

ISSN 2413-449X

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Педагогическое образование на Алтае

2022 № 1

Педагогическое образование на Алтае

• 2022 • № 1 •

Редакционный совет

Председатель

Лазаренко И. Р., доктор педагогических наук, профессор
Веряев А. А., доктор педагогических наук, профессор
Веретенникова Л. А., кандидат педагогических наук, доцент
Демин А. М., кандидат педагогических наук, директор СОШ
№ 68 г. Барнаула
Лопаткин В. М., доктор педагогических наук, профессор
Холодкова О. Г., кандидат психологических наук, доцент
Синицына Г. В., кандидат социологических наук, заместитель
министра Министерства образования и науки Алтайского края

Редакционная коллегия

Главный редактор Ответственный редактор

Матвеева Н. А., доктор социологических наук, профессор
Сухотерина Т. П., кандидат филологических наук, доцент
Головеева Л. Ю., кандидат педагогических наук, доцент
Небольсина М. С., кандидат филологических наук, доцент
Новичихина Т. И., кандидат физико-математических наук,
доцент

Содержание журнала отражает актуальные темы современного образования. В первом разделе журнала представлены статьи, посвященные актуальным вопросам педагогики и методики обучения. Раздел «Исторические науки» содержит статьи студентов и преподавателей Института истории, социальных коммуникаций и права. Раздел «Филологические науки» содержит статьи студентов и преподавателей, посвященные рассмотрению проблемных вопросов из области языкознания. Последний раздел содержит материалы XIV Межрегиональной научно-практической конференции им. И.К. Шалаева «Управление инновационными процессами в образовании: современные тенденции и перспективы гуманитарного образования».

Учредитель СМИ: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Регистрационный номер Эл № ФС77-77997 от 03 марта 2020 г.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абрамкин Г.П., канд. физ.-мат. наук, доцент, заведующий кафедрой информационных технологий

Гибельгауз О.С., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой физики и методики обучения физике

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

Е. В. ПЕРМИНОВ: У ИСТОКОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА АЛТАЕ

Аннотация. *Статья посвящена 115-летию со дня рождения первого заведующего физико-математическим отделением Барнаульского учительского института, декана физико-математического факультета Барнаульского государственного педагогического института, первого заведующего кафедрой физики и математики БУИ, заведующего кафедрами математики и физики БГПИ Евгения Васильевича Перминова. Она освещает его вклад в становление и развитие педагогического физико-математического образования в Алтайском крае, подготовку учителей математики и физики в 30-70-х годах XX века.*

Ключевые слова: физико-математическое образование, математика, физика, научно-исследовательская работа, учебно-воспитательная работа.

**G. P. Abramkin,
O. S. Gibelgauz**

E. V. PERMINOV: A SIGNIFICANT STAGE IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN ALTAI

Abstract. *The article is dedicated to the 115th anniversary of the birth of the first head of the Physics and Mathematics Department of the Barnaul Teachers' Institute, the Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Barnaul State Pedagogical Institute, the first head of the Department of Physics and Mathematics of the BUI, the head of the Departments of Mathematics and Physics of the BSPI Evgeny Vasilievich Perminov. It highlights his contribution to the formation and development of pedagogical physics and mathematics education in the Altai Territory, the training of teachers of mathematics and physics in the 30-70s of the XX century.*

Key words: physical and mathematical education, mathematics, physics, research work, educational work.



**Перминов Евгений Васильевич
(8.07.1907-30.06.1973)**

В результате переселения за 35 лет – с 1862 по 1897 гг. – население Алтайского горного округа увеличилось более чем в три раза – с 432 тыс. человек до 1 млн. 326 тысяч. Благодаря столыпинской аграрной реформе – ещё вдвое – до 2,6 млн. человек в 1916 г.

Алтайская губерния с центром в Барнауле была основана в июле 1917 года и просуществовала до 1925 года. С 1925 по 1937 годы территория Алтая входила в Западно-Сибирский край. В сентябре 1937 года был официально образован Алтайский край.

В целом на Алтае накануне Великой Октябрьской Социалистической революции насчитывалось 10 низших и 1 среднее профессионально-техническое училище. В Барнауле

(1915 г.) и Бийске (1917 г.) были открыты учительские семинарии. Грамотность населения Алтая составляла 15,3%.

В 20-е и в начале 30-х годов прошлого столетия значительную роль в развитии просвещения играли фабрично-заводские семилетки и школы крестьянской молодежи. Количество молодежи школьного возраста в эти годы значительно выросло, а школ, и тем более учителей, катастрофически не хватало.

На всей огромной территории Сибири в начале XX века имелось всего 3 высших учебных заведения (в Томске). Лишь в 1933 г. в Барнауле открывается учительский институт, позднее преобразованный в педагогический, в котором вот уже почти 90 лет ведется подготовка педагогических кадров для образовательных учреждений всех уровней.

Изначально в Барнаульском учительском институте были открыты три отделения, в том числе физико-математическое.

В эти годы шло интенсивное становление и развитие физико-математического отделения и факультета. Если в первые годы набор на отделение составлял не более 50 чел. (2 группы), то в начале 70-х годов – 275 человек (8 групп математиков и 3 группы физиков).

С 1935 по 1950 гг. выпущены 395 учителей физики и математики, а в период с 1935 г. по 1973 г. дипломы учителей физики и математики получили более 4 тыс. человек.

За время своего существования отделением (впоследствии – факультетом) пройден интересный исторический путь. Люди, которые учились и работали на факультете, внесли свой вклад во многие отрасли человеческой деятельности: образование, науку, космонавтику, спорт, культуру, управление и другие.

За девяносто лет были взлеты и падения, ошибки и достижения. Главным моментом является то, что за это время было воспитано большое количество молодежи самых разных поколений, которой гордилась страна.

Однако человеческая память не совершенна, ей свойственно забывать. Да и жизнь отдельного человека не вечна. Сегодня уже нет в живых представителей многих поколений, обучавшихся и работавших на факультете.

Но память о них должна остаться. Современные студенты должны знать, как жили и учились их предшественники, что их заботило и какие дела они вершили. Им это нужно для того, чтобы понимать, кому на смену они пришли, что было до них. Это нужно знать, чтобы понимать к какому уровню получения высшего образования необходимо стремиться, а также для того, чтобы не растерять опыт, накопленный предшествующими поколениями.

Основоположником физико-математического образования на Алтае справедливо можно считать Евгения Васильевича Перминова, хотя в 1932 году, когда он начинал свою трудовую деятельность в вечернем Барнаульском педагогическом институте, территория Алтая входила в Западно-Сибирский край. Вся трудовая деятельность Евгения Васильевича с момента открытия Барнаульского учительского института и до последнего дня жизни была связана с подготовкой учителей физики и математики.

Родился Перминов Евгений Васильевич 8 июля 1907 года в г. Барнауле, по национальности – русский. Его отец, Перминов Василий Егорович, родился в 1879 г. в семье крестьянина и до 1917 года служил продавцом в магазине купца Второва, а после 1917 года служил продавцом, а затем счетоводом в Барнаульском торговле. Мать, Перминова Мария Ивановна (девичья фамилия матери – Багашова, по социальному происхождению крестьянка), до замужества в 1906 году служила кассиршей в магазине Второва, а после замужества занималась домашним хозяйством.

После окончания средней школы в 1925 году Евгений Перминов поступил в Иркутский университет на физико-математическое отделение педагогического факультета, который успешно окончил в 1929 году и с этого момента непрерывно работал преподавателем: год в школе крестьянской молодежи (в 5–7 классах) в с. Анга Качугского района Иркутского округа, с 1930 г. по 1932 г. – в Кожевненном техникуме преподавателем механики, а с 1932 г. – на дневных и вечерних высших педагогических курсах на физико-

математическом отделении в вечернем педагогическом институте (приказ по № 25 от 1 октября 1932 г.), а затем в Барнаульском учительском и педагогическом институтах ассистентом, старшим преподавателем, доцентом, заведующим кафедрой и деканом.

Евгений Васильевич Перминов был первым заведующим кафедрой физики и математики, созданной в 1933 году (с 31.08.1933 по 13.09.1935 г.). В последствии он несколько раз занимал эту должность: с 15.02.1938 г. по 25.08.1938 г. и с 12.02.1953 г. по 09.02.1954 г. заведовал кафедрой математики, с 15.09.1944 г. по 23.08.1948 г., с 25.08.1954 г. по 30.10.1955 г. и с 04.09.1958 г. по 19.01.1959 г. – кафедрой физики.

Он также был первым заведующим физико-математическим отделением БУИ, занимая эту должность с 1.10.1934 г. по 15.10.1936 г. и с 07.12.1937 г. по 01.09.1939 г. Затем ещё неоднократно назначался деканом физико-математического факультета: с 01.09.1939 г. по 31.03.1941 г., с 31.03.1941 г. по 05.08.1941 г., с 17.09.1945 г. по 24.09.1945 г. и с 07.08.1951 г. по 17.09.1952 г. – деканом физико-математического и естественно-географического факультетов; с 07.05.1955 г. по 02.06.1955 г. и с 14.08.1959 г. по 07.09.1959 г. – исполняющим обязанности декана физико-математического факультета.

Преподавал курсы общей физики, высшей математики, элементарной математики, аналитической геометрии, высшей алгебры, математического анализа, астрономии, поражая студентов логической законченностью суждений, прекрасным умением преподавать свой предмет.

Одному из авторов статьи (Г. П. Абрамкину) посчастливилось учиться у Е. В. Перминова: *«Моя первая встреча с Евгением Васильевичем произошла ранней осенью 1969 года, когда я уже был студентом-физиком I курса физико-математического факультета.*

Мы, студенты-первокурсники, были наслышаны об этом легендарном преподавателе, которого старшекурсники за глаза называли «дедом», то ли в силу его возраста, хотя ему было всего-то чуть более 60-ти лет, то ли в знак признания его особой мудрости.

Был теплый, солнечный осенний день. Мы стояли на крыльце учебного корпуса на пр. Социалистическом, к которому приближался интеллигентного вида мужчина солидного возраста, одетый в светлое демисезонное пальто с поясом, на голове его была шляпа, в руке – трость, а на ногах – поверх туфель – калоши. Что, конечно, всех нас удивило.

Позднее оказалось, что нашему курсу и нашей 319 группе неимоверно повезло, так как на протяжении четырех семестров лекции по курсу общей физике нам читал Евгений Васильевич, а в нашей группе он вел ещё и практические занятия (решение задач) и лабораторные работы по разделу электричество и магнетизм».

Евгений Васильевич был человеком, обладающим энциклопедическими знаниями. Он без какой бы то ни было подготовки мог читать лекции по любой теме, не только по курсу общей физики или методике физики, но и любому разделу математики.

Его лекции отличались убедительностью, аргументированностью, доказательностью изложения, соответствием современному уровню развития науки, предельной точностью используемой научной терминологии, информативностью, сочетанием теоретического материала с конкретными примерами. Лекции были запоминающимися и доступными, в них нередко использовались афоризмы, мысли выдающихся ученых-физиков, юмор, поговорки.

Поражали его знание предмета и свободное владение материалом, манера поведения, умение держаться перед аудиторией, культура речи, внимательное и требовательное отношение к студентам, увлекательная манера чтения и внешний вид.

Особо следует отметить умение лектора держать себя у доски, владение приемами рисования схем, чертежей и рисунков на аудиторной доске, для чего в обязательном порядке использовались линейка, транспортир, циркуль и цветные мелки. Сочетая четкое и последовательное словесное объяснение и тщательное выполнение чертежей и рисунков, он в то же время решал задачи эстетического воспитания студентов и активизации их деятельности на занятиях.

Ученики Е. В. Перминова вспоминают следующее.

И. М. Шапиро, выпускник 1950 г., профессор, заведующий кафедрой алгебры БГПИ в 1973-1985 гг.: *«Большим авторитетом среди студентов пользовался преподаватель физики Евгений Васильевич Перминов. Он блестяще владел предметом, молниеносно выполнял вычисления с помощью постоянной спутницы – логарифмической линейки. Всю жизнь он посвятил преподаванию физики в родном институте».*

А. В. Петров, выпускник 1963 г., профессор, действительный член Петровской академии наук и искусств, главный редактор международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования», Заслуженный работник высшей школы РФ, Отличник народного просвещения РСФСР: *«Это тот человек, о котором мы не только помним, но и скучаем. И когда скука начинает разрывать грудь, то в сердце начинает стучать нежно память, и тот, кто был тебе всего дороже, вдруг врывается ненадолго в мир обратно. И ты начинаешь глубоко понимать, что весь этот мир творит учитель! Тот всемогущий и беззащитный учитель, который сформировал тебя как личность и дал вектор движения в этом мире. Мудрее, опытней, терпимей других профессий в мире просто нет. Вот таким Учителем и был преподаватель Барнаульского педагогического института – Евгений Васильевич Перминов. Он был преподавателем физики и астрофизики. Но каким он был преподавателем и человеком! Об этом не выразишь только словами, потому что это ещё гора чувств! Поэтому я благодарю судьбу за встречу с необыкновенным человеком, от которого зависела судьба очень многих людей, прошедших через его школу, в том числе и моя.*

Привлекателен он был не какими-то своими внешними достоинствами, а внутренней красотой. Он был небольшого роста, его лицо выражало какую-то скрытую мудрость, которая буквально «выплескивалась», когда он начинал говорить. Это был высокоинтеллектуальный человек, обладающий феноменальной памятью, одновременно аналитическим мышлением и способный вести аргументированный диалог. Он всегда выслушивал аргументы собеседника, никогда не перебивал его. Даже если он был не согласен с оппонентом, он относился к нему с уважением, а критиковал не личность собеседника, а те аргументы, которые он высказал.

Я далеко не сразу сформулировал то главное качество, которое, по-моему, определяло его. Он, как умный человек, был терзаем сомнениями, несмотря на то что достиг многого на профессиональном поприще, не любил пустых разговоров, говорил мало и только по делу. Общение для него – это процесс обмена важной информацией. Никогда не делал выводов вне контекста. Он не выносил осуждающего решения, пока не узнает обо всех обстоятельствах происшедшего».

Т. А. Абызова (Веризубова), выпускница 1963 г., Заслуженный учитель РФ, Отличник народного образования: *«Евгений Васильевич вёл у нас физику (раздел «Оптика»), астрономию и физический практикум по решению задач. Это был профессионал, прекрасно владеющий методикой преподавания, обладающий глубокими знаниями в области преподаваемых предметов. Он умел легко и просто донести до студентов любые сложные истины, увлечь их своим предметом, умел ответить на любой вопрос, причём никогда не унижал достоинства человека (если даже вопрос был, так скажем, несерьёзным). Прекрасно помню его добрую полуулыбку, полуусмешку и хитрый взгляд.*

Студенты (известные шутники) порой не подготовившись к занятиям практикума по решению задач должным образом, пытались отвлечь его, протянуть время. Иногда это получалось, но нам было понятно, что он просто даёт нам минутную передышку и вновь возвращается, увы, к решению задач. И вновь он требователен и по-отечески добр к нам.

Так, помнится, как мы пытались (и он позволил нам) «развести», что называется, на гастролях Плесецкой в США. Никогда не забуду, как Евгений Васильевич (невысокий, немолодой, полноватый человек) изображал Плесецкую у доски.

Евгений Васильевич привил нам любовь к астрономии. Я 50 лет вела уроки астрономии для одиннадцатиклассников и водила их в планетарий. Он сумел привить нам любовь к просторам Вселенной. Иногда мои ученики задавали мне вопрос: «Вы наверно

астрономию даже больше, чем физику, любите?» Я благодарна Евгению Васильевичу Перминову за то, что он определил моё профессиональную судьбу. Она у меня сложилась весьма удачно, низкий поклон за это Перминову Евгению Васильевичу».

П. Д. Голубь, выпускник 1965 г., профессор кафедры физики и методики обучения физике АлтГПУ, заведующий кафедрой физики в 1987–1996 гг., Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Отличник народного просвещения РСФСР, Отличник просвещения СССР: «Евгений Васильевич Перминов преподавал на нашем курсе всего один семестр (1963 год), но даже за столь короткий период раскрылось всё величие этого человека, как физика и педагога. Его лекции отличались классической строгостью и логикой, учебный материал излагался доступно и понятно. Так что лекций было вполне достаточно, чтобы успешно усвоить программный материал, не прибегая к учебникам и дополнительной литературе. В физике, как нам казалось, он знал всё, и не случайно студенты называли его «ходячей энциклопедией». <...> Я, преподавая физику более 50-ти лет, нередко вспоминал уроки Е. В. Перминова – этого настоящего Физика, Учителя и Человека».

Ельников В. В., выпускник 1965 г., доцент Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (Мининский университет): «Е. В. Перминов был уникальным человеком и преподавателем. Я в своей жизни никогда больше таких людей не встречал. Словами трудно описать. Мы просто «дикари» в сравнении с ним. Совершенно невозмутимый, может слегка ироничный. Казалось, он всё понимал и всё знал, но никогда не «выставлял» свои знания и не навязывал своё понимание. Просто делал своё дело и жил. Подсказать, подучить нас молодых и поставить на место «умников» (меня, например) мог красиво и легко. В самом лучшем понимании – образец интеллигента.

Расскажу печальный, но характерный для него эпизод. У него была онкология. Но даже в последние дни жизни он, казалось, не изменился, ослабел только, конечно. Это был 1973 год и последняя стадия болезни. Врачи прямо ему не сообщали, конечно, он всё понимал. Мы решили как-нибудь помочь, хотя бы чисто символически, и принесли ему «плацедо». Достали пузырёк с итальянским лекарством перелили туда чагу, запечатали как надо и преподнесли как новое лекарство. Когда пришли в следующий раз, жена встревоженно сообщает: – «Женя спрашивает – почему решили сердце лечить? У меня сердце не болит». А у нас всё также, спокойно и невозмутимо спросил: – «Вы решили впрямь мне сердце подлечить?». Оказывается – он со справочником перевёл с итальянского «рецептуру» и очень удивился и нас удивил. Кажется, я видел его живым в последний раз».

П. В. Попеско, выпускник 1968 г., Почётный работник общего образования Российской Федерации: «Это было, наверное, в 1966 году. Запомнилась лекция по оптике, которую Евгений Васильевич проводил как открытую в 234 аудитории. Было много преподавателей. Лекция сопровождалась многочисленными демонстрациями. Проводил демонстрации Михаил Филиппович Леонтьев. Он показывался в аудитории после слова Евгения Васильевича: «Покажем». После этой лекции М. Ф. Леонтьева студенты долгое время называли «Факир». А вообще-то все лекции [Е. В.] Перминова были образцом того, как самое сложное можно было довести до нас – юных балбесов – просто и понятно!

А ещё у него невозможно было получить положительную оценку на экзамене, если не была решена задача. Можешь теорию знать хоть на 5. Тебе это не поможет. Задачу давай или на все 4 стороны, до следующего раза!»



Е. В. Перминов на лекции по физике, 1958 г.

В. И. Альберт (Елисеева), Отличник народного просвещения, председатель комитета по образованию Поспелихинского района Алтайского края, выпускница 1973 г.: *«Евгения Васильевича помню как очень компетентного и строгого преподавателя: не любил, когда «льют воду» – отвечают не по существу. На экзамене давал только один листок для записи ответов на два вопроса и решения задачи. Не уложился – посмотрит, может у кого-то из сдавших на листке осталось место, тогда студенту повезло, можно воспользоваться. А если такого не нашлось – не взыщи. Заработать у него высокую оценку многого стоило. Любил четкость и аккуратность в ответах, записях и мыслях. Порой зачет по физике давался труднее, чем экзамен. На практических занятиях по решению задач студентов вызывал к доске по журналу в алфавитном порядке. Всегда можно было посчитать свою очередь. Но даже при этих условиях ошибаться было нельзя – иначе зачет не сдать...*

Ещё, помню, как он трепетно относился к государственному гимну. На второй паре во время лекции в аудитории № 240 в лаборантской тихо слышалось радио. В 10 часов утра звучал гимн «Союз нерушимых республик свободных...», Евгений Васильевич при этом замолкал и стоял – руки по швам. Студенты продолжали сидеть. Когда закончилась музыка, он очень внушительно сделал нам замечание, что во время исполнения государственного гимна надо вставать, а мы сидели. Вот так он нас воспитывал ценить свое государство.

Мы были четверокурсниками в 1973 г., когда Евгений Васильевич ушёл из жизни, и мы провожали его в последний путь. Очень о нём сожалели. Помню и уважаю дорогого Евгения Васильевича!»

Е. В. Перминов определил профессиональную судьбу тысяч студентов физико-математического факультета. В разное время его учениками были М. Я. Киркинская (выпускница 1937 г.) – декан физико-математического факультета БГПИ с 1945 г. по 1950 г.; П. Т. Николаенко (выпускник 1948 г.) – первый кандидат педагогических наук среди выпускников факультета, заведующий кафедрой общей физики, декан физико-математического факультета, проректор по учебной и научной работе, проректор по научной работе, и. о. ректора Кемеровского государственного университета; П. М. Эрдниев (выпускник 1949 г.) – д.п.н., профессор, заслуженный деятель науки РСФСР, действительный член Академии педагогических наук СССР, действительный член Российской Академии образования, лауреат Премии Президента Российской Федерации; И. М. Шапиро (выпускник 1950 г.) – канд. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры АлтГПУ; А. А. Шукис (выпускник 1953 г.) – математик, системный информатик,

кибернетик, выдающийся педагог, основоположник использования и внедрения вычислительной техники на Алтае и в СССР, один из первых специалистов в области автоматизированных систем управления и математических методов теории систем; О. Р. Львов (выпускник 1955 г.) – заслуженный учитель России, создатель первого на Алтае школьного компьютерного класса и первого в Сибири школьного интернет-центра; А. Б. Варнавских (выпускник 1955 г.) – к.п.н., профессор, заведующий кафедрой, декан, проректор по науке Тюменского государственного пединститута, ректор Таганрогского педагогического института; Ю. В. Сенько (выпускник 1962 г.) – д.п.н., профессор, действительный член Российской академии образования (РАО), член Международной академии гуманитарного образования (МАГО), декан факультета педагогики и методики начального обучения, проректор по научной работе Лесосибирского педагогического института, заведующий кафедрой педагогики Алтайского государственного университета, лауреат Премии Правительства РФ в области образования; Г. А. Пономарев (выпускник 1963 г.) – первый кандидат и доктор физико-математических наук среди выпускников физико-математического факультета, профессор Томского госуниверситета, лауреат премии Совета Министров СССР, заведующий кафедрой радиофизики и декан радиофизического факультета Томского государственного университета, специалист в области прикладной электродинамики, теории распространения радиоволн в сложных средах, статистической радиофизики, радиолокации, вычислительной математики; А. В. Петров (выпускник 1963 г.) – к.ф.-м.н., д.п.н., профессор, действительный член Петровской академии наук и искусств, главный редактор международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования»; Н. М. Певин (выпускник 1964 г.) – к.ф.-м.н., доцент, заведующий кафедрой физики, заведующий кафедрой общей физики, декан физического факультета; П. Д. Голубь (выпускник 1965 г.), к.ф.-м.н., профессор, заведующий кафедрой физики БГПИ; И. Е. Сазонов (выпускник 1968 г.) – к.ф.-м.н., доцент, заведующий кафедрой ТСО, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин, декан физического факультета БГПУ; В. А. Плотников (выпускник 1969 г.) – д.ф.-м.н., профессор, заведующий кафедрой общей и экспериментальной физики Алтайского государственного университета; В. М. Лопаткин (выпускник 1970 г.) – к.ф.-м.н., д.п.н, профессор, декан ФФ, проректор по учебной работе БГПУ, ректор БГПУ и АлтГПА, академик-секретарь Западно-Сибирского отделения Международной академии наук педагогического образования, действительный член международной академии информатизации; О. В. Старцев (выпускник 1970 г.), д.т.н., профессор, декан физического факультета Алтайского государственного университета, заместитель Генерального директора по климатическим испытаниям Всесоюзного института авиационных материалов, главный научный сотрудник и заместитель начальника по научной работе Геленджикского центра климатических испытаний им. Г. В. Акимова; Г. П. Абрамкин (выпускник 1973 г.) – к.ф.-м.н., доцент, заведующий кафедрой информационных технологий, проректор по учебной работе и информатизации АлтГПУ и др.

Защитили диссертации на соискание ученых степеней кандидатов физико-математических, технических, педагогических и др. наук ученики Е. В. Перминова – А. Н. Архипов, Н. А. Бахтин, А. А. Веряев, В. Н. Воробьев, Н. Н. Ворсин, В. Л. Грибанов, В. В. Ельников, А. М. Еркин, П. П. Замятин, А. С. Кузьмичев, Н. М. Левин, М. И. Линник, А. Д. Лунин, Л. И. Мельникова (Калитина), А. Д. Насонов, Т. А. Пчелинцева, Н. С. Ремнева, А. Н. Слажнёв, Л. Т. Старцева, А. П. Супрун, А. А. Тельнихин, Н. В. Трухачева, М. Д. Черепанов, Г. В. Черняев, А. А. Шаповалов и др.

Десятки выпускников стали директорами школ, техникумов других образовательных учреждений – А. С. Кузьмичев, А. С. Дмитриченков, Т. А. Абызова, Т. Н. Коваленко (Дзюба), В. П. Бородин, С. А. Проскоряков, П. К. Классен, К. И. Тибекин, Н. К. Тибекин, П. В. Попеско, В. Г. Семенко, В. Г. Несин, В. С. Гулимов, В. М. Варно, А. В. Сергеев, В. А. Виниченко, В. А. Гусаров, И. М. Саква, П. И. Буллер, Б. М. Чувычилов, В. С. Сикерин,

А. В. Кривоносов, Ю. И. Подкопаев, В. А. Ильинский, Ю. М. Новаков, А. Е. Трубицин и многие-многие другие.

Е. В. Перминов имел непосредственное отношение к космической эре на Алтае. Весной 1957 года Астрономический совет АН СССР решил организовать на территории страны, в местах с наиболее благоприятными атмосферными и природными условиями, сеть станций по визуальному наблюдению за искусственными спутниками Земли. Одна из этих станций была расположена в Барнауле при педагогическом институте, сейчас педагогическом университете. Первым руководителем станции был Г. В. Жигулин, вторым – Е. В. Перминов, который в апреле 1959 г. был командирован в г. Москву на семинар начальников станций визуального наблюдения (приказ № 65 по БГПИ от 11.04.1959 года, §5), а в октябре 1962 г. назначен временно исполняющим обязанности начальника станции наблюдения ИСЗ при БГПИ (приказ № 132 по БГПИ от 5 октября 1962 года, § 12).

Е. В. Перминов стоял у истоков олимпиадного движения школьников по дисциплинам естественно-научного цикла (физике, математике, химии), реализуемом Сибирским отделением Академии наук СССР и отделом народного образования Алтайского края, за что неоднократно поощрялся Почетными грамотами.

С 1 ноября 1955 года до 1 ноября 1956 года Е. В. Перминов был прикомандирован в аспирантуру Ленинградского государственного педагогического института для подготовки и защиты кандидатской диссертации по методике обучения физике на тему «Элементы электронной теории в курсе физики средней школы», научным руководителем Е. В. Перминова был утвержден профессор М. Ю. Пиатровский.

Е. В. Перминов принимал активное участие в общественной жизни города и института, избирался депутатом Барнаульского городского Совета депутатов трудящихся, работал агитатором среди населения, читал лекция для населения города по линии общества «Знание», вёл большую консультационную работу среди учителей по линии Института усовершенствования учителей, являлся куратором студенческой группы и групповым воспитателем.

За активное участие в учебно-воспитательной и научно-исследовательской работе награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» (1946 г.), знаком «Отличник народного просвещения» (1961 г.).

Все годы работы Е. В. Перминова в БУИ и БГПИ факультет был системообразующим фактором физико-математического педагогического образования в Алтайском крае, которое всегда играло роль неотъемлемой и существеннейшей составной части человеческой культуры, ключа к познанию окружающего мира, базы научно-технического прогресса.

По итогам переписи населения 2010 года в Алтайском крае проживало 2419800 человек, функционировали 1266 учреждений общего образования, в том числе: 1224 общеобразовательных школы, включая 4 школы-интерната; 14 общеобразовательных школ с углубленным изучением отдельных предметов; 22 гимназии; 23 лицея; 5 кадетских школ. 84,5% школ действовали в сельской местности, при этом в них обучалось 52% школьников.

Из числа жителей Алтайского края среднее профессиональное имели 628,0 тыс. чел (25,95%), высшее – 353,9 тыс. чел (14,63%), среднее общее – 381,3 тыс. чел (15,76%), начальное общее – 147,7 тыс. чел (6,10%), не имеют образования – 20,6 тыс. чел (0,85%). В крае работали 666 (0,03%) докторов наук и 4825 (0,20%) кандидатов наук.

Это красноречивое подтверждение роли педагогического университета как центра педагогического образования в Алтайском крае, в становление и развитие которого значительный вклад внёс Е. В. Перминов.

Бабенко М.Г., канд. филол. наук, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка

Бутко А.В., магистрант Лингвистического института

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КИНОДИСКУРСА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием кинодискурса для развития иноязычной социокультурной компетенции школьников, раскрываются преимущества аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка. Автор описывает процесс развития социокультурной компетенции в условиях диалога культур, сравнительного анализа языков и культур. В ходе исследования были выделены этапы и представлены приемы работы над аутентичными видеофильмами.*

Ключевые слова: социокультурная компетенция, кинодискурс, социокультурные знания, аутентичные видеоматериалы, коммуникативная деятельность.

M. G. Babenko,

A. V. Butko

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH A FILM DISCOURSE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. *The issues related to applying of film discourse for the development of foreign language sociocultural competence of students are considered in the article. The advantages of authentic video materials at English lessons are revealed. The author describes the process of sociocultural competence development in the context of cultural dialogue and comparative analysis of languages. Based on the study, the stages and techniques of working with an authentic video film are highlighted.*

Key words: sociocultural competence, film discourse, sociocultural knowledge, authentic video materials, communicative activities.

В последние десятилетия в теории и практике преподавания иностранных языков происходят изменения, связанные с активизацией поиска новых подходов к их изучению. Главной целью обучения иностранному языку является достижение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции для общения на иностранном языке. Для эффективного изучения иностранного языка и свободного владения им необходимо иметь представление об особенностях менталитета носителей иностранного языка, чтобы свободно общаться, избегая возможных трудностей с корректным пониманием. Важно не только обладать сформированной коммуникативной компетенцией, но и знать культурные нормы страны, обладать знаниями об особенностях социального быта, образа жизни, владеть языковыми реалиями, что сложно сделать, находясь вне страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция является одним из неотъемлемых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. От сформированности социокультурной компетенции зависит языковая готовность к коммуникации на иностранном языке в условиях межкультурного общения.

Термин «социокультурная компетенция» в последнее время является одним из самых употребляемых в методической литературе. Ж. Делор, Н.А. Рототаева рассматривают

социокультурную компетенцию как собирательное понятие, указывающее на уровень социализации человека; в свою очередь, В. Хутмахер рассматривает понятие социокультурной компетенции как ключевую составляющую коммуникативной компетенции, как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношений к себе и другим, к деятельности, к обществу [1, с. 2].

В. В. Сафонова даёт следующее определение термина «социокультурная компетенция» – это наличие знаний в различных социальных и культурных сферах, характеризующих страну, различные общества, социумы страны изучаемого языка и наличие умений адекватно применять эти знания в акте общения [1, с. 5].

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку играет важную роль в развитии личности школьника, так как дает возможность ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, а также сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.

Необходимо определить содержание понятий дискурса и кинодискурса как способа развития социокультурной компетенции.

«Дискурс» – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [2, с. 41].

Рассматривая трактовки кинодискурса, мы пришли к выводу, что, на наш взгляд, одна из убедительных сформулирована в работе А. Н. Зарецкой, автор воспринимает кинодискурс как «связный текст, являющийся вербальным компонентом фильма, в совокупности с невербальными компонентами – аудиовизуальным рядом этого фильма и другими значимыми для смысловой завершенности фильма экстралингвистическими факторами» [3, с. 45].

Таким образом, при всем многообразии подходов существующие на сегодняшний день определения кинодискурса совпадают в том, что описывают его как сложное, многоаспектное образование, которое имеет расширенную структуру.

Применение аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку получило широкое распространение, так как они способствуют погружению обучающихся в виртуальное пространство, что является аутентичной виртуальной интерактивной языковой средой.

Под аутентичными материалами понимаются материалы, которые создаются для носителей языка, так называемые «настоящие тексты» [4, с. 20]. В отечественной литературе встречается следующее суждение: «Аутентичный материал не предназначен для учебных целей и не адаптирован для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком. Он отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текста» [5, с. 25]. Аутентичность рассматривается как характеристика материала, способного стать основным средством развития социокультурной компетенции учащихся.

Актуальность исследования вызвана недостаточной разработанностью теоретических подходов к организации процесса развития социокультурной компетенции с применением кинодискурса при обучении иностранному языку. Исходя из актуальности исследования, можно определить проблему, а именно - необходимость разработки комплекса упражнений, направленных на развитие социокультурной компетенции.

Англоязычный кинодискурс является одним из эффективных средств формирования социокультурной компетенции учащегося, позволяющих овладеть социокультурными знаниями и развить соответствующие умения в сфере коммуникативной деятельности.

Работа с аутентичными видеоматериалами в обучении иностранному языку обеспечивает знакомство с реальным общением в определенных социальных кругах, в конкретных условиях, демонстрируя всю его специфику, включая пара- и экстралингвистические средства, эмоциональную окрашенность, естественный темп речи и

формируя, таким образом, представления о различных способах материализации коммуникативных намерений. Показ речевых действий в аутентичной обстановке с наличием культурного компонента языка улучшает обучение устной речи. Учащиеся знакомятся с узусом речи, коннотативной лексикой, реалиями, мимикой, жестами и т.д. Видеофильм имеет довольно сильное эмоциональное воздействие на учащихся, влияет на формирование личностного отношения к увиденному. Преимуществом видеофильма является непосредственность изображения реальной действительности, особая манера общения ведущего со зрителями (если это телепередача или телешоу), использование крупного плана, ненавязчивое предъявление информации, красочность, наличие музыкального фона. При соприкосновении с происходящим на экране создаются условия, наиболее приближенные к естественным условиям (естественная языковая среда – совокупность речевых и неречевых условий, которые отражают быт, историю, культуру и традиции носителей языка).

Такие видеоматериалы предлагают большее разнообразие образцов языка и речи, включая различные региональные акценты, общеупотребительную и специальную лексику, идиомы и т.д., причем в реальном контексте, как их используют носители языка. Они обеспечивают широкие возможности для овладения иноязычной культурой. В то же время, эти видеоматериалы ориентированы, главным образом, на обучаемых с хорошей языковой подготовкой, так как для начинающих изучать язык они представляют значительные трудности, связанные со скоростью речи, ее индивидуально-типологическими характеристиками, диалектами, особенностями, фоновым шумом и т.д.

Демонстрация видео имеет огромное значение в процессе обучения. Во время просмотра видео происходит слухо-зрительный синтез, одновременная трансляция звука и изображения, что способствует развитию навыков и умений восприятия речи на слух и стимулирует устно-речевое общение обучаемых, которое происходит в форме выражения собственного мнения, отношения, поиска аргументов и доказательств. Практика показывает, что ученик запоминает то, что он слышит и видит в пять раз лучше того, что он только слышит. Для того чтобы процесс обучения с помощью видеоматериалов был эффективным необходимо систематическое и рациональное использование видео на уроках.

С методической точки зрения, просмотр аутентичных видеоматериалов помогает учащимся овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка. Поэтому важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке с использованием для этого различных методов и приемов работы. Работа с видео включает все виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Говоря об уроке с применением аутентичных видеоматериалов, можно отметить, что они применимы на всех этапах урока и ступенях обучения. Разумеется, наиболее эффективно использование видеоматериалов на продвинутом этапе, когда учащиеся уже имеют определенный лексический и грамматический запас знаний, и у них сформированы навыки самостоятельной работы. На средней ступени обучения английскому языку целесообразнее использовать программы новостей канала BBC и информативные телепередачи канала Discovery, на старшем этапе используются фрагменты документальных и художественных фильмов. При выборе фрагмента видеоматериала учитель должен строго придерживаться темы урока и учитывать качества знаний учащихся, их возрастные особенности.

Основу каждого подготовленного аутентичного видеоматериала составляет смысловой эпизод. Работа над каждым эпизодом фильма делится на три этапа:

- преддемонстрационный (pre-viewing);
- демонстрационный (whileviewing);
- последемонстрационный (postviewing) [6, с. 3].

Выделение этапов работы над аутентичными фильмами способствует овладению учащимися соответствующим алгоритмом их учебно-познавательной коммуникативной

деятельности, фактически отражающей не только технологию работы над аутентичным фильмом, но и технологию развития их социокультурных знаний, умений и навыков.

На преддемонстрационном этапе снимаются языковые и лингвострановедческие трудности и трудности понимания содержания видеофильма: вводятся и закрепляются новые слова, анализируются непривычные для обучаемых аутентичные разговорные формулы, лингвострановедческие реалии. До просмотра записи важно заинтересовать учащихся, построить горизонты прогнозирования (How do you understand the title? What do you think the movie is about? Make predictions). Предлагаются предфильмовые ориентиры: вопросы по содержанию, задания, связанные с последующим пересказом содержания, задания на определение последовательности и динамики поведения и взаимодействия персонажей, задания на оценку и характеристику персонажей или содержащейся в фильме важной культурологической информации.

На демонстрационном этапе фильм сопровождается активной учебной деятельностью учащихся. Учащиеся делают заметки по содержанию видеофрагмента. Главной задачей этого этапа является четкая формулировка коммуникативной задачи, учащиеся должны четко знать цель просмотра фильма, для того чтобы сфокусировать внимание на конкретных деталях или сюжете видео. Целесообразнее организовать пошаговый просмотр фильма, (учащиеся смотрят фрагмент, обсуждают его, потом следующий фрагмент и т. д), поскольку учащимся трудно удержать в памяти большой кусок информации. Подобная работа обеспечивает более глубокое проникновение в сюжет фильма, лучшее запоминание основных фактов.

Можно выделить несколько приемов работы с аутентичным фильмом:

1. Просмотр видео без звука (silentviewing). Данный прием можно использовать как для стимулирования речевой активности, при обсуждении увиденного на экране, так и для того, чтобы обратить внимание на то, что было сказано. Для этого используют различные задания на догадку. Учителю стоит выбрать сцены с короткими репликами в диалоге, где действие, эмоции, место действия и ситуация дают подсказки, о чем говорится во фрагменте. Учащиеся предсказывают слова, а затем сравнивают, просматривая фрагмент еще раз.

2. Прослушивание видео без изображения. Включен темный экран, на основе звукового ряда учащиеся высказывают предположения о месте действия, о характерах – их возрасте, социальном статусе, внешнем виде, позах, мимике, жестах.

3. Использование кнопки “пауза” (frozenframe). Учитель останавливает запись в ключевых моментах кинофильма, задает вопросы, касающиеся того, что уже случилось и что должно произойти, учащиеся предсказывают дальнейший сюжет и сопоставляют прогноз с реальными фактами.

4. Синхронное предъявление звукового и зрительного рядов (usualwatching). При этом следует:

- а) дать тему сюжета, попросить предположить, о чем они услышат и увидят;
- б) дать установку на просмотр;
- в) во время просмотра попросить фиксировать определенную информацию;
- г) задать вопросы после просмотра, проверяющие точность восприятия информации.

5. Показ отрывков видеофильма с нарушением логической последовательности (jumblingsequences). Учащиеся смотрят фрагменты по частям, затем пытаются расположить отрывки в правильной или вероятностной последовательности.

6. Просмотр – головоломка (jig-sawviewing). Работа над фрагментом аутентичного видеоматериала строится следующим образом: группа делится на 2 команды, одни ученики смотрят эпизод без звукового ряда, другие слушают фонограмму без зрительного ряда, потом обмениваются информацией и сравнивают с оригиналом.

На последдемонстрационном этапе проверяется эффективность использования всех выше предложенных форм работы. При проверке понимания иноязычной речи эффективнее использовать вопросно-ответную работу (при этом вовлекая как можно больше учащихся в дискуссию), ролевое воспроизведение текста (особенно диалогов), расширение показанных в

фильме ситуаций общения, их дополнение, перенос ситуации в быденную жизнь обучающихся. Инструкции учителя могут звучать как Describe ..., Comment on ..., Reproduce the dialogue between ..., Characterize .., Prove that ..., Explain the behaviour / or reaction of ... , How would you act if you were Желательно задавать проблемные вопросы и вопросы открытого типа, чтобы провоцировать учащихся на инициативную речь.

Необходимо подчеркнуть, методическая целесообразность использования художественных фильмов подтверждается тем, что они позволяют аудиовизуально предъявлять вариативные коммуникативные ситуации. Кроме того, используемые персонажами видеофильмов речевые и неречевые средства повторяются на протяжении ряда эпизодов, что, безусловно, способствует развитию у учащихся умений межличностной коммуникации и произвольному усвоению соответствующих средств общения.

Библиографический список

1. Сафонова, В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2–13.
2. Попов, А. Ю. Основные отличия текста от дискурса / А. Ю. Попов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : Сб. науч. ст. – СПбГУЭФ, 2001. – С. 41–44.
3. Зарецкая, А. Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе : монография / А. Н. Зарецкая. – Челябинск : Абрис, 2012. – 192 с.
4. Harmer, J. The practice of Language Teaching/third edition / J. Harmer. – Boston, MA : Heinle and Heinle, 2004. – 371 p.
5. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 446 с.
6. Соловова, Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Е. Н. Соловова // ELT NEWS & VIEWS. – 2003. – № 1. – С. 2–5.

Беляева С.В., канд. пед. наук, заведующий кафедрой французского языка

Мельникова В.Р., студентка 5 курса Лингвистического института

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСКУРСА ФРАНЦУЗСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. *Электронное пространство является важным элементом социальной и культурной жизни современного человека. Взаимодействие в интернете меняет отношение собеседников к нормам языка: многие правила опускаются, игнорируются и намеренно деформируются участниками коммуникации, что говорит одновременно об уникальности интернет-взаимодействия и экономии единиц выражения. Комментарий является отдельным жанром интернет-коммуникации, находящимся на стыке других жанров. В интернет-комментариях ярко проявляется диалогичность интернет-коммуникации. Интернет-комментарий имеет как общие с другими жанрами интернет-коммуникации характеристики, так и присущие только ему особенности. В нашем научном исследовании анализируются используемые для выражения экспрессии и эмоциональности лексические особенности интернет-комментария, к которым относятся разговорная лексика, коалесценция, аббревиатуры, сокращения, фразеологические единицы, неологизмы и окказионализмы, сленг.*

Ключевые слова: лексика, лексическая компетенция, комментарий, лексические особенности, интернет-коммуникация, разговорная лексика, коалесценция, аббревиатуры,

сокращения, фразеологические единицы, неологизмы и окказионализмы, сленг.

**S. V. Belyaeva,
V. R. Melnikova**

USING THE LINGUISTIC AND PRAGMATIC POTENTIAL OF THE DISCOURSE OF FRENCH SOCIAL NETWORKS TO TEACH VOCABULARY TO HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. *Electronic space is an important element of the social and cultural life of a modern person. Interaction on the Internet changes the attitude of interlocutors to the norms of language: many rules are omitted, ignored and deliberately deformed by the participants of communication, which speaks at the same time about the uniqueness of Internet interaction and the economy of units of expression. Commentary is a separate genre of Internet communication, located at the junction of other genres. The dialogic nature of Internet communication is clearly manifested in Internet comments. Internet commentary has both characteristics in common with other genres of Internet communication, and features inherent only to it. In our scientific research, the lexical features of Internet commentary used to express expression and emotionality are analyzed, which include colloquial vocabulary, coalescence, abbreviations, phraseological units, neologisms, occasionalisms, slang.*

Key words: comment, vocabulary, lexical competence, commentary, lexical features, Internet communication, colloquial vocabulary, coalescence, abbreviations, phraseological units, neologisms and occasionalisms, slang.

В последние годы мировое педагогическое сообщество обсуждает использование социальных сетей в образовании. Конечно, социальные сети не могут быть единственным средством онлайн-обучения, но их образовательные возможности недооцениваются.

Глобальный Интернет создает условия для получения всей необходимой информации в любой точке мира: краеведения, новостей из жизни молодежи, статей из газет и журналов, необходимой литературы и т.д. Использование Интернета, особенно использование сообщества. сети, в учебном процессе позволяет почувствовать, что такое настоящее общение, помогает лучше выучить французский язык с помощью друзей-иностранцев, способствует взаимопроникновению двух культур, обогащает учащихся межкультурными знаниями и навыками. Изучение иностранного языка помогает учащимся понять, как и зачем использовать знания, полученные через социальные сети, полностью реализуя принцип наглядности.

Материалом исследования послужили интернет-комментарии к значимым событиям в социальной сети Facebook. Для анализа нами были выбраны интернет-форматы известных французских газет: «Le Figaro», «Le Monde», «Libération». Нами были проанализированы 300 комментариев к постам и новостям за последние 5 лет, вызвавшим наибольшее количество реакций и обсуждений.

Являясь неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности, лексическая компетенция как понятие и процесс ее формирования стали объектом исследования многих зарубежных и отечественных методистов, таких как А. Н. Шамов, А. Е. Сиземина, А. А. Фетисова, С. В. Козлов, К. В. Александров, И. Бризе, И. Е. Зуева, Г. А. Кручинина, П. Богаард, А. Хант, Д. Беглар и др. [3, с. 167].

В работах ученых подчеркивается не только значение лексики как средства общения и роль словарного объема для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, но и сложность этого процесса в силу скрытого характера языка. Систематичность лексики, многомерность слова и его смысловых отношений, непосредственная соотнесенность слова с внеязыковой действительностью, что определяется национальной спецификой языкового общества.

Нами было рассмотрено большое количество определений, характеризующих понятие «лексическая компетенция», мы же остановились на формулировке Инны Петровны Коротковой, которая дает наиболее полное, по нашему мнению, определение лексической компетенции: «Способность узнавать в устном и письменном тексте лексические единицы, работать с текстовым материалом в соответствии с учебной задачей, оперировать изученной лексикой в процессе коммуникации, выделять простые словообразовательные элементы, использовать языковую догадку в сложной текстовой ситуации в процессе чтения и аудирования (интернациональные и сложные слова), что позволяет обеспечить успешное овладение основами всех видов речевой деятельности» [2, с. 243].

В соответствии с ФГОС и кодификатором ЕГЭ по французскому языку выпускник школы должен знать, понимать и корректно употреблять лексические единицы, связанные с изученной тематикой и соответствующие ситуациями общения; оценочную лексику; идиоматическую лексику в рамках изученных тем; реплики-клише речевого этикета, отражающие особенности культуры страны/стран изучаемого языка. Страноведческую информацию из аутентичных источников, сведения о стране/странах изучаемого языка: сведения о культуре и науке; об исторических и современных реалиях; об общественных деятелях; о месте в мировом сообществе и мировой культуре; о взаимоотношениях с нашей страной.

Формирование лексической компетенции обучающихся невозможно без следующих умений:

1. владеть разными аспектами лексической стратегии;
2. выражать смысл через использование различной лексики;
3. произносить иноязычную лексику с приблизительным для языка акцентом;
4. подбирать требующуюся лексику в пассивном словарном запасе;
5. развивать навык языковой догадки, отталкиваясь от лексических и грамматических правил;
6. предполагать значение неизвестных слов, основываясь на их составляющих;
7. находить синонимичные и антонимичные пары и целые тематические ряды при порождении высказывания;
8. выделять в текстах смысловые вехи и организовывать вокруг них единицы лексического уровня.

Также лексическая компетенция подразумевает развитие продуктивных и рецептивных лексических навыков.

Мы изучили различные виды лексических умений, предложенные отечественными специалистами, и представили их в виде таблицы.

Таблица 1 – Лексические умения

Основные лексические умения	1) Употреблять лексические единицы в различных формах и функциях; 2) Создавать новые словосочетания; 3) Подбирать синонимы и антонимы к лексической единице.
Вспомогательные лексические умения	1) Применять изученные правила на практике. Сопоставлять лексические единицы родного и изучаемого языков. Создавать словосочетания по осознанной аналогии и сочетаемости лексических единиц. Помнить внутренний образ слова, ряд его возможных сочетаний с другими. Применять знание правил словообразования для создания собственных слов. 2) Перефразировать исходный текст в

	<p>условиях ограниченности языкового материала.</p> <p>3) Доставать из пассивного словарного запаса нужных слов через использование семантико-ассоциативных связей.</p>
--	---

В формировании этих умений огромную роль играет учитель. От выбранного им способа подачи информации зависит качество ее усвоения у учеников, и степень доходчивости. С учётом развития информационных технологий и социальных сетей, а также необходимости включения педагогом в свою деятельность современных ресурсов и практик, стоит обратить внимание на работу с интернет-дискурсом.

Коммуникативная направленность, лежащая в основе обучения иностранному языку, находит свою реализацию в базовой структуре любой социальной сети, а в нашем случае это текстовые сообщения.

В ходе исследования были выявлены следующие лексические особенности Интернет-комментариев среди франкоязычных пользователей социальной сети Facebook:

В Интернет-комментариях присутствует лексика, которая характерна непосредственно для разговорного стиля речи. Здесь она делится на две подгруппы:

1. Лексика, не нарушающая литературных норм, но используемая чаще при дружеском общении, при общении между хорошо знакомыми людьми, фамильярная лексика. Это объясняется тем, что частое использование различных просторечных, арготических слов и выражений придает комментариям колорит и эмоциональную окраску.

(1) *les plus forts sont tombés, il reste seulement des **mecs** qui pourront jms reprendre ce qui était en cours.*

(2) *Gilet jaune : personne , jalouse des autres, qui n'a pas assez bien travaillé à l'école pour avoir un **boulot** bien payé.*

(3) *Un mec sans diplôme qui ne croit ni au science ni au rechauffement climatique à la tête des usa... on va **se marrer** à l'avenir.*

2. Лексика, которая выходит за пределы литературной нормы и находится на самой нижней ступени литературного языка. Данная лексика имеет право на существование и может быть объяснена на теории, но подробное изучение не рекомендовано на уровне старших классов.

3. Популярной тенденцией при написании Интернет-комментариев стала **коалесценция** (слияние частиц внутри подвижной среды). То есть слова в словосочетании или предложении объединяются в единое целое, чаще всего это осуществляется при помощи дефисов.

(1) *A regarder : le documentaire Arte sur Thomas ! Vous apprendrez beaucoup de choses. Pour devenir astronaute, c'est beaucoup de travail ! Et bien sûre **parler-russe!***

(2) *Le parti communiste chinois , avec sa sagesse légendaire , mettra fin aux **manipulations-anglo-saxonnes-à-Hong-Kong!***

4. Очень часто в текстах комментариев встречаются **аббревиатуры** (слова, образованные сокращением слова или словосочетания и читаемые по алфавитному названию начальных букв или по начальным звукам слов, входящих в него).

(1) *Reforme des retraites La **CFDT** qui se réjouit du retrait provisoire de l'âge pivot annoncé par Édouard Philippe et pour cause; Tiphaine Auzière Avocate généraliste, engagée EnMarche lors de l'élection de son beau père Macron est également défenseur syndical à la **CFDT** mais attention Philippe menace de passer par ordonnances il faut que Tiphaine en parle à beau papa.*

(2) *combien ces hommes politiques d'un moment sont responsables de tant de malheurs et de catastrophes. Ne pourrait-on pas conduire ces Blair, Bush et Sarkozy devant une*

CPI pour crimes contre l'humanité, ou sont-ils responsables mais pas coupables ??? on nous a déjà fait!

(3) *Et je rigole des petits rassemblements et les gesticulations aux réunions blabla de l'ONU.*

5. Также можно отметить большое количество **сокращений**, что характерно для разговорного французского языка и письменной скорописи:

(1) *Sérieusement, ma douce France... Nous sommes tellement un pays démocratique prônant la fraternité, la liberté et l'égalité que le **gvrnmnt (gouvernement)** a créer une loi pour mettre en œuvre les réformes et autres que nous, la population refusons en bloc (une partie). Ou sont les valeurs?*

(2) *Et je me souviens surtout des millions d'euros qui venaient évidemment des contribuables pour financier cette **cpgne (campagne)** de vaccination, heureusement que les Français ont pas mordus en masse, merci Roselyne Bachelot.*

(3) *Jnsp (**je ne sais pas**) quoi dire je suis juste très inquiète et j'espère vraiment que ça va se calmer.*

6. Было отмечено также употребление **фразеологических единиц**, которые придают большую экспрессивность высказыванию:

(1) *Les doigts dans le nez! J'ai passé mon examen ce matin. Pourquoi j'avais peur?*

Выражение «les doigts dans le nez» означает «очень легко».

(2) *Telle personnalité 'en vue' portait tel tee-shirt? On s'en tamponnait carrément le coquillard, pour être clair.*

Se tamponner le coquillard de qch – плевать, чихать на что-либо.

(3) *Parce que c'est toujours bon de tomber sur ce genre de vêtement qui ne coûte pas un bras et fait son petit effet.*

Coûter un bras (от англ. to cost an arm and a leg) переводится как «стоит очень дорого».

7. Также неологизмы и окказионализмы входят в широкое использование, пополняют словарный запас и вообще приживаются в языке.

(1) *Aqualique (m.) – человек, который много пьет воду.*

(2) *Attachiant(-e) – привлекательный человек со сложным характером.*

(3) *Bravitude (f.) – 1. переполненность чувством храбрости*

(4) *Noob (m./f.) – начинающий, новичок.*

8. Сленг – своеобразное жаргонизированное просторечие молодого поколения, смесь арготизмов, жаргонизмов и иноязычных слов.

(1) *kekina = что случилось?*

(2) *trom = метро*

(3) *aminche – друг-приятель*

(4) *Vidard – счастливый, везучий*

Обучение с учетом потенциала социальных сетей должно включать в себя строго отобранный лексический материал, представляемый в единицах речи (типовых предложениях, речевых образцах или структурах, в образцах диалогических высказываний и различных по виду, характеру и тематике текстах).

Примеры заданий:

1) Указать несколько синонимов/антонимов к выделенным в тексте словам.

2) Заменить выделенные слова/словосочетания другими лексико-грамматическими конструкциями с последующей перестройкой предложения.

3) Дать определения, выделенным в тексте словам (составить глоссарий).

Учебный процесс должен вызывать у учащихся интерес, желание включиться в общение, готовность в нём участвовать. При обучении с помощью социальных сетей этот интерес есть уже априори, так как учащимся очень интересно применение уже обыденного средства связи для изучения иностранного языка.

В ходе исследования мы достигли поставленной цели: провели исследование и пришли к выводу, что социальные сети обладают большим дидактическим потенциалом, который учителя могут использовать в своей работе в процессе обучения лексике старшекласников.

Однако нами на данном этапе был рассмотрен только аспект работы с лексическим материалом и только в области интернет-комментария. Следовательно, данное исследование можно продолжать. Необходимо учитывать тот факт, что медиа-пространство развивается и модифицируется, в нем возникает все больше отраслей и возможностей для изучения.

Библиографический список

1. Александров, К. В. Мультимедийный комплекс в обучении иноязычной лексике: теоретические и практические аспекты / К. В. Александров. – Нижний Новгород : ГОУ ВПО Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2010. – 182 с.

2. Балина, Е. А. Формирование у младших школьников иноязычной лексической компетенции / Е. А. Балина // История, педагогика, право, психология, социология, филология, философия. – Москва, 2013. – С. 242–244.

3. Трофименко, С. А. Структура и содержание лексической компетенции / С. А. Трофименко // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : электронный журнал. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37315886>. – Дата публикации: 22.03.2019 (дата обращения: 20.01.2022).

4. ФГБНУ "Федеральный институт педагогических измерений" : официальный сайт : [сайт]. – Москва. – URL: <http://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 12.02.2022).

5. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: Моделирование и реализация / А. Н. Шамов. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2006. – 278 с.

Список источников иллюстративного материала

1. Le Figaro: – 2020. – URL: <https://www.facebook.com/lefigaro/> (дата обращения: 10.11.2021).

2. Le Monde : – 2020. – URL: <https://www.facebook.com/lemonde.fr/> (дата обращения: 15.12.2021).

3. Libération : – 2020. – URL: <https://www.facebook.com/Liberation/> (дата обращения: 27.11.2021).

Бронникова Л.М., канд. пед. наук, доцент, директор Института информационных технологий и физико-математического образования

Максименко Е. А., студентка 5 курса Института информационных технологий и физико-математического образования

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ПРОЕКТОВ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА»

Аннотация. В статье рассматривается вопрос целесообразного использования в процессе обучения математике метода проектов с целью развития интереса к предмету. Развернута идея о том, что, если учащиеся будут видеть связь математики с другими науками, благодаря междисциплинарным проектам, то будет повышаться интерес к предмету «математика». В материале раскрыто понятие «познавательный интерес» и определены пути развития его у школьников при изучении математики. Представлены

виды, формы, типы межпредметных связей по разным критериям, их функции, выявлены методические условия реализации метода проектов.

Ключевые слова: метод проектов, познавательный интерес, межпредметные связи, математика, обучение.

L. M. Bronnikova,

E. A. Maksimenko

USE OF INTER-SUBJECT PROJECTS IN ORDER TO DEVELOP COGNITIVE INTEREST IN THE SUBJECT OF "MATHEMATICS"

Abstract. *The article discusses the expedient use of the project method in the process of teaching mathematics in order to develop interest in the subject. Developed the idea that if students see the connection of mathematics with other sciences, thanks to interdisciplinary projects, then interest in the subject of "mathematics" will increase. The material discloses the concept of "cognitive interest" and defines the ways in which students develop it when studying mathematics. Presents types, forms, types of inter-object relationships according to different criteria, their functions, revealed methodological conditions for the implementation of the project method.*

Keywords: project method, cognitive interest, inter-subject relations, mathematics, training.

Современная система обучения. В чем ее отличие от традиционной системы? Основное отличие в способе получения учащимися знаний и умений, в роли учителя в образовательном процессе. В традиционной школе учитель – носитель знаний, передающий их учащимся. Ученик – слушатель, воспринимающий предлагаемую ему информацию, запоминая, усваивающий ее, закрепляющий на ряде примеров, применяющий их на практике. Современные условия требуют от школы других подходов, где ученик – активный субъект педагогического процесса, способный самостоятельно добывать новые знания, приобретать умения и навыки.

Федеральные государственные образовательные стандарты ставят перед школой новые задачи, которые направлены на развитие личности ученика, воспитание его сознательных начал, активного строителя своего будущего. Решение этих задач вызвало необходимость применять новые педагогические подходы в обучении. Теперь приобретение знаний рассматривается не как механический процесс, а как средство решения выявленных проблемных задач, связанное с развитием личности в целом, способной саморазвиваться.

В современной педагогической науке метод проектов понимается как такой способ обучения, при котором ученик непосредственным образом внедряется в познавательный процесс, где он самостоятельно формулирует учебную проблему, собирает необходимую информацию, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, формируя тем самым новое знание.

Как показывает наш педагогический опыт, ученик, включаясь в проектную деятельность, проявляет себя как исследователь, добывая информацию из самых разных источников. В нем «просыпается» желание узнать, поделиться своими анализами, активно развивается его познавательный интерес.

При этом в настоящее время школа нуждается в такой организации деятельности школьников, которая была бы направлена на развитие личности учащихся, а также на развитие познавательного интереса учащихся.

Познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [1, с. 134].

Познавательный интерес школьников направлен на овладение знаниями, которые представлены в школьных предметах. Одним из способов развития интереса к предмету, по нашему мнению, является метод проектов, в процессе выполнения которого учащиеся будут

полностью погружены в деятельность, при выполнении которой будет развиваться их творческий потенциал, а использование межпредметных связей в подготовке проектов позволит приблизить учащихся к целостному представлению о мире.

Кроме того, познавательный интерес лежит в основе положительного отношения к учению и носит поисковый характер. Благодаря этому у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам ищет. При этом поисковая деятельность школьника развивается, он испытывает эмоциональный подъем, радость от успеха. Познавательный интерес положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на мышление, воображение, память, внимание.

Исследователями доказано, что интерес стимулирует волю, внимание, помогает легкому и прочному запоминанию. Интерес является одной из движущих сил развития личности в целом. Интерес способствует значительному повышению работоспособности. Скудное обучение приводит к утомлению.

Интерес, увлеченность своим делом являются огромной силой, помогающей быть настойчивым в достижении цели, воспитывающей упорство и волю. Увлекательным становится не только результат, но и сам процесс поиска.

Основная задача учителя – воспользоваться уже имеющимися стремлениями учащегося к получению знаний, зафиксировать их и тем самым усилить познавательный интерес. Необходимо понять, в каком учебном предмете ребенок более заинтересован, и через него пытаться развить интерес к другим предметам.

Отметим, что при работе над проектами учащиеся приобретают знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [2, с. 3]. Проектное обучение направлено на решение школьниками учебных задач на основе самостоятельного анализа информации, которая необходима для корректировки и обоснования поэтапной, успешной учебной деятельности, представления результата [3, с. 78].

Как было сказано выше, в качестве одного из эффективных средств развития познавательного интереса к предмету «Математика» мы рассматриваем межпредметные проекты, которые способствуют углублению школьника в деятельность. Аргументацией этому служат следующие рассуждения. Межпредметные проекты способствуют пониманию сразу нескольких предметов с помощью изучения одного предмета через другой. У учащихся есть возможность выражать свои мысли, корректировать или менять их. Ученику не внушают ту или иную точку зрения, учитель в такого рода деятельности выступает в качестве руководителя, который дает советы, помогает принять решение. Реализация межпредметной проектной деятельности помогает активной мотивации школьников к учению, что содействует формированию и продвижению у школьников желания и умения учиться.

Подчеркнем, что математика считается одним из самых сложных предметов в школе. Многие дети и их родители считают, что математика – это однообразный, скучный и неинтересный предмет для изучения. Учителю необходимо изменить это мнение и показать, что в математике есть своя красота. Перед учителем ставится задача не только преподавать математику, как школьную дисциплину, но и представить ее как своего рода искусство и показать связь математики с жизнью и другими предметами. Применение метода проектов при обучении математике предоставит возможность значительно повысить у учащихся мотивацию к изучению предмета, втянуть их в математическую деятельность.

Умения логически мыслить, правильно рассуждать являются необходимым условием для глубокого и сознательного усвоения математики, а в самой тесной связи с этими умениями находится умение с полной ясностью и с возможно большей точностью излагать свои мысли, видеть связь математики с реальной жизнью, с другими науками [4, с. 2].

Мы придерживаемся точки зрения, что межпредметные связи – педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектам,

явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве [5, с. 163].

Обращаясь к внутренней стороне процесса обучения, можно выделить двусторонний характер межпредметных связей, в котором осуществлялась:

1. Связь между предметами по содержанию учебного материала.
2. Связь по формируемым умениям и по методам обучения.

В рамках нашего исследования мы выделяем формы межпредметных связей:

1. По составу.
2. По направлению.
3. По способу взаимодействия связеобразующих элементов.

Межпредметные связи по составу в свою очередь делятся на:

1. Содержательные (по фактам, понятиям, законам, теориям, методам наук).
2. Операционные (по формируемым навыкам, умениям и мыслительным операциям).
3. Методические (по использованию педагогических методов и приемов);
4. Организационные (по формам и способам организации учебно-воспитательного процесса).

По направлению межпредметные связи можно разделить по следующим типам:

1. Односторонние (прямые).
2. Двусторонние (обратные).
3. Многосторонние (восстановительные).

И, наконец, по способу взаимодействия связеобразующих элементов:

1. Хронологические (преемственные, синхронные, перспективные).
2. Хронометрические (локальные, среднедействующие, длительно действующие).

Междисциплинарные связи в обучении выполняют ряд функций:

- методологическая функция (только на их основе происходит формирование представления об окружающем мире, современное представление о его ценности, развитии);
- образовательная функция (направлена на формирование целостной системы знаний учащихся);
- развивающая функция (развитие творческого мышления учащихся, формирование их познавательной активности, самостоятельности, развития интереса к предметам);
- воспитывающая функция (содействие всем направлениям воспитания обучающихся в учении);
- конструктивная функция (учитель совершенствует содержание учебного материала, методы и формы организации учебной деятельности) [6, с. 78].

Реализация межпредметной проектной деятельности в образовательном процессе требует от учителя использования принципа междисциплинарной интеграции. Междисциплинарная интеграция – это основополагающий методический принцип, способствующий сближению различных учебных дисциплин, объединяющих знания, умения и навыки учебно-исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему [7, с. 107].

Выделим методические условия реализации межпредметной проектной деятельности в образовательном процессе при обучении математике в школе:

- знание основ метода проектов и теоретической базы рассматриваемой темы;
- доброжелательный настрой;
- организация индивидуальной и групповой работы;
- разбиение на группы с учетом психологических особенностей, способностей и возможностей каждого ученика;

- умение найти подход к каждому ученику;
- обеспечение минимальным списком литературы.

Как показал наш педагогический опыт, познавательная деятельность учащихся под воздействием межпредметной проектной деятельности в значительной степени стимулируется, ученики получают пример использования своих знаний в необычных ситуациях, что усиливает интерес к предмету. Правило объединения нескольких предметов – это диалог на конкретную, заданную тему. Тема содержит в себе определенное содержание.

Главной целью межпредметной проектной деятельности являлось обеспечение учащихся возможностью самостоятельного добывания знаний в процессе решения практических междисциплинарных задач или проблем, которое требует интеграции знаний из различных предметных областей, с помощью чего происходит развитие познавательного интереса учащихся и формируется полноценное представление о мире.

В настоящее время дети имеют небольшой интерес к учебе, особенно к предметам естественно-научного профиля. Реализация межпредметных проектов создает условия для «открытий» школьников, их включения в научно-исследовательскую деятельность.

Итак, можно сделать вывод, что использование в процессе обучения межпредметных проектов является одним из эффективных средств развития познавательного интереса к предмету.

Библиографический список

1. Далингер, В. А. Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике / В. А. Далингер // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2016. – № 3 (1). – С. 131-137.
2. Метод учебного проекта в школьном образовании. – URL: www.koipkro.kostroma.ru (дата обращения 1.03.2022).
3. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – 3-е изд., испр, и доп. – Морсква : АРКТИ, 2018. – 112 с.
4. Гибш, И. А. Развитие речи в процессе изучения школьного курса математики / И. А. Гибш // Математика в школе. – 1995. – № 6. – С. 2.
5. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе : учебное пособие по спецкурсу / В. Н. Максимова. – Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 2011. – 204 с.
6. Новая иллюстрированная энциклопедия. В 20 томах. – Москва : Большая Российская энциклопедия, Мир Книги, 2006. – Том 7. Жа-Ит. – 256 с.: ил.
7. Бессмельцева, Е. С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку / Е. С. Бессмельцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т.-8. – № 27. – С. 106-109.

Завьялова А.В., канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков

Болоцких С.С., студент 5 курса Института педагогики и психологии

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье речь идет о методе проектов как одном из возможных средств организации самостоятельной работы учащихся и способов стимулирования мотивации к изучению иностранного языка на начальном этапе обучения иностранному языку в

образовательном учреждении. Современные реалии в образовании требуют регулярного участия в различных конкурсах, проектах и разных мероприятиях, поэтому использование метода проектов уже на начальном этапе обучения иностранному языку является важным и своевременным для формирования необходимых компетенций учащихся для успешной образовательной деятельности на последующих ступенях обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, метод проектов, начальный этап обучения, иностранный язык, процесс обучения.

**A. V. Zavyalova,
S. S. Bolotskik**

PROJECT-BASED LEARNING IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN THE INITIAL STAGE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Abstract. *The article is about project-based learning as one of possible means in independent work organization of pupils and a promotion way of motivation for foreign language study in the initial stage at educational institution. The modern realities in education need regular participation in the competition, projects and in other various events. That's why using of project-based learning in the initial stage of foreign language training is very important and opportune for formation of necessary competencies by pupils in successful educational activities in the next stage of training.*

Key words: independent work, project-based learning, the initial stage of training, foreign language, training process

Формирование личности, способной критически и творчески мыслить, заниматься самообразованием, совершенствованием своих умений и успешно применяющей их в своей практической деятельности, – это одно из основных требований, предъявляемых современным обществом к результатам образовательной деятельности школы в последнее время. Одним из проверенных практикой видов работы, способных активизировать учащихся на уроках иностранного языка и повысить эффективность усвоения знаний, является правильно организованная самостоятельная работа учащихся.

Вопросами организации самостоятельной работы в процессе обучения ребенка занимались многие ученые в разные эпохи становления и развития человеческого общества. Еще древнегреческие ученые Сократ, Платон, Аристотель давали всестороннее обоснование значимости самостоятельного овладения ребенком знаниями. В эпоху средневековья, когда процесс обучения в школе базировался на догмах и заучивании учебного материала наизусть, взгляды Франсуа Рабле, Мишеля Монтеня, Томаса Мора направлены на обучение ребенка самостоятельности, воспитание в нем вдумчивого, критически мыслящего человека. В XIX веке вопросами самостоятельной работы в школе занимались русские педагоги Н. И. Кареев, Н. И. Рожков, Н. Г. Тарасов, а также революционеры-демократы А. И. Герцен, Н. И. Добролюбов, Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский и другие, которые указывали на особенности такого преподавания учебного материала, которое бы наталкивало учащихся на самостоятельные размышления. После Великой Октябрьской революции перед обществом стояла задача воспитать строителя социализма, реализация которой была невозможна без приобретения навыка самостоятельной работы, который предстояло сформировать при обучении в общеобразовательной школе. Впоследствии рассмотрением сущности и форм организации самостоятельной работы занимались многие педагоги, методисты: И. Т. Огородников, Р. Б. Срода, Р. М. Микельсон, Н. Г. Дайри, Р. Г. Лемберг, М. А. Данилов, П. И. Пидкасистый, А. И. Зимняя и другие [2, с. 46].

Организуя самостоятельную работу на уроках иностранного языка, следует брать во внимание специфические черты развития младших школьников. Прежде всего, у учеников должен быть интерес к тому материалу, который они изучают. Благоприятный эмоциональный настрой на урок является важным условием сохранения устойчивой

концентрации внимания в период самостоятельной работы. Учитель должен уметь подавать материал четко, сжато и ясно, связывать известное с неизвестным, идти от простого к сложному. Аспектом, помогающим активизировать внимание при самостоятельной работе в начальной школе на уроках иностранного языка, выступает постановка перед учениками мотивированной познавательной задачи. Рекомендуются предлагать задания, связанные в большинстве случаев с творческой деятельностью учащихся, а также с работой, предполагающей активную мыслительную деятельность. Поскольку в начальной школе дети еще не адаптированы к учебному процессу, у них происходит процесс привыкания, то самостоятельная работа на данном этапе обучения должна сопровождаться подробными комментариями, инструкциями, алгоритмами действий со стороны учителя при выполнении упражнений, предусмотренных для самостоятельной работы в рабочей тетради или учебнике.

Поскольку ведущими задачами обучения иностранному языку по последним требованиям образовательного стандарта является развитие коммуникативной, социокультурной и ряда других компетенций, а современные реалии ориентированы на всякого рода участие в проектах, конкурсах, грантах и т.п., то особо актуальным представляется ориентация при организации самостоятельной работы учащихся на проектную деятельность уже на начальном этапе обучения иностранному языку. Проект важен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся работать самостоятельно, приобретают опыт познавательной и учебной деятельности, а это и является необходимым компонентом в образовательной деятельности на разных ступенях в современной школе.

Метод проектов позволяет создать на уроках иностранного языка исследовательскую творческую атмосферу, где каждый ученик вовлечен в активный творческий познавательный процесс при самостоятельной деятельности, когда основной акцент переносится с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Проект дает возможность для учащихся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме. Так как на начальном этапе обучения иностранному языку у учащихся еще недостаточно знаний, умений и навыков правильного и разностороннего использования иностранного языка для реализации имеющихся коммуникативных интенций, то процесс подготовки к разработке проекта должен быть специально организован учителем с подробными, четкими инструкциями, комментариями и, возможно, с предлагаемым алгоритмом действий и набором операций, которые позволят учащимся самостоятельно выполнить необходимый комплекс действий и завершить проект созданием творческого продукта. Проекты обеспечивают благоприятные условия для самопознания, самоутверждения и самовыражения, так как являются личностно-ориентированным видом работы [4, с. 98]. Проекты предусматривают активизацию деятельности учащихся, где они подбирают информацию в справочниках, ищут фотографии и рисунки, самостоятельно делают аудио- и видеозаписи. В этом случае повышенная познавательная и творческая активность обусловлена стремлением школьников проявить инициативу, что-то сделать самим. Благодаря своим работам школьники учатся акцентировать усилия, управлять своей деятельностью и достигать результатов.

Метод проектов, таким образом, – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решать ту или иную проблему в результате самостоятельных действий детей с обязательной презентацией результатов [3, с. 4]. При этом итогом проектной деятельности должны быть представление или защита проектов. Здесь необходимо учитывать особенности начальной ступени в обучении иностранному языку, когда еще в недолжном объеме сформирована языковая компетенция, и, соответственно, представление результата проекта, его защита будут отличаться от презентации проектов на средней и старшей ступени обучения иностранному языку в общеобразовательной школе, поскольку не может быть аргументированной, носить дискуссионный характер или сопровождаться видеопозаказом с комментариями на иностранном языке. Это, скорее всего, будет красочно,

ярко представленное «творчество» учащихся, так называемый проект «в картинках», наука в «цветочек». Проекты могут быть на начальном этапе обучения иностранному языку выполнены самостоятельно, индивидуально, либо с привлечением членов семьи, старших школьников, носить характер групповых проектов. Презентация проектов должна проходить открыто, возможно, с приглашением родителей, в параллельных классах, с целью наблюдения за техникой выступления и сравнения себя с ровесниками, что будет способствовать развитию умения публичного выступления и снятию психологических барьеров (скованность, страх, волнение) в самопрезентации перед большим количеством людей, что является важной составляющей в формировании коммуникативной компетенции.

На начальном этапе обучения иностранному языку в проектной деятельности могут использоваться интервью, опрос или любой другой метод, приемлемый для возрастной категории учащихся, которые выступают в качестве участников проекта. В качестве примера можно организовать проект под названием «Дни рождения» («*Birthdays*»), который подходит для начальной ступени обучения иностранному языку. Учащимся дается задание расспросить друг друга о дне рождения. Данные опроса / интервью с предложенными речевыми образцами заносятся в таблицу, красочно оформленную. По результатам ответа на вопрос «*When is your birthday?*» учащиеся оформляют «*Пирог для дня рождения*». На «кусочках пирога» записывают имена и дни рождения учащихся и каждый украшает свой «кусочек пирога». После этого организованно школьники представляют соседа и вручают ему его «кусочек пирога».

С поэтапным взрослением и переходом в более старший класс задания должны усложняться. Например, в 3 классе уже допустимо включение в проектное задание межкультурного и межнационального компонента (в случае, если в классе есть представители разных национальных и этнических групп). В качестве примера возможно предложить проект «*My calendar*», где предполагаемым результатом может стать составление календаря основных национальных праздников. Также возможен другой вариант проекта – оформление календаря с национальными праздниками родной страны и страны изучаемого языка. На подготовительном этапе учащиеся изучают информацию о праздниках и вносят в проект календаря. На этапе операционном, когда проект уже начинает воплощаться в материальную составляющую в виде календаря, но еще находится в «рабочем» состоянии, можно предложить украсить календарь рисунками и иллюстрациями символов праздников, которые будут освещены в проекте. Реализация подобных творческих проектов делает возможным знакомство школьников с реальной жизнью их сверстников, проживающих в другой стране, или относящихся к другой национальности или культуре, позволяя сравнивать со своей, что дает основу для развития толерантности, межкультурной грамотности и способствует развитию диалогичной личности.

В 4 классе целесообразно предлагать проекты, ориентированные на межпредметные связи. Например, в рамках изучения темы «*Animals*» школьникам можно предложить выполнить проект о диких животных или животных, находящихся на грани исчезновения в их стране или регионе проживания. Им необходимо собрать соответствующую информацию в виде рисунков, вырезок из журналов, фотографий. Помимо навыков работы с энциклопедией и другими источниками информации, для выполнения работы им понадобятся знания, полученные на уроках природоведения и из собственного опыта (наблюдение, просмотренный фильм). Такой проект будет реализовывать задачи экологического воспитания.

Продуктами проектов в начальной школе могут быть реклама, игра, отчет результатов исследования, выставка, а также изготовленные предметы, которые находят практическое применение в реальной жизни.

Один из проектов, реализованных во время педагогической практики, продемонстрировал успешное воплощение образовательной цели и эффективное решение поставленных задач обучения.

Урок-проект по теме «*At the post*» апробирован по УМК М.З. Биболетовой «Enjoy English», предусмотренный для 3 класса [1, с. 56]

Целью урока была активизация лексических единиц в коммуникации по теме «На почте» с последующим составлением и оформлением письма.

Проект предусматривал решение следующих задач:

- использовать изученные лексические единицы по теме в речевых ситуациях;
- тренировать аудиовосприятие речевых образцов, содержащих изученные лексические единицы;
- формировать навык чтения про себя;
- развивать умение правильно и грамотно оформлять письмо на иностранном языке.

По типу урок можно отнести к обобщающим.

Формы работы, представленные на уроке, - фронтальная, групповая, индивидуальная.

Класс оформляется по типу дизайна почты. Учитель в рамках данного проекта исполняет роль учительницы «Лесной школы» Miss Chatter, которая в начале урока перед входом в кабинет приглашает детей вместе с ней посетить почту:

«My dear pupils!

Today I advise you to visit the post office.

I think you'll like and enjoy everything very much!»

И часть направлена на активизацию лексики по пройденному на предыдущих уроках материалу по теме «На почте».

Учащимся адресованы вопросы о том, какие услуги предлагает почта в форме фронтального опроса.

Miss Chatter предлагает учащимся разделить на 2 команды и продемонстрировать свои знания по теме. Команды придумывают себе названия и выбирают капитана. За каждый правильный ответ команда получает 1 балл.

Задания:

1. Учащимся необходимо самостоятельно решить чайнворд, состоящий из 9 слов по теме, в качестве вспомогательного материала предлагаются иллюстрации по теме. Первое слово вычеркивает Miss Chatter, далее то же самое делают участники команд по очереди, используя интерактивную доску.

2. Учащимся предлагается, используя картинки, ответить на вопрос: «Что можно сделать с письмом?»

3. Аудирование. Miss Chatter читает загадки каждой команде. Ученикам необходимо не только понять загадку на английском языке, но и дать правильный ответ. Если команда затрудняется с ответом, то право ответа передается другой команде. Всего 6 загадок:

1) We can write, read, get and post it. (A letter)

2) A man, who helps us to send our letters. (A postman)

3) Where do we put a letter? (An envelope)

4) Where do we put an envelope? (A postbox)

5) What can we buy at a post office for a Holyday? (A postcard)

6) What do we put on the envelope to send a letter to another town/city? (A stamp)

4. Следующее задание предусматривает составление и оформление письма, опираясь на памятку мистера Гринвуда (данную в учебнике). Учащиеся необходимо вписать подходящие слова (8 слов) в инструкцию, используя интерактивную доску. Каждая команда заполняет сразу по 2 пункта инструкции.

II часть. Составление и оформление письма

1. Оформление конверта. Схема написания адреса на международном конверте представлена на слайде. Каждая команда по очереди называет этапы и правила его заполнения.

Miss Chatter раздает каждому участнику команды заранее заготовленные листочки, которые будут играть роль конвертов, и бумагу для написания писем. Каждый учащийся выбирает любого героя «Лесной школы», которому будет адресовано его письмо и заполняет

сначала конверт, пишет от кого и кому, придумывает страну, город и адрес места жительства его героя.

2. Оформление письма. Все участники сообща вспоминают как оформлять письмо, его образец представлен на слайде. Далее командам дается задание каждому участнику прочитать письмо про себя, посоветоваться в команде и ответить на вопросы: Кто из предложенных героев его написал? Ответ необходимо подтвердить словами из текста. После этого нужно написать письмо выбранному герою, где необходимо кратко рассказать ему о себе и нарисовать, каким ученики представляют себе героя.

III. Подведение итогов

– Определяется команда-победитель.

– Организовывается выставка писем.

Таким образом, за этот урок не только удастся повторить пройденный материал по теме, но и применить знания на практике по оформлению и написанию письма. Урок разработан с использованием заданий из учебника М.З. Биболетовой «Enjoy English» для 3 класса. Организуя такой урок, важно помнить о возрастных и психологических особенностях детей, строить систематическую и сбалансированную по количеству заданий в рамках темы и типам деятельности учащегося работу.

Метод проектов позволяет решить на уроке одновременно несколько задач: расширить словарный запас иностранных слов у учащихся, закрепить изученный лексико-грамматический материал, создать на уроке атмосферу праздника и украсить кабинет иностранного языка красочными работами детей.

Таким образом, проектная деятельность на начальном этапе обучения иностранному языку позволяет учащимся перейти в среднюю школу подготовленными к более серьезной работе над долгосрочными проектами, которые предполагают больше времени на самостоятельную деятельность.

Библиографический список

1. Биболетова, М. З. Английский язык. Английский с удовольствием / Enjoy English : учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений / М. З. Биболетова, О. А. Денисенко, Н. Н. Трубанева. – Обнинск : Титул, 2017. – 127 с.

2. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения английскому языку / Я. М. Колкер. – Москва : Изд-во «Академия», 2000. – 264 с.

3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

4. Салтовская, Г. Н. Лингводидактический подход к проектной методике в младших классах / Г. Н. Салтовская. – Пятигорск, 1997. – 178 с.

Маркина П.В., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, и.о. директора Института филологии и межкультурной коммуникации

Дубровина А.А., студентка 3 курса Института филологии и межкультурной коммуникации

Титова А.А., студентка 3 курса Института филологии и межкультурной коммуникации

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: МАКЕТ «УМНОГО» УЧЕБНИКА ДЛЯ 6 КЛАССА

Аннотация. В рамках статьи проводится анализ современного состояния дистанционной формы обучения, исходя из которых сделан вывод о необходимости внедрения

инновационных технологий в образовательный процесс. В работе представлена ранее не проводившаяся разработка макета фрагмента «умного учебника» по русскому языку для 6-го класса общеобразовательной школы. В контексте макета указаны особенности каждого упражнения, составленного по мотивам действующего ФГОС-учебника Л.М. Рыбченковой, а также методические рекомендации по работе со SMART-учебником, информация о его структуре и принципах, которым мы следовали при его разработке.

Ключевые слова: инновационные средства обучения, виртуальная и дополненная реальность, уроки русского языка, индивидуализация обучения, «умный» учебник.

**P. V. Markina,
A. A. Dubrovina,
A. A. Titova**

VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: LAYOUT OF A "SMART" TEXTBOOK FOR 6TH GRADE

Abstract. *The article analyzes the current state of distance learning, based on which it is concluded that it is necessary to introduce innovative technologies into the educational process. The paper presents the previously unseen development of a layout of a fragment of a Russian language smart-textbook for the 6th grade of a secondary school. Authors describe the features of each exercise based on the FSES-textbook by L. M. Rybchenkova, methodological recommendations for working with the SMART textbook, information about its structure and the principles that were followed during its development.*

Key words: innovative learning tools, virtual and augmented reality, Russian language lessons, individualization of learning, smart-textbook.

Важным для понимания обстановки пандемийного времени стал аналитический доклад «Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после неё», который был подготовлен по поручению МОН РФ рабочей группой ректоров ведущих университетов. Согласно этому докладу, «проблема, с которой столкнулись университеты мира в марте-апреле 2020 г., ещё 30 лет назад привела бы к полной остановке образовательной деятельности на неопределённый период» [4]. Однако «пандемийный период» выступил индикатором слабых мест в системе: школе необходим ресурс, который обеспечивал бы синхронизацию учебных средств, интерактивность, индивидуализацию и преимущество очного и дистанционного обучения русскому языку, являющемуся одной из основных дисциплин, способствующих развитию коммуникативной компетенции. В статье «Эффективность и проблемы дистанционного обучения: опыт России и Казахстана» также выделяют несколько проблем, решение которых поможет сделать дистанционное обучение более успешным: «наличие требуемой телекоммуникационной среды», «готовность преподавателя работать с современными инфокоммуникационными средствами и программным обеспечением», «готовность студентов ответственно подходить к дистанционному обучению», «наличие соответствующего мультимедийного учебно-методического материала» [1].

Дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования называют образовательной системой XXI века, что заставляет пересмотреть подходы к реализации учебного процесса. Учебник выступает как «навигатор, координатор действий, позволяющий субъектам обучения (ученику и учителю) выстраивать свою, соответственно, учебную и обучающую деятельность» [3]. Из этого положения следует, что А. А. Колесников в статье «Smart-учебник по иностранному языку: попытка обоснования в контексте вызовов современности» справедливо обосновывает необходимость встраивания учебной деятельности в виртуальную образовательную среду, отмечая важность реформ не

только в форме обучения, но и в средствах. Становится очевидной потребность в разработке инновационного дополнения к традиционному учебнику.

Электронный учебник – «электронное издание, где систематически изложены темы, дисциплины, различные разделы, которые выстроены с помощью определенных программ, представляющих возможность поместить аудио-, видео-, графические файлы, обеспечивающие непрерывность обучения и соблюдение всех дидактических целей, для использования его в образовательном процессе» [6]. Такая форма учебника должна была решить указанные выше проблемы. Но «даже лучшие образцы электронных учебников не смогли в полной степени решить проблему регуляции взаимодействия ученика, учителя и образовательной среды: действующие электронные учебники не обладают требуемой в современных условиях интермедийностью и интерактивностью. Необходим принципиально новый интегрированный ресурс, который обеспечивал бы удобную синхронизацию учебных средств, интерактивность, индивидуализацию и преемственность очного и дистанционного обучения русскому языку» [8].

«Умный» учебник пришел на смену электронному учебнику. Это перспективное учебное средство, которое в ближайшем будущем должно прийти на смену и бумажному, и нынешнему электронному учебникам. SMART-учебник – это вид электронного учебника с интерактивными средствами, возможностью интерактивного взаимодействия с другими учащимися и подключения различных дополнительных устройств (например, очков дополненной реальности, шлема виртуальной реальности) для получения и проверки знаний в различных форматах. Основные его задачи – дополнить и разнообразить основной учебник.

«Умные» учебники с технологиями виртуальной и дополненной реальности уже использовались и используются при обучении иностранным языкам и в области преподавания русского языка как иностранного. Однако они остаются мало исследованными в области обучения русскому родному языку, поэтому цель нашей работы – изучение существующих современных цифровых технологий, разработка упражнений с их использованием в рамках фрагмента макета SMART-учебника по русскому языку для шестого класса общеобразовательной школы.

За последние годы в школах прочно укрепилось использование различной техники: интерактивных досок, ноутбуков и компьютеров, планшетов и прочих гаджетов. Перечисленное оборудование больше не является инновационным, – в образовании все чаще применяется технологии виртуальной и дополненной реальности, что служит благоприятной средой для создания «умного» учебника.

Важно различать дополненную реальность, в которой какие-либо информации или объекты добавляются в реальную область зрительного восприятия («технология, позволяющая интегрировать информацию с объектами реального мира в форме текста, компьютерной графики, аудио и иных представлений в режиме реального времени» [2]); и виртуальную реальность, которая полностью переносит восприятие человека в виртуально-смоделированную среду (в «иммерсивный виртуальный мир при использовании специализированных устройств» [2]). Для использования этих технологий в учебном заведении должно быть соответствующее техническое и программное обеспечение.

«Умный» учебник с технологиями виртуальной и дополненной реальности не может заменить бумажный в силу регламентов СанПиН. Общепринятых временных и возрастных ограничений по использованию устройств виртуальной и дополненной реальности не существует. Однако производители не рекомендуют VR- и AR-очки и шлемы детям младше 12-ти лет, а максимальное время пользования не должно превышать 15-ти минут для детей и 45-ти минут для взрослого взрослых. Что касается программ для реализации технологий дополненной реальности, работающих через планшет или компьютер (или специальные AR-очки), время использования планшета или компьютера в 5–9 классах на уроках не должно превышать 30-ти минут. Впрочем, «умный» учебник может эффективно разнообразить и дополнить традиционную, бумажную, версию.

За основу нашего «умного» учебника был взят учебник по русскому языку за 6-й класс Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой, А. Г. Нарушевича и др., для исследования были адаптированы упражнения под интерактивные задания или «видоизменена» подача теоретической части. SMART-учебник возможно разместить как в виде веб-сайта, так и в форме приложения, которое устанавливается на определенное устройство (компьютер, планшет, смартфон).

В связи с тем, что технологии виртуальной и дополненной реальности только недавно начали применяться в образовании и по ряду других причин не во всех общеобразовательных школах есть необходимое оборудование, в нашем макете учебника есть функция включения или отключения соответствующих технологий. Все упражнения или теоретические блоки адаптируются к надлежащим условиям. К примеру, при отсутствии очков виртуальной или дополненной реальности учащиеся могут выполнить задания на планшете или компьютере.

SMART-учебник предназначен для использования на уроках, а также самостоятельно учениками. Основная функция такого учебника – сделать обучение интереснее, привить ученику интерес к предмету. Таким образом, дистанционное обучение при грамотном подходе к его использованию может способствовать развитию различных компетенций учащихся, в том числе, метапредметных.

В SMART-учебник входят как собственно обучающие, так и игровые задания. У учеников также есть возможность работать не только индивидуально, но и в командах [5].

Отличительная черта предлагаемого нами учебника – сюжетное начало, наличие сквозных героев, которые становятся активными участниками процесса обучения и вносят элемент игры в учебный процесс. В основе нашего SMART-учебника – путешествие персонажа Ифимки (рис. 1), имя которого пишется через «и». Имя персонажа было выбрано в честь названия одного из институтов АлтГПУ (ИФиМК – Институт филологии и межкультурной коммуникации). С Ифимкой так или иначе связаны все разделы, темы, упражнения. Это главный помощник учащихся в процессе обучения, которого они видят и на экране, и в режимах дополненной или виртуальной реальности.



Рис. 1 – Ифимка

В начале обучения ученик сможет создать своего персонажа: выбрать нужный пол, изменить внешность, подобрать одежду. В качестве дополнительной мотивации за успешное прохождение заданий ученику будет выдаваться валюта – «жишишки», которые он впоследствии может потратить на «прокачивание» своего персонажа. Например, купить ему новую одежду, аксессуар или прическу. Также аватар будет фигурировать в некоторых игровых заданиях, о которых мы расскажем ниже.

Стартовая страница нашего макета SMART-учебника, которую учащиеся в первую очередь видят при входе на сайт или в приложение, представляет собой отправной пункт с указанием всех разделов и соответствующих им «точкам» (теоретическим блокам, упражнениям на отработку полученных знаний и проч.).

На стартовой странице у учащихся есть возможность продолжить обучение, изменить персонажа или обсудить задания с одноклассниками (чат). Но большее пространство на отправной странице занимают «деревья навыков» – разделы о языке в порядке, соответствующем их последовательности в учебнике. В каждом разделе располагаются связанные между собой кнопки, нажимая на которые ученик начинает прохождение упражнений или изучение теории. Ввиду того, что SMART-учебник – дополнение к основному учебнику, учащиеся не могут пройти все уровни сразу. Педагог контролирует процесс обучения, постепенно открывая ученикам доступ к заданиям и теории в приложении. Для этого необходимо создание аккаунта, через который учитель будет отслеживать прогресс учащихся.

Рассмотрим фрагмент макета SMART-учебника в соответствии с параграфами учебника Л. М. Рыбченковой. При изучении первого параграфа «Русский язык – государственный язык Российской Федерации и язык межнационального общения» ученикам доступны два режима погружения: VR и AR. Рассмотрим их по порядку.

Погружаясь в виртуальную реальность, учащийся оказывается на Красной площади, перед ним Ифимка. Ифимка проводит экскурсию, перемещая ученика в разные уголки России, при этом рассказывая о русском языке и его функциях. За основу рассказа мы взяли текст из учебника Л. М. Рыбченковой:

«Русский язык в России выполняет три основные функции: является языком русской нации, государственным языком Российской Федерации и языком межнационального общения. Национальный русский язык представляет собой средство общения всех этнических русских, живущих в России, и включает в себя все разновидности русского общенародного языка: русский литературный язык, просторечие, диалекты (народные говоры) и жаргоны. Национальный русский язык используется во всех сферах общения, в том числе бытовой. В словарном составе русского национального языка и его организации отражаются особенности русской культуры и мировосприятия русского народа. Национальный русский язык является основой великой русской литературы. Наличие единого национального языка есть основное условие существования русской нации» [11].

Вариант дополненной реальности представляет собой следующее: ученик наводит камеру приложения на QR-код и на экране видит объемное изображение Ифимки, который также рассказывает материал.

§ 3. Понятие о функциональных разновидностях языка. Виртуальный речевой тренажер направлен на развитие у ученика коммуникативных компетенций. Учащемуся доступны как голосовая связь, так и чат с Ифимкой. Учащийся должен употреблять ту лексику, которая соответствует тому или иному функциональному стилю речи: разговорному, художественному, официально-деловому, научному или публицистическому. Допущенные ошибки обрабатываются искусственным интеллектом, и ребенку предлагаются слова, которыми можно заменить неправильно подобранное слово.

Рассмотрим одну из ситуаций, которая может быть предложена ученику:

Напишите небольшую научную статью по теме «Функциональные стили речи», следуя тем языковым нормам, которые характерны для данного стиля.

Приведем несколько ошибок, которые может допустить ученик:

«Научный стиль – это стиль, *коему* характерны...». «Коему» следует заменить на «которому».

«Разговорная речь может быть *нормативной* и *ненормативной*». Слово «нормативный» заменить на «нормированный». Эти слова – паронимы и имеют разное лексическое значение.

После того, как все допущенные учеником ошибки будут исправлены, он сможет перейти к следующей теме.

Раздел «Морфемика, словообразование, орфография». § 5. Состав слова. В связи с тем, что макет SMART-учебника имеет общий стиль – космос и всё, что связано с ним – изучение раздела «Морфемика, словообразование, орфография» соотносено с космическими образами. Основной приём – мнемотехника, которая «даёт возможность не просто прослушать, но и понять объяснение, вызывает интерес, позволяет расширить границы восприятия» [15]. Строим чёткую ассоциацию, соединяя образ созвездий с обликом слова.

Теоретический блок можно подать с помощью анимации в дополненной реальности или полного погружения в космический мир в виртуальной реальности. Если нет оборудования, предусмотрена возможность изучить видео-анимацию. Во всех вариантах будет одна идея: персонаж по имени Ифимка сравнивает слова с созвездиями, которые тоже состоят из нескольких разнородных частей – звёзд. С помощью ассоциативного ряда ученики повторяют уже знакомую информацию и узнают новые сведения о составе слов, о различии словообразующих и формообразующих морфем.

Задания на отработку полученных знаний также предполагается в той же стилистике. Учащиеся в очках виртуальной реальности или с помощью ПК должны составить слова из звёзд-морфем, выбрать слова с определенным морфемным составом, отметить изменение лексических значений при изменении состава слов и проч. В подобные задания можно включить и метапредметные знания, давая настоящие названия созвездиям после соединения звёзд-морфем в слово.

§ 6. Основные способы образования слов в русском языке. Теоретический блок при необходимости дается учащимся в форме обучающего видео с Ифимкой. Задания также в стилистике космоса: учащимся необходимо, например, распределить слова-планеты по «галактикам»-способам, образовать слова от исходных слов или определить, от каких слов образованы данные слова и проч.

§ 7. Сложные и сложносокращённые слова. Продолжение космической темы. Развитие сюжета: Ифимка берет на себя роль лётчика-космонавта, который потерял букву в слове «косм лет» и из-за этого не может продолжить путешествие. Персонаж просит помощи у учащихся, и те узнают о сложных и сложносокращённых словах. Вместе с Ифимкой ученики придумывают космическому кораблю название, состоящее из нескольких слов – аббревиатуру. Например, МГТС – межгалактическое транспортное средство. Теоретический блок, таким образом, преподносится в виде анимации (варианты: на экране ПК, в режиме виртуальной или дополненной реальности) и наводящих вопросов, дальнейшей практики и проч.

§ 8. Понятие об этимологии. Начало изучения этимологии – анимация с теоретическим блоком, а также короткие сюжеты об интересных для учащихся этимологических фактах, связанных с историей языка. К примеру, Ифимка говорит о таких исконно однокоренных словах, как бык и пчела, конец и начало [14] и проч. с короткими анимационными справками об их этимологии, рассказывает о крупнейшем этимологеслависте Максе Фасмере.

Параграфы 10 и 11 («Буквы О и А в корнях -гор-/гар-, -зор-/зар-, -раст-/рос» и «Правописание приставок пре-/при-») отрабатываются в игровой форме, напоминающей известную игру «Волк и яйца». Волк (герой ученика) ловит падающие звезды/яблоки со словами на них. Ловит по определенному принципу: например, только звезды-слова, в которых пропущена буква «о» или буква «а», или слова без чередования корней, или слова с приставкой «при-». Например, из града слов «к_снулся, сл_гаемое, предл_гать, изл_жение, к_силка» ученик должен поймать слова «коснулся, изложение, косилка», если его «корзинка» – слова с «о» в корне. Упражнение возможно реализовать как в виртуальной реальности (ученик ловит предметы со словами при помощи консоли), так и на экране ПК.

Параграф 12 («Повторение темы «Морфемика, словообразование, орфография») – игра-бродилка на повторение пройденного материала, о которой будет сказано в следующем разделе.

В разделе «Лексикология, орфография. Культура речи» мы объединили параграфы 14 и 15 («Метафора» и «Лексические выразительные средства»), так как считаем, что они дополняют друг друга и могут быть отработаны в одном задании.

Данное задание представлено в игровой форме и доступно как VR- и AR-формате, так и в формате игры, доступной на планшете или другом электронном устройстве. Независимо от того, каким устройством будет пользоваться ученик, суть игры остается неизменной. Разберём задание подробнее.

В этой игре участвует персонаж ученика, созданный в начале курса. На яблони растут яблоки, на которых написаны слова или словосочетания. В начале игры они начинают падать. Задача учащегося заключается в том, чтобы поймать только те слова или словосочетания, которые являются метафорой. За успешное прохождение задания учащийся получает награду.

§ 16. Чередование гласных в корнях -скак-/-скок-, -равн-/-ровн-, -твар-/-твор-.

Задание на чередование гласных в корнях отрабатывается вновь в формате известной многим игры «Волк и яйца». На месте волка – ученик, который должен поймать только те «яйца» (в нашем случае – яблоки, с написанными на них словами), в которых пропущена буква «а» или буква «о» («вск_чить», «р_вный», «тв_рение» и проч.). Игра может быть реализована во всех форматах: в VR, AR и на ПК.

Параграфы 17 («Исконно русские слова») и 18 («Заимствованные слова»). Задание на отработку теории по этим материалам представлено в нескольких форматах: виртуальная реальность, дополненная реальность и ПК. Задача ученика заключается в том, чтобы распределить «яблоки» по корзинкам: в одну – исконно русские слова, в другую – заимствованные. Например, «рука», «голова», «море», «аптека», «фиалка», «шоу», «арена» и другие. Чем больше правильных «яблок» в корзину ученик закинет, тем больше баллов получит.

Параграф 20 – «Лексика русского языка с точки зрения её активного и пассивного употребления. Архаизмы и историзмы». Это тема отрабатывается в формате квеста «Поиск предметов». Локация – русская изба.

Задание направлено на изучение пассивной лексики: архаизмов, историзмов, диалектизмов и так далее. Ученик должен найти те предметы, названия которых указаны. Например, кушак, кокошник, кичку, ухват и другие предметы. Задание доступно во всех форматах: в виртуальной реальности, дополненной, а также на ноутбуке, компьютере или планшете.

Параграф 21 – «Общеупотребительные слова. Диалектизмы. Профессионализмы. Жаргонизмы. Стилистически нейтральная и книжная лексика». В задании на отработку темы учащимся будет предложено вернуться к формату голосового или письменного чата с Ифимкой. Задача учащегося заключается в том, чтобы подобрать стилистически нейтральный синоним к диалектизму, профессионализму или жаргонизму, который использует Ифимка. Например, слово «хата» заменить на «дом», «капуста» – на «деньги», «клава» – на «клавиатура».

Параграф 26 – «Фразеологизмы. Источники фразеологизмов». Фразеологизмы и их происхождения изучаются как в VR и AR, так и на ПК. Перед учеником предстают разные люди, которые занимаются тем, что «бьют баклуши», кричат «на всю ивановскую», «точат ляды» и «валяют дурака»; «кота в мешке» и «точку зрения». Каждый из этих фразеологизмов имеет свой источник и значение, которое и узнает ученик, выбирая то или иное устойчивое сочетание.

В начале нашей статьи мы говорили о том, что ученикам будут доступны не только индивидуальные, но и командные задания. В конце разделов (§12 и §28) предусмотрены игры-бродилки на повторение пройденного материала.

Ученики заходят в игру командами по 5–7 человек. Цель игры заключается в том, чтобы повторить и закрепить пройденный материал. Соревновательный элемент добавит мотивации и интереса к прохождению игры. Первый ученик делает ход и берет карточку соответствующего цвета, на которой расположен вопрос по теме. Задача ученика – правильно ответить на вопрос. Если ответ неверный, ученика возвращают к правилу, затем он снова отвечает на вопрос. Пока ученик не ответил на вопрос верно, он не может продвинуться дальше и пропускает ход. После правильного ответа ученик двигается дальше.

В игре принимает участие аватар ученика. Доступ к игре может быть осуществлен через компьютер, ноутбук или планшет.

Важно отметить, что все вышеперечисленные задания разработаны с учетом норм СанПиН. На каждое задание ученику отводится столько времени, сколько нужно для успешного прохождения, но не более пятнадцати минут на задания VR, и не более тридцати на задания AR и на те, что выполняются на ПК.

В результате проделанной работы поставленная во введении цель выполнена, задачи решены: был разработан и описан фрагмент макета SMART-учебника для 6 класса.

Для этого описаны современные средства дистанционного обучения в сопоставлении с традиционными средствами обучения,

Известные технологии виртуальной и дополненной реальности соотнесены с СанПиН в аспекте возможности использования современных средств обучения в школе, оговорены условия для разных возрастных групп.

Обозначены особенности SMART-учебника для разработки фрагмента из трех параграфов для макета современного средства обучения по русскому языку.

На последнем этапе работы были разработаны и представленные заявленные три раздела SMART-учебника: «Введение», «Морфемика, словообразование, орфография», «Лексикология, орфография». Описаны формы работы, задания, цели и задачи.

В перспективах исследования остается составление линейки учебников по всем предметам для всех классов, их соотношение друг с другом, а также проведение предварительного педагогического эксперимента на апробацию и проверку эффективности методики с использованием VR- и AR-технологий на уроках русского языка.

Библиографический список

1. Аджемов, А. С. [и др.]. Эффективность и проблемы дистанционного обучения: опыт России и Казахстана / А. С. Аджемов, А. Б. Денисова, Д. Ж. Сатыбалдина, Ш. Ж. Сеилов // Информатика и образование. – 2021. – № 10. – С. 21–32.
2. Аксенов, Е. И. Технологии виртуальной и дополненной реальности в здравоохранении / Е. И. Аксенова, С. Ю. Горбатов. – Москва : ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2021. – 40 с.
3. Биболетова, М. З. [и др.]. Координирующая роль учебника в условиях современной образовательной среды / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанёва // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся : Сборник статей конференции. – Москва, 2021. – С. 25–29.
4. Болгова, В. В. [и др.]. Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку / В. В. Болгова, М. А. Гаранин, Е. А. Краснова, Л. В. Христофорова // Высшее образование в России. – 2021. – № 7. – С. 9–27.
5. Данченко, Л. А. [и др.]. Smart-учебник как элемент фундамента smart-университета / Л. А. Данченко, П. Ю. Невоструев // Статистика и экономика. – 2014. – № 4. – С. 46–49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smart-uchebnik-kak-element-fundamenta-smart-universiteta?> (дата обращения: 07.05.2022).
6. Егорова, Т. А. [и др.]. Определение понятий «электронный учебник» и «электронное пособие» их характеристики / Т. А. Егорова, О. К. Сазонова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества : Сборник научных

трудов. – Горно-Алтайск : Горно-Алтайский государственный университет, 2017. – С. 174–177.

7. Козлова, Д. Дистанционное обучение как инновационный подход в реализации непрерывного образования / Д. Козлова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2013. – № 1. – С. 36–40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-kak-innovatsionnyy-podhod-v-realizatsii-nepreryvnogo-obrazovaniya>? (дата обращения: 07.05.2022).

8. Колесников, А. А. Smart-учебник по иностранному языку: попытка обоснования в контексте вызовов современности / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 29–38.

9. Коннова, З. И. [и др.]. Технологии дополненной и виртуальной реальности: инновации в обучении иностранным языкам в вузе / З. И. Коннова, Г. В. Семенова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 53–66. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-dopolnenoj-i-virtualnoj-realnostey-innovatsii-v-obuchanii-inostrannym-yazykam-v-vuze> (дата обращения: 07.05.2022).

10. Мухамадиева, К. Б. Дополненная и виртуальная реальность в образовании / К. Б. Мухамадиева // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – № 1 (14). – С. 68–75. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnennaya-i-virtualnaya-realnost-v-obrazovanii>? (дата обращения: 7.05.2022).

11. Рыбченкова, Л. М. Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, А. Г. Нарушевич, О. В. Загоровская. – Изд. 10-е. – Москва : Просвещение, 2020. – Ч.1. – 175 с.

12. Сотников, А. М. [и др.]. Дополненная и виртуальная реальность в образовании как инструмент осознанного обучения / А. М. Сотникова, А. Ю. Тычков, Р. В. Золотарев, М. А. Николаева, А. А. Петкилева // Вестник ПензГУ. – 2021. – № 4 (36). – С. 117–122. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnennaya-i-virtualnaya-realnost-v-obrazovanii-kak-instrument-osoznannogo-obucheniya> (дата обращения: 26.04.2022).

13. Усенков, Д. Ю. Виртуальная реальность / Д. Ю. Усенков // КИО. – 2006. – № 5. – С. 76–84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-1>? (дата обращения: 26.04.2022).

14. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва. – Москва : Прогресс, 1986–1987. – Т. 1–4.

15. Шакирова, Р. Р. Использование приемов мнемотехники на уроках русского языка / Р. Р. Шакирова // Academic research in educational sciences. – 2021. – № 8. – С. 551–561. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-mnemotehniki-na-urokah-russkogo-yazyka> (дата обращения: 07.05.2022).

Ромашова М.К., преподаватель физической культуры

КГБПОУ «Алтайская академия гостеприимства»

Иванова М.М., канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания

Алтайский государственный педагогический университет

Матвейчук Н.С., преподаватель кафедры физической подготовки

Барнаульский юридический институт МВД России

г. Барнаул

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБЖ

Аннотация. В научной статье актуализируется проблема патриотического воспитания. Авторами осуществлен теоретический анализ проблемы патриотического воспитания на уроках физической культуры и уроках основ безопасности жизнедеятельности. Разработана и апробирована экспериментальная программа, направленная на повышение уровня патриотического воспитания обучающихся старших классов. Подобраны диагностические методики и разработаны критерии, отражающие уровень патриотического воспитания. Опытным-экспериментальным путем выявлена эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, учебный процесс, обучающиеся, физическая подготовка, экспериментальная программа.

M. K. Romashova,

M. M. Ivanova,

N. S. Matveychuk

PHYSICAL TRAINING OF CADETS OF MIDDLE SCHOOL AGE IN PHYSICAL CULTURE LESSONS BY MEANS OF MOBILE GAMES

Abstract. The scientific article actualizes the problem of patriotic education. The authors carried out a theoretical analysis of the problem of patriotic education in the lessons of physical culture and the lessons of the basics of life safety. An experimental program aimed at increasing the level of patriotic education of high school students has been developed and tested. Diagnostic methods have been selected and criteria have been developed that reflect the level of patriotic education. The effectiveness of the developed program has been experimentally revealed.

Key words: patriotic education, educational process, students, physical training, experimental program.

В современных экономических, политических и социокультурных условиях патриотическое воспитание приобретает особую актуальность. Патриотизм, культура межнациональных отношений, межэтническая толерантность имеют большое значение в социальном, духовном, нравственном и физическом становлении личности. Патриотизм является одной из важнейших составляющих общенациональной идеи Российского государства (В. Б. Александров, А. А. Аронов, Н. А. Баранов, А. В. Беляев, В. И. Бочевский, Л. Г. Гусякова, Г. В. Говорухина, А. С. Калюжный, Г. А. Кочколда, А. А. Крупник и др.).

Представляя собой целостную систему, патриотизм включает национальное единение прошлого, настоящего и будущего своей страны, заботу о ее судьбе, сформированное ответственное отношение к Родине, готовность при необходимости ее защищать и др. Основные ориентиры, связанные с патриотическим воспитанием, отражены в ряде нормативных документов, а именно: в «Плане мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»,

Федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в рамках национального проекта «Образование». В данных документах определяются важнейшие векторы развития системы патриотического воспитания подрастающего поколения, представлены структурные составляющие, способствующие формированию у молодежи мотивации, ценностного отношения к Родине и готовность служить своему Отечеству. Конечной целью реализации действующих программ является повышение роли патриотического воспитания у молодежи и своевременной подготовке к службе в Российской Армии.

Патриотическое воспитание реализуется с помощью применения системы методов, средств и форм педагогического воздействия, способствующих эффективному развитию основ патриотизма, гражданственности, формированию чувства уважения к прошлому страны, ее героическим страницам, уважение к армии, стремление служить своей Родине, оберегать ее, формировать у молодежи морально-психологическую и физическую готовность к защите Отечества и т. д. Арсенал и содержание педагогических средств имеет тенденцию к динамике с ориентацией на происходящие изменения в стране и мире, а также с опорой на исторические аспекты. Так, например, традиционные встречи школьников с ветеранами великой отечественной Войны были актуальны на протяжении второй половины XX века, в начале XXI в силу того, что количество ветеранов становилось меньше, возникла необходимость поиска новых форм. Это обусловило появление и высокую популярность Движения «Бессмертный полк», впервые прошедшего в 2007 году.

По данным ряда исследований и педагогических наблюдений было выявлено, что в последнее время в образовательных организациях значительно ослаблена работа по патриотическому воспитанию детей и молодежи, недостаточное внимание уделяется физической подготовке, развитию физических и нравственно-волевых качеств, формированию военно-прикладных навыков, необходимых для службы в армии, поскольку на старшей ступени школьного обучения в приоритете является подготовка к сдаче единого государственного экзамена [1–4].

В рамках школьного обучения для достижения целей патриотического воспитания обучающихся могут использоваться практически все предметы. Однако, в силу своей специфики, значительным содержательным потенциалом обладают предметы «Физическая культура» и «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ).

В этой связи правомерно выделение противоречия между необходимостью повышения уровня патриотического воспитания учащихся старших классов и недостаточностью организационно-методического сопровождения данного процесса на уроках физической культуры и ОБЖ. Противоречие позволяет определить проблему исследования, которая заключается в поиске эффективных путей патриотического воспитания обучающихся старших классов на уроках физической культуры и ОБЖ.

Патриотическое воспитание включает в себя воспитание важнейших духовно-нравственных ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и судьбы россиян. Оно направлено на формирование патриотического сознания и воспитания уважительного отношения у юношей призывного и допризывного возраста к службе в армии. У уроков физической культуры и спорта имеются большие возможности в воспитании патриотизма и культуры межнациональных отношений. Спортивный патриотизм проявляется у школьников-спортсменов в любви и преданности своей Родине, национальной гордости, готовности защищать честь своей страны и в стремлении показать высокие спортивные результаты на соревнованиях ради славы своего Отечества и народа.

На уроках ОБЖ через патриотическое воспитание формируется не только гражданин, а гражданин-патриот в самом высоком смысле этого слова, горячо любящий свою Родину, готовый всегда служить ей верой и правдой. Предмет ОБЖ учит предвидеть и распознавать различного рода опасности и, по возможности, избегать их, предполагая формирование ответственного отношения не только за себя, но и за окружающих. При этом нужно

действовать эффективно, совершенствовать свои физические и психологические возможности, чтобы уметь противостоять опасностям.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе одной из общеобразовательных школ г. Новосибирска Новосибирской области. В экспериментальной работе приняли участие обучающиеся 10-го «А» класса – экспериментальная группа», учащиеся 10-го «Б» – контрольная. Общее количество участников эксперимента составило 60 школьников в возрасте 15–16 лет. Работа была реализована в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На этапе констатирующего эксперимента на основе анализа и обобщения литературных источников были исследованы и выделены компоненты патриотического воспитания: когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный и поведенческо-волевой.

Для выявления общего уровня патриотического воспитания у обучающихся 10-х классов была использована анкета «Отечество мое – Россия» (Д. В. Григорьев). Целью анкетного опроса стало определение содержательной стороны направленности личности, основ отношения старшеклассника к окружающему социуму; актуальности вопросов патриотизма в системе ценностных ориентаций старшеклассников; градации личностных качеств, входящих в понятие «патриот».

В результате анализа ответов на вопросы анкеты были выделены уровни патриотического воспитания:

Высокий уровень. У подростков имеется чёткое представление о том, что включает в себя понятие патриотизм и что значит быть патриотом. Они считают себя патриотами, понимают, что повлияло на формирование их патриотических чувств. У них сформированы объективные представления о том, какими индивидуально-психологическими характеристиками должен обладать патриот, и определяют степень их сформированности у себя. Их окружение разделяет с ними данные ценности и убеждения. Они стремятся к хорошему выполнению своей работы (своих обязанностей). Готовы защищать Родину и быть достойным гражданином нашей страны.

Средний уровень. Представление о патриотизме недостаточно чёткие. Обучающиеся считают себя патриотами, однако могут испытывать некоторые трудности при объяснении данного понятия и осознании, что влияет на становление патриотических чувств. У них сформированы представления о том, какими индивидуально-психологическими характеристиками должен обладать патриот, однако они затрудняются в оценке данных качеств у себя. Их окружение часто не разделяет ценности и убеждения, связанные с патриотизмом. Они стремятся к хорошему выполнению своей работы (своих обязанностей) или быть лучшими, чтобы их хвалили, замечали. Желание быть достойным гражданином нашей страны есть, однако не уверены в своем стремлении защищать Родину.

Низкий уровень. У подростков с этим уровнем не просто не сформированы представления о том, какими качествами должен обладать патриот, но и негативное отношение к патриотизму как личностному качеству. Их окружение не разделяет ценности и убеждения, связанные с патриотизмом. Им важнее интересно проводить время с друзьями или быть лучшими. Нет потребности быть достойным гражданином нашей страны и желания защищать Родину.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить, что у большинства представителей современной молодёжи из числа респондентов сформированы нечеткие представления о патриотизме. Они знают кто такие патриоты, однако испытывают затруднения при обозначении и оценке тех качеств, какими должен обладать патриот. У многих десятиклассников не сформированы базовые нравственные ценности, патриотические чувства, отсутствует уважение к своей Родине, желание защищать её. Таким образом, результаты констатирующего этапа экспериментальной работы подтвердили теоретические положения и явились основой для разработки комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию старшеклассников посредством уроков физической культуры и ОБЖ.

На формирующем этапе экспериментальной работы нами была разработана программа мероприятий, планирование которых составлено на основании комплексного подхода к применению средств, форм и методов патриотического воспитания в сочетании с различными спортивными мероприятиями, проводимыми, в том числе с привлечением представителей государственных, военных и общественных организаций. Работа была организована в течение 4 месяцев и включала в себя 32 урока физической культуры и 24 урока ОБЖ, различных по формату: традиционный урок, урок-дискуссия, урок пресс-конференция, урок-экскурсия, интегрированный урок. Особое внимание на всех мероприятиях эксперимента обращалось на развитие всех компонентов патриотического воспитания: когнитивного, мотивационного, эмоционально-ценностного и поведенческо-волевого. Постепенно, по мере участия в занятиях, отношение молодых людей начало меняться в положительную сторону; знакомясь с темой занятия, обсуждая свои взгляды, делясь мнениями, многие из них пересмотрели свои взгляды относительно патриотизма, в некоторой степени поменяли убеждения.

С целью повышения мотивации десятиклассников на участие в комплексе мероприятий и повышения эффективности образовательных, воспитательных и оздоровительных задач применялись разнообразные формы и методы их проведения:

1) словесные методы создали у обучающихся представления о патриотизме и военной службе, об изучаемом движении (физические упражнения, сборка и разборка автомата и т.п.), стимулировали к обсуждению изучаемых вопросов, высказыванию своего мнения и аргументированию его. Для этой цели использовались объяснение, рассказ, замечание, команды, указания;

2) наглядные методы применялись в основном в форме показа упражнения, наглядных пособий, презентаций, видеофильмов. Эти методы помогали создать у обучающихся конкретные представления по изучаемым темам;

3) практические методы позволяли освоить практические навыки и умения. Так, на уроке «Основы медицинских знаний и правила оказания первой помощи» обучающиеся осваивали особенности проведения искусственной вентиляции легких и непрямой массаж сердца с помощью тренажера «Максим», остановки кровотечения, оказания доврачебной помощи при различных травмах; на уроке «Научные развлечения» презентовали 5 групповых проектов, где раскрывали, как применять различные цифровые датчики в вооруженных силах России (карманный влагопроницаемый измеритель РН, цифровой датчик влажности, индикатор радиоактивности СОЭКС, измеритель электропроводности и температуры, измеритель переменного магнитного поля).

4) соревновательный метод использовался после того, как у обучающихся сформировались определенные практические навыки (соревнования «Звездный десант», игры «Зарница», «А ну-ка, парни»).

После завершения апробации комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию учащихся старших классов с использованием средств физической культуры и уроков ОБЖ для определения его результативности в рамках контрольного эксперимента было проведено повторное обследование уровня патриотического воспитания учащихся десятых классов. Результаты, полученные после повторного обследования, были сопоставлены с данными первичного обследования, что позволило выявить изменения в уровне патриотического воспитания.

В контрольном эксперименте приняли участие десятиклассники экспериментальной и контрольной групп, что позволило также определить, насколько целенаправленная работа в рамках реализованного комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию учащихся старших классов с использованием средств физической культуры и спорта результативнее, чем патриотическое воспитание в образовательном процессе школы.

Содержание контрольного эксперимента также включало обследование когнитивного, эмоционально-ценностного, мотивационного и поведенческо-волевого компонентов патриотического воспитания десятиклассников.

При повторном обследовании всех компонентов патриотического воспитания также, как и на констатирующем этапе педагогического эксперимента было использовано анкетирование. Вопросы анкеты, на которые подростки отвечали при первичном обследовании, были идентичными.

Для того чтобы проследить динамику изменений, было проведено сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Сопоставительный анализ результатов первичного и повторного обследования участников экспериментальной и контрольной групп, отражённый в графическом выражении на рисунке 1, позволяет увидеть изменения эмоционально-ценностного и когнитивного компонентов патриотического воспитания. Так, если на констатирующем этапе высокий уровень сформированности знаний в том, что такое патриотизм, какими качествами должен обладать патриот и насколько они сформированы у старшеклассников, был зафиксирован только у 11% подростков экспериментальной группы, то после участия в комплексе мероприятий по патриотическому воспитанию, реализованном на этапе формирующего эксперимента на уроках физической культуры и ОБЖ, этот показатель вырос до 26%.



Рисунок 1 – Сопоставительный анализ результатов первичного и повторного обследования

Эти подростки изменили свое отношение к патриотизму. Они имели четкие представления о том, кто такой патриот и какими индивидуально-психологическими характеристиками он должен обладать. Участники экспериментальной группы после участия в комплексе мероприятий по патриотическому воспитанию оценивали наличие данных качеств и ценностных ориентаций у себя на среднем и высоком уровне, выделяя стремление трудиться для процветания Родины, для того, чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире, национальное самосознание, гордость за принадлежность своей нации, своему народу, любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни. Их друзья разделяли с ними эти ценности и убеждения. Для них важно хорошо выполнять свою работу (обязанности). Они стремятся к Готовы защищать Родину и быть достойным гражданином нашей страны.

После участия в занятиях, реализованных в рамках комплекса мероприятий, средний уровень сформированности эмоционально-ценностного и когнитивного компонентов патриотического воспитания увеличился с 63% до 74%.

Эти участники педагогического эксперимента при первичном обследовании демонстрировали ограниченный уровень знаний, категорически не признавали себя патриотами, предпочитали хорошо проводить время с друзьями, а не работать, не стремились защищать свою Родину. При повторном обследовании было отмечено, что они

также пересмотрели свои взгляды. Это позволяло сделать вывод о том, что после участия в занятиях они начали постепенно пересматривать своё отношение к Армии, к патриотизму, но процесс осмысления ещё не окончен. Низкий уровень сформированности всех компонентов патриотического воспитания в экспериментальной группе после участия в комплексе мероприятий не был выявлен.

Проанализировав данные полученные по результатам проведения констатирующего и контрольного экспериментов в обеих группах, был сделан вывод о том, что работа по патриотическому воспитанию подростков в рамках программы школьного обучения не позволяет полноценно формировать знания, личностные качества, патриотические чувства.

Только при условии целенаправленной, систематической работы на уроках ОБЖ и физической культуры по патриотическому воспитанию старшеклассников можно добиться высоких результатов в этой области.

Эффективность апробированной программы подтверждена не только результатами педагогического наблюдения, но и данными, полученными после проведения контрольного эксперимента с помощью методов математической статистики. Изменения показателей в экспериментальной группе подтверждены методом математической статистики хи-квадрат критерий; в контрольной группе также произошли изменения, однако они статистически не значимы [5]. Проведенное исследование свидетельствует об эффективности программы по патриотическому воспитанию обучающихся старших классов на уроках физической культуры и ОБЖ.

Библиографический список

1. Кнителъ, Н. Ю. Педагогические пути совершенствования подготовки молодежи к военной службе в общеобразовательных организациях: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. Ю. Кнителъ. – Москва, 2015. – 183 с.
2. Лутовинов, В. И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи : учебно-методическое пособие / В. И. Лутовинов; под общ. ред. С. В. Смульского. – Москва : Изд-во РАГС, 2010. – 170 с.
3. Патриотизм сегодня: не только любить, но и работать. // URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-segodnya-ne-tolko-lyubit-no-i-rabotat> (Дата обращения: 20.03.2021)
4. Программа воспитания и социализации обучающихся: примерный диагностический инструментарий: Методические рекомендации. Выпуск 3 / Сост. И. В. Адоевцева, О. В. Тайгин. – Кострома : КОИРО, 2019. – 34 с.
5. Шаповалов, А. А. Элементарные технологии обработки результатов педагогических измерений: учебное пособие / А. А. Шаповалов. – Барнаул : АлтГПА, 2013. – 131с.

Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Болотников Д.А., студент Института истории, социальных коммуникаций и права
Дьяченко Н.В., канд. ист. наук, доцент кафедры всеобщей истории*
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПРОПАГАНДА В АРХИТЕКТУРЕ 1920-1930-Х ГГ., НА ПРИМЕРЕ ИТАЛИИ, ГЕРМАНИИ, США И СССР

Аннотация. *В статье рассматриваются примеры пропаганды в архитектуре 1920-1930-х гг. на примере Италии, Германии, США и СССР. Государство всегда использовало архитектуру, как инструмент эмоционального, психологического, физического воздействия на индивида, общество и другие государства. Поэтому пропаганду в архитектуре можно обнаружить как в тоталитарных государствах, так и в странах с либеральной формой правления. Так, американские небоскрёбы стали основой для советских архитектурных проектов. В Германии архитектура использовалась как средство пропаганды и конкуренции с советским режимом на Всемирных выставках. В Италии в первой половине XX в. господствовал футуризм и рационализм. В первой половине XX в. в разных странах появляются проекты перестройки столиц, например, Генеральный план реконструкции Москвы, Генеральный план Рима 1931 г., перестройка Берлина при А. Гитлере, «план Вуазен» Ле Корбюзье.*

Ключевые слова: архитектура, пропаганда, тоталитаризм, арт-деко, Италия, Германия, США, СССР

**D. A. Bolotnikov,
N. V. Dyachenko**

PROPAGANDA IN ARCHITECTURE OF THE 1920-1930s. ON THE EXAMPLE OF ITALY, GERMANY, USA AND USSR

Abstract. *The article examines examples of propaganda in architecture in the 1920s and 1930s, using Italy, Germany, the United States and the Soviet Union as examples. The state has always used architecture as a tool of emotional, psychological, physical influence on the individual, society and other states. Therefore, propaganda in architecture can be found in totalitarian states as well as in countries with a liberal form of government. Thus, American skyscrapers became the basis for Soviet architectural projects. In Germany, architecture was used as a means of propaganda and competition with the Soviet regime at the World's Fairs. In Italy in the first half of the 20th century, futurism and rationalism dominated. In the first half of the twentieth century in different countries appear projects for the redevelopment of capitals, for example, the General Plan for the Reconstruction of Moscow, the General Plan for Rome in 1931, the restructuring of Berlin under A. Hitler, the "Plan Voisin" by Le Corbusier.*

Key words: architecture, propaganda, totalitarianism, art deco, Italy, Germany, USA, USSR

Актуальность темы исследования определяется тем, что власть во все времена, эпохи использовала архитектуру как инструмент эмоционального, психологического, физического воздействия на индивида, общество и другие государства. Во-первых, архитектура оказывает психологическое воздействие, подавляя личность и в то же время позволяет чувствовать свою принадлежность к правящему режиму. Во-вторых, архитектура – демонстрация собственной силы, величия и стабильности, что не мало важно для любого государства.

Источниковая база по данной теме разнообразна. Первая группа источников – периодическая печать: журналы «Архитектура СССР», «Академия архитектуры»,

«Современная архитектура». Вторая группа источников составляют источники личного происхождения, а именно статья «Памятник III интернационала. Проект художника В. Е. Татлина» Н. Н. Пунина, «Воспоминания» А. Шпеера, «Архитектура XX в.» Л. Корбюзье, сборник воспоминаний советских архитекторов «Мастера советской архитектуры об архитектуре» в 2-х т., сборник речей и фраз Б. Муссолини «Dizionario mussoliniano». Третью группу источников составляют стенографические отчёты – «Материалы V пленума правления Союза советских архитекторов СССР 1–4 июля 1939 г.». Четвертую группу источников составляют нормативные акты: «Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» 23 апреля 1932 г.».

Изучением пропаганды в архитектуре занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Отдельно можно выделить исследование «Архитектура и психология» А. В. Степанова, в котором впервые анализируется взаимодействие архитектуры и психологии. В работе обобщён исторический и современный опыт творческих контактов архитектуры и психологии [1].

Первым комплексным исследованием архитектурной пропаганды в тоталитарных странах стала монография советского и британского историка искусства И. Голомштока «Тоталитарная культура», опубликованная в 1994 г. Автор отмечает, что фундамент тоталитарного искусства закладывается, когда партийное государство: (1) объявляет искусство оружием своей идеологии и средством борьбы за власть; (2) монополизировать все формы и средства художественной жизни страны; (3) создаёт всеохватывающий аппарат контроля и управления искусством; (4) из всего многообразия тенденций, существующих на данный момент в искусстве, выбирает одну, отвечающую его целям (и всегда наиболее консервативную), и объявляет ее официальной, единственной и общеобязательной; (5) начинает и доводит до конца борьбу со всеми стилями и тенденциями в искусстве, отличными от официального, объявляя их реакционными и враждебными классу, расе, народу, партии, государству, человечеству, социальному или художественному прогрессу [2, с. 6].

Немецкий славист, профессор Билефельдского университета Ханс Гюнтер в статье «Тоталитарное государство как синтез искусств» выделяет следующие черты тоталитарной культуры: (1) сверхреализм, (2) монументальность, (3) классицизм, (4) народность, (5) героизм [3].

Историки и искусствоведы под термином тоталитарная архитектура подразумевают тип архитектуры, созданный тоталитарными государствами в XX в. для пропаганды своей идеологии. Однако пропаганду в архитектуре также можно обнаружить в обществах, которые не были тоталитарными, – в чем и состоит цель исследования.

Пропаганда, как деятельность, направленная на распространение идей, ценностей и другой информации, формирует определенные взгляды, представления, эмоциональные состояния, оказывает влияние на поведение людей, воздействует на потенциальную аудиторию. Архитектурная пропаганда достигалась с помощью монументальности, внедрения новых строительных материалов и технологий, различных художественных техник и приёмов, обустройства внешней среды (парков, фонтанов) и т.д.

Примером использования архитектуры в пропагандистских целях служит корпоративная архитектура (офисы, штаб-квартиры, бизнес-центры). Офис компании является внешним выражением этой структуры. Здание стремится «показать себя» своим сотрудникам, потенциальным клиентам и конкурентам. Яркой иллюстрацией корпоративной архитектуры является Крайслер-билдинг в Нью-Йорке, построенный в 1928–1930 гг. Здание компании Крайслер на тот момент претендовало на статус самого высокого здания в мире. Это сооружение стало, во-первых, примером успеха и мощи бизнеса, а во-вторых, рекламировало продукцию посредством самой архитектуры здания, т.к. шпиль из нержавеющей стали был стилизован под решетки автомобилей Крайслер.

Другим примером архитектурно пропаганды служит российский проект памятника Третьему Интернационалу, который в 1919 г. Отдел Изобразительных Искусств Народного

Комиссариата Просвещения поручил разработать В. Е. Татлину. Историк искусства Н. Н. Пунин в работе «Памятник III интернационала. Проект художника В. Е. Татлина» отмечает, что «основная идея памятника сложилась на основе органического синтеза принципов архитектурных, скульптурных и живописных и должна была положить начало новому типу монументальных сооружений, соединяющих в себе чисто творческую форму с формой утилитарной» [4, с. 5]. Проект Татлина основывался не только на сходстве, но и на противопоставлении с Вавилонской башней. Пунин утверждал, что «наполнение мощью многомиллионного пролетарского сознания могло бросить в мир идею этого памятника» в борьбе за мировую пролетарскую революцию [5, с. 5]. Если Вавилонская башня стала причиной разделения людей на нации, то Башня Татлина должна стать фактором объединения людей в Интернационале. Однако, данный проект не был реализован.

В 1922 г. С. М. Киров выступил с предложением строительства Дворца Совета. В материалах V пленума правления Союза советских архитекторов СССР 1–4 июля 1939 г. отмечалось: «Дворец Советов представляет собой памятник великому гению социалистической революции В. И. Ленину. Памятник, который будет отображать в веках величие и героизм нашей социалистической эпохи» [6, с. 7]. В основе архитектурного решения должны были лежать «монументальность, простота, цельность и изящество архитектурного оформления Дворца Советов, долженствующего отражать величие нашей социалистической стройки...» [7, с. 10]. После многочисленных конкурсов победил проект архитектора Б. М. Иофана. Здание должно было стать самым высоким в мире, выше американских небоскрёбов. К строительству приступили в 1934 г., однако Великая Отечественная война остановила строительство.

Проект здания «Центрального дома Аэрофлота» 1934 г. советского архитектора Д. Н. Чечулина считается одним из примеров тоталитарной архитектуры, однако проект подвергался критике, и от него отказались. После Великой Отечественной войны Чечулин использовал проект здания Аэрофлота при строительстве Дома Советов РСФСР (сейчас Дом Правительства РФ). Здание Чечулина, построенное на 30 лет позже, с тоталитаризмом не ассоциируется, хотя это переработка проекта 1930-х гг.

В 1934 г. группа советских архитекторов отправилась в Нью-Йорк для «знакомства» с западной архитектурой. Советский архитектор Б. М. Иофан описал, свои впечатления от поездки: «огромное число небоскрёбов подавляет, а не возвеличивает человека» [8, с. 232]. Архитектор В. А. Щуко тоже делился подобными ощущениями: «Нью-Йорк положительно угнетает и давит своими громадами. Первые два дня, да и сегодня, чувствуется страшная усталость. Смотреть на эти громады вблизи невозможно – валится с головы шляпа и кружится голова» [9, с. 265]. То есть по мысли Иофана и Щуко американская архитектура «подавляла» человека в отличие от советской.

Американцы при строительстве делали акцент на оформлении нижней и верхней части здания, так как это видимые части высотного здания. Иофан считал, что в Москве многоэтажные дома нужно сооружать на таких местах, откуда они будут хорошо видны с больших расстояний: «Не только «низ» и «верх», но все здание должно представлять собой законченное произведение» [10, с. 236].

Советские архитекторы, видя американские небоскрёбы, хотели построить в СССР такое сооружение, чтобы показать превосходство советского социалистического строя над американским капиталистическим.

В 1934 г. было решено построить в центре Москвы на Красной площади здание Народного комиссариата тяжёлой промышленности (Наркомтяжпрома), в котором должна была быть выражена «база социализма – тяжёлая промышленность» [11, с. 238–239]. Был проведён конкурс фото-проектов, в котором приняли участие крупнейшие советские архитекторы: К. С. Мельников, И. И. Леонидов, И. А. Фомин, братья Веснины А. А. и В. А., С. В. Ляшенко, А. Г. Мордвинов, Б. М. Иофан и др. Данные проекты считаются образцом тоталитаризма, утопичности, футуристичности в советской архитектуре, однако не один из них не был реализован.

В эти же годы американское стилевое течение ар-деко эволюционировало в сторону упрощения. Архитектор Раймонд Худ при проектировании МакГроу-Хилл билдинга в Нью-Йорке отказался от декора, и этой архитектурой будет вдохновляться Иофан при проектировании Наркомтяжпрома, вернув башне ребристость.

В журнале «Архитектура СССР» писали, что «особо следует остановиться на тех двух из представленных проектов, которые носят откровенно утопический и формалистический характер именно на проектах архитекторов Леонидова и Мельникова» [12, с. 4]. Данные проекты относятся к той полосе в развитии советской архитектуры, когда подобная монументальность, футуристичность и утопизм считались обязательными и создание архитектурных объектов рассматривалось как проявление «прогрессивной» архитектурной мысли.

Советских архитекторов в Нью-Йорке заинтересовало здание Рокфеллер-плаза, 30 Раймонда Худа. В статье 1936 г. Б. М. Иофан писал: «Эта группа зданий разработана как единый архитектурный комплекс, с применением проверенных методов классической архитектуры: два боковых шестизэтажных корпуса представляют собой как бы пропилен: они организуют подход к центральному зданию – 72-этажному небоскрёбу – и подчёркивают грандиозный масштаб всего сооружения» [13, с. 18]. Б. М. Иофан формулировал новую стилевую повестку и реминисценцию этого здания, что проявилось в советских павильонах в Париже (1937 г.) и Нью-Йорке (1939 г.), но источником, вдохновителем служил нью-йоркский Рокфеллер-центр.

На Всемирной выставке 1937 г. в Париже советский павильон, спроектированный Б. М. Иофаном, стоял напротив немецкого. Немецкий архитектор А. Шпеер, увидев проект советского павильона и десятиметровую скульптурную группу, которая прямо смотрела на немецкий павильон, был вынужден быстро достраивать свой проект, чтобы он был выше советского. Немецкий павильон представлял собой массивнейший куб, расчленённый на «тяжёлые прямоугольные колонны, о которые, казалось, должен был разбиться вражеский порыв, а с карниза моей башни на русскую пару сверху вниз взирал орёл» [14]. Советский павильон был более выразительным, он представлял собой «триумфальное здание, отображающее своей динамикой стремительный и мощный рост достижений первого в мире социалистического государства, энтузиазм и жизнерадостность нашей великой эпохи построения социализма, когда труд есть дело чести, дело доблести и героизма» [15, с. 219], стремящуюся только вперёд к светлому будущему.

В немецкой архитектуре художественные техники роднят Стадион Цеппилин, построенный А. Шпеером для проведения съездов НСДАП, с Дворцом Наций в Женеве (архитектор Жюльен Флегенхаймер). В пояснительной записке авторов проекта отмечено, что «дом Лиги Наций не может походить на обычные палаццо прежних посольств. Это не уснащённые портиками и колоннами приёмными залы для усталых суверенов, но гигиенические рабочие комнаты представителей народов, активно трудящихся. Не лабиринт крестовых сводов для запутанных ходов тайной дипломатии, но открытые стеклянные залы для открытых переговоров честных собеседников» [16, с. 169]. В итоге здание было решено строить в классическом стиле. У монументального немецкого стадиона Цеппилин и Дворца Лиги Наций одинаковый портик, от которого идёт колоннада, завершающаяся с обеих сторон флигелем. Оба сооружения отделаны белым мрамором. При этом первое здание считается оплотом тоталитаризма, а второе – нет. Приемы, которые использует Шпеер и Флегенхаймер, свойственны неоклассическому стилю.

Если сравнить интерьер Эмпайер-стейт Билдинга с интерьером библиотеки им. Ленина и интерьером Рейхсканцелярии, то можно заметить схожие подходы к системе декорации – мрамор на стенах, световые фонари, использование бронзы, меди и т.д., чтобы показать величие и могущество своих стран.

Для тоталитарных режимов общим явлением было обращение к идее перестройки своей столицы. Муссолини, Гитлер и Сталин пытались перестроить столицы своих государств, выразить в архитектуре величие своих народов, режимов и каким-либо образом

создать новый город на месте старого. Сталинский генплан реконструкции Москвы 1935 г. имел целью сделать Москву прекраснейшим городом мира. Гитлер предполагал снести Берлин и на его месте построить новый город. Гитлеровский план не был реализован, сталинский был воплощен частично.

Надо сказать, что реконструировать столицы своих стран хотели не только диктаторы. В первой половине XX в. французский архитектор Ле Корбюзье выступил с инициативой радикальной перестройки Парижа, начертав знаменитый «План Вуазен». Корбюзье предложил снести переуплотнённый деловой район на правом берегу Сены, построив на его месте 18 крестообразных небоскрёбов [17, с. 40–41] для штаб-квартир международных корпораций. С деловым центром соприкасались жилые кварталы, заполненные прямоугольными меандрами 12-этажных корпусов [18, с. 217]. По мысли Корбюзье, главная помеха превращения существующих городских нагромождений в стройную систему – отсутствие в городах ясности и порядка в плане: «Город наших дней гибнет от того, что в нем отсутствует геометрия. Строить свободно на вольном воздухе – это значит на месте несуровой, бессмысленной застройки произвести планомерную застройку» [19, с. 38]. Большое место в тоталитарном градостроительстве Корбюзье занимает автомобиль, т.к. автомобилисты изолированы в своём индивидуальном вакууме, сводятся к минимуму контакты между ними, в отличие от «общественного транспорта». При тоталитаризме любое разнообразие опасно, оно является источником обмена мнениями, идеями. В утопии Корбюзье прослеживаются аналогии с устройством тоталитарных обществ – стремление к порядку, чёткости, контролю, регламентации во всем. Ле Корбюзье в своём проекте хотел пропагандировать новую современную архитектуру, отказавшись от традиционных классических форм, а советские архитекторы в проекте Генеральной реконструкции Москвы пытались сделать Москву столицей мировой революции. Данное сравнение свидетельствует о том, что пропаганда может выступать свойством архитектуры, поскольку люди живут в том пространстве, которое спроектировали архитекторы и строители.

В Италии, по сравнению с другими странами, ситуация с архитектурным проектированием отличалась. Б. Муссолини понимал, что Рим сносить нельзя и архитекторы Италии вписывали свои здания в уже имеющийся архитектурный пейзаж. Муссолини стремился показать преемственность своей эпохи с наследием Древнего Рима, для этого архитекторы обращались к классическим формам античности и частично Ренессанса, однако в адаптированном виде – без излишеств, колонны без капителиев. С этой целью в 1931 г. был разработан Генеральный план Рима. Муссолини в 1934 г. Заявил, что «после Рима Цезаря, после Рима Пап, теперь есть Рим фашистский, который, наряду с одновременностью древнего и современного, вызывает восхищение всего мира» [20]. Как отмечает преподаватель Европейского института дизайна А. Г. Вяземцева, генеральный план реконструкции Рима 1931 г. сделала продуктом «тоталитарной» культуры, в первую очередь, итальянская пропаганда и государственные механизмы его реализации, а «градостроительные схемы, которые были в нем применены, присутствуют и в других европейских проектах первой половины XX века» [21, с. 225].

Группа молодых архитекторов в 1928 г. основала Итальянское движение за рациональную архитектуру (Movimento Italiano per l'Architettura Razionale) (MIAR). MIAR отстаивало модернистскую, функциональную, рациональную архитектуру перед лицом согласованной оппозиции консервативных культурных критиков, политических реакционеров и академического архитектурного истеблишмента, которые отвергли эту разновидность модернизма как чуждую итальянскому народу.

В конце 1926 года семеро выпускников Миланского политехнического института (Убальдо Кастаньоли, Луиджи Фигини, Гвидо Фретте, Себастьяно Ларко, Джино Поллини, Джузеппе Терраньи, Карло Энрико Рава) сформировали «Группу 7» и опубликовали четыре статьи, которые составили манифест, провозглашающий новую волну модернизма в Италии. Вскоре «Группа 7» примкнула к MIAR. Они отвергли консервативный академизм с его историцизмом, но в то же время критиковали футуристическое неприятие традиций или

пренебрежение ими. Их цель состояла в том, чтобы довести итальянскую архитектуру «до самых крайних последствий, пока она не продиктует другим народам новый стиль, как в великие периоды (итальянского) прошлого» [22, с. 56].

В 1931 г. публицист Пьер Мария Барди и архитектор Джузеппе Терраньи обратились к Б. Муссолини с предложением сделать рационалистическую архитектуру официальным искусством фашистской Италии. Барди и Терраньи утверждали, что рационалистическая архитектура способна реализовать и выразить волю государства к «тотальному» упорядочиванию пространства и жизни под его эгидой, они призвали Муссолини санкционировать рационалистическую архитектуру как единственное выражение фашизма, способное обеспечить торжество мира [23, с. 57]. Муссолини согласился с предложением.

Ярким примером итальянского рационализма является Каза-дель-Фашио (Дом фашизма), построенный в 1932–1936 гг. Джузеппе Терраньи на севере озера Комо. В этом здании располагался штаб фашистской партии. Обычно тоталитарные режимы строили монументальные здания, чтобы пропагандировать свою идеологию, Терраньи предпочёл функциональность архитектуры, убрав украшения и удостоверившись, что форма подчиняется функции. Почему большая часть здания сделана из стекла? Это связано с демагогией фашистского правительства. Терраньи писал: «концепция Муссолини о фашизме как о стеклянном доме, в который может заглянуть каждый, порождает такую интерпретацию...: никаких препятствий, никаких преград, ничего между политическим лидером и его народом» [24, с. 159]. Таким образом, рационализм и функционализм, продвигаемые фашистским режимом, воплощены в Каза-дель-Фашио.

Самым известным сооружением итальянского фашизма является «Квадратный Колизей» он же Дворец цивилизации труда, построенный для Всемирной выставки 1942 г. Здание лишено всяких украшений, излишеств. Квадратный Колизей изначально выполнял две функции: во-первых, он был сконструирован для Всемирной выставки и постройки для подобных мероприятий были временными и демонтировались по окончании выставки, во-вторых, здание должно было демонстрировать мощь Италии, которая подвергалась санкциям из-за войны в Эфиопии. В тот момент, когда выставка была отменена из-за Второй мировой войны, здание утратило свое назначение.

Итальянская история искусств не могла не наложить отпечаток на архитектуру итальянского фашизма. Если советские, немецкие, французские проекты тоталитарны и утопичны, то итальянская история искусств делала архитектуру менее доминантной.

Таким образом, наше восприятие архитектуры зависит от того, как мы воспринимаем эпоху, в которую эта архитектура создавалась. На наше представление оказывают влияние политические ярлыки, которые свойственны человеческому сознанию. Чтобы понимать архитектуру необходимо учитывать контекст, когда эта архитектура создавалась, с какой целью, кем, какие строительные и художественные техники и приёмы используются. На примере архитектуры Германии, Франции, СССР и США можно отметить наличие общих черт в архитектурных стилях как государств с авторитарным политическим режимом, так и либеральным, в то же время в Италии фашистский режим Муссолини смог выработать свою пропагандистскую концепцию в архитектуре, основанную на историческом наследии.

Библиографический список

1. Степанов, А. В. Архитектура и психология / А. В. Степанов. – Москва : Стройиздат, 1993. – 295 с.
2. Голомшток, И. Н. Тоталитарное искусство / И. Н. Голомшток. – Москва : Изд-во Галарт, 1994. – 296 с.
3. Гюнтер, Х. Тоталитарное государство как синтез искусств / Х. Гюнтер // Соцреалистический канон. – Санкт-Петербург : Академичекий проект, 2000. – С. 7–15.
4. Пунин, Н. Н. Памятник III интернационала. Проект художника В. Е. Татлина / Н. Н. Пунин. – Петроград : Издание отд. Изоб. Искусств Н.К.П., 1920. – 5 с.

5. Пунин, Н. Н. Памятник III интернационала. Проект художника В. Е. Татлина / Н. Н. Пунин. – Петроград : Издание отд. Изоб. Искусств Н.К.П., 1920. – С. 5.
6. Архитектура Дворца Советов. Материалы V пленума правления Союза советских архитекторов СССР 1–4 июля 1939 года. – 112 с.
7. Архитектура Дворца Советов. Материалы V пленума правления Союза советских архитекторов СССР 1–4 июля 1939 года. – С. 10.
8. Мастера советской архитектуры об архитектуре. Т. 2 / Под общ. ред. М. Бархина. – Москва : Изд-во «Искусство», 1975. – 584 с.
9. Мастера советской архитектуры об архитектуре. Т. 1 / Под общ. ред. М. Бархина. – Москва : Изд-во «Искусство», 1975. – 544 с.
10. Мастера советской архитектуры об архитектуре. Т. 2 / Под общ. ред. М. Бархина. – Москва : Изд-во «Искусство», 1975. – 584 с.
11. Хан-Магомедов, С. О. Константин Мельников С. О. Хан-Магомедов. – Москва : Строиздат, 1990. – 295 с.
12. Конкурс фотопроектов дома Наркомтяжпрома в Москве // Архитектура СССР. – 1934. – № 10. – С. 76.
13. Иофан, Б. М. Материалы о современной архитектуре США и Италии / Б. М. Иофан // Академия архитектуры. – 1936. – № 4. – С. 79.
14. Шпеер, А. Воспоминания / А. Шпеер // Милитера («Военная литература»): [сайт]. – URL: http://militera.lib.ru/memo/german/speer_a/text.html#02 (дата обращения: 03.10.2021).
15. Мастера советской архитектуры об архитектуре. Т. 2 / Под общ. ред. М. Бархина. – Москва: Изд-во «Искусство», 1975. – 584 с.
16. Ганнес Мейер и Ганс Витвер (Базель) Дворец «Лиги наций» // Современная архитектура. – 1927. – № 6. – С. 191.
17. Ле Корбюзье Архитектура XX века / пер. с фр. В. Н. Зайцев. – Москва : Прогресс, 1977. – 301 с.
18. Иконников, А. В. Архитектура XX века. Утопии и реальность Т. 1 / А. В. Иконников. – Москва: Прогресс-Традиции, 2001. – 656 с.
19. Ле Корбюзье Архитектура XX века / пер. с фр. В. Н. Зайцев. – Москва : Прогресс, 1977. – 301 с.
20. Dizionario mussoliniano, Milano, 1940, – URL: <https://www.mori.bz.it/Dizionario%20mussoliniano.pdf> (date of access: 15.01.2022)
21. Вяземцева, А. Г. Генеральный план Рима 1931 г. как отражение основных тенденций градостроительства межвоенного времени / А. Г. Вяземцева // Вопросы всеобщей истории архитектуры. – 2016. – № 2 (7). – С. 201–228.
22. Aristotle Kallis Futures Made Present: Architecture, Monument, and the Battle for the ‘Third Way’ in Fascist Italy // Journal of Comparative Fascist Studies. – 2018. – №7. – P. 45–79.
23. Aristotle Kallis Futures Made Present: Architecture, Monument, and the Battle for the ‘Third Way’ in Fascist Italy // Journal of Comparative Fascist Studies. – 2018. – №7. – P. 57.
24. David Rifkind Furnishing the Fascist interior: Giuseppe Terragni, Mario Radice and the Casa del Fascio // Architectural Research Quarterly. – 2006. – Vol 10(02). – P. 157–170.

Горшкова П. Е., студентка 3 курса Института истории, социальных коммуникаций и права
Цыряпкина Ю.Н., канд. ист. наук, заведующий кафедрой всеобщей истории
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НИКОЛАЯ КОНСТАНТИНОВИЧА РОМАНОВА В ТУРКЕСТАНЕ ПО СОЗДАНИЮ ПЕРЕСЕЛЕНЧЕСКИХ ПОСЁЛКОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

Аннотация. В статье анализируется деятельность Николая Константиновича Романова по строительству ирригационных сооружений в Туркестане, повлиявшая на создание крестьянских переселенческих хозяйств во второй половине XIX – начале XX в. Было показано, что строительство ирригационных систем Туркестанского края позволило туркестанской администрации создавать переселенческие поселки на орошенных участках, не обостряя земельно-водный вопрос в регионе. В статье выявляются источники финансирования строительных работ, а также механизмы передачи ирригационных сооружений государству.

Ключевые слова: Туркестан, Николай Константинович Романов, ирригационные сооружения, переселенческие поселки.

**P. E. Gorshkova,
Yu. N. Tsyryapkina**

THE ACTIVITIES OF NIKOLAI KONSTANTINOVICH ROMANOV IN TURKESTAN TO CREATE SETTLEMENTS IN THE SECOND HALF OF THE XIX AND EARLY XX CENTURIES

Abstract. The article analyzes the activities of Nikolay Konstantinovich Romanov on the construction of irrigation facilities in Turkestan, which influenced the creation of peasant migrant farms in the second half of XIX - early XX century. It was shown that the construction of irrigation systems in Turkestan region allowed the Turkestan administration to create settlements on irrigated areas, without aggravating the land and water issue in the region. The article reveals sources of financing construction works, as well as mechanisms of transferring irrigation structures to the state.

Key words: Turkestan, Nikolai Konstantinovich Romanov, irrigation structures, resettlement settlements.

Актуальность исследования заключается том, что личность великого князя Николая Константиновича Романова, отправленного в Туркестан в ссылку и развернувшего здесь бурную предпринимательскую деятельность, оказалась недооцененной ни в советской¹, ни в российской [1], ни в узбекской² историографии. При этом великий князь выполнял несколько важных коммерческих проектов, в том числе строительство оросительных каналов в Туркестане. В данной статье характеризуется деятельность великого князя, связанная со строительством ирригационной системы на территории Туркестана. Строительство

¹ Так как великий князь принадлежал к императорской семье, о нем практически не упоминали в советских работах по Туркестану. См: Шарова, П. Переселенческая политика царизма в Средней Азии в 1906–1916 годах / П. Шарова // Историк-марксист. – 1940. – №6 – С. 90–102.

² Частная коллекция живописи и скульптуры великого князя Николая Константиновича стала основой Музея искусств в советский период, на русскоязычной версии сайта Государственного музея искусств Республики Узбекистан [в настоящее время](https://www.stateartmuseum.uz/about) содержится информация только о том, что музей был создан на основе частной коллекции, имя великого князя не фигурирует. URL: <https://www.stateartmuseum.uz/about>

ирригационных сооружений в Туркестане стимулировало создание переселенческих посёлков для крестьян. Стоит учитывать и тот факт, что Николай Константинович не являлся должностным лицом в Туркестане, а вся его деятельность была предпринимательской, то есть все строительства велись на его собственные средства.

Для написания статьи были использованы различного рода источники, в которых по крупницам собирается информация о создании переселенческих поселков при активном участии великого князя Николая Константиновича: в первую очередь, официальная отчетная документация, представленная отчетами по итогам служебных поездок в Туркестан чиновников Н. Гаврилова и графа К. К. Палена; в качестве нарративных источников привлечены воспоминания выдающегося археолога М. Е. Массона, который фактически с самого рождения жил в «Русском Туркестане» и был знаком с деятельностью великого князя, а также заметки сотрудника имперской Переселенческой комиссии В. П. Вошинина.

Великий князь Николай Константинович Романов был уникальной, но противоречивой личностью. Он родился 2 (14) февраля 1850 года в Мраморном дворце Санкт-Петербурга. Николай Константинович был первенцем великого князя Константина Николаевича и его супруги великой княгини Александры Иосифовны, соответственно, являлся внуком Российского Императора Николая I [2, с. 6].

Николай Константинович окончил Академию Генерального штаба. В 1873 году великий князь стал участником Хивинского завоевательного похода, так он впервые попал в Среднюю Азию, которая пленила его своей самобытностью и культурой. И как оказалось, в дальнейшем ему было суждено вернуться в Туркестан, чтобы прожить здесь большую часть своей жизни [3, с. 83].

Позднее великий князь оказался в неприглядной для романовского отпрыска истории с американской возлюбленной и кражей бриллиантов в собственной семье, и чтобы замазать это дело, Николая Константиновича признали душевнобольным [4]. Данная ситуация стала формальным поводом для высылки великого князя из Петербурга в Оренбург. Там Николай Константинович женился на дочери простого казачьего офицера Надежде Александровне Дрейер. Великого князя обвинили в морганатическом браке и подвергли более строгой ссылке в Ташкент [5, с. 115]. 8 июля 1881 года великий князь вместе с женой Надеждой Александровной прибыл в Ташкент, где был поселен в просторный дом [2, с. 45].

Вторая половина 1881 года и практически весь 1882 год великий князь Николай Константинович вместе со своей женой Надеждой занимались обустройством своей ташкентской жизни [2, с. 45].

В Ташкенте великий князь, по существу, не играл ни политической, ни административной, ни даже «великосветской» роли, но он любил Туркестанский край и многое сделал для экономического и культурного развития края. На его деньги были построены оросительные каналы в Голодной степи [5, с. 115].

Строительство оросительных каналов было необходимо для Туркестанского края, так как, согласно Положению об управлении Туркестаном 1886 г., в регион могли вселяться только русские крестьяне христианского вероисповедания. Туркестанская администрация обязалась выделять им земельный участок в размере 10 десятин на каждого работника [6, с. 175]. Но в Сырдарьинской и Самаркандской областях был дефицит свободных орошенных земель, а отбирать земли у коренного населения администрация края не стремилась, так как опасалась восстания против российского колониализма, только у кочевников можно было выкупить часть их владений, а потом разделить эту землю между переселенцами. Чтобы облегчить положение переселенцев, великий князь и начал заниматься оросительными работами.

В 1886 году великий князь Николай Константинович возглавил оросительные работы в Голодной степи. Голодной степью в Туркестане называли огромную безводную пустыню, которая лишь местами была пригодна для кочевой жизни³. Николай Константинович

³ Голодная степь находилась между Сырдарьинской и Ферганской областями.

воодушевленно взялся за строительство новых оросительных сооружений. С 1883 года по 1885 года великий князь участвовал в строительстве канала «Искандер-арык», который был протяженностью 50 километров. В последствии «Искандер-арык» смог оросить 4513 гектаров земли по правому берегу реки Чирчик [7, с. 17].

В том же 1883 году, когда начались работы по сооружению «Искандер-арыка» из реки Чирчик, был проведен еще один канал – «Хан-арык». Данный канал был длиной 65 верст и благодаря ему удалось оросить 3215 десятин земли [8, с. 144].

В 1886 году Николай Константинович приступил к выводу сьрдарьинской воды в сторону Бухары по каналу, который был назван «Бухара-арык». Но из-за допущенных крупных технических недочетов канал пришлось забросить после 3 дней использования. Тогда великий князь решил во что бы то ни стало оросить хоть часть Голодной степи между Ташкентом и Джизаком, он затратил много энергии и денежных средств на создание нового канала в самом начале путем расширения русла небольшого старого арыка. На прибрежной скале около реки была высечена буква «Н», увенчанная короной, данный канал был назван в честь Николая I. Строительство данного канала было окончено в 1898 году. Работы, связанные со строительством этого канала, обошлись Николаю Константиновичу свыше миллиона рублей [5, с. 115]. Стоит еще раз отметить, что все строительные работы велись на личные деньги великого князя.

Для строительства канала великий князь усиленно привлекал как местное население, так и переселенцев. Николай Константинович рассылал в различные губернии Российской империи пригласительные телеграммы с обещаниями обеспечить переселенцев работой и землей. Как было отмечено выше, с переселенцами за их участие в строительстве оросительных каналов Николай Константинович рассчитывался участками орошенных земель, а с рабочими из местного коренного населения он расплачивался деньгами – 1 руб. 20 коп. в день [7, с. 20].

На строительстве оросительных каналов великого князя трудились в тяжелых условиях, копали землю вручную, лопатами и кетменями, так как никаких механизмов в строительстве не было. Те, кто приезжал на лошадях, возили на тачках и телегах землю. Также приходилось работать и женщинам. Николай Константинович снабжал рабочих рисом и мясом, ежедневно производил с ними расчет, а его жена Надежда лечила переселенцев [9, с. 26].

Также в период строительства канала необходимо было место для размещения рабочих, и благодаря предприимчивости великого князя, в момент нарастания переселенческого кризиса и неспособности туркестанской администрации быстро реагировать на нужды переселенцев, им были образованы поселки, которые в начале имели характер рабочих станов, но затем на их месте выросли целые переселенческие поселения. Так возникли такие поселения как Николаевский в 1881 году, Надеждинский в 1885 году (по словам местных жителей, данный поселок был назван в честь жены великого князя), в 1887 году появился поселок Романовский, в 1891 году возникло село Никольское, позднее в 1896–1897 годах появились еще четыре поселения: Обетованный, Верхневольнский, Нижневольнский и Конногвардейский [10, с. 24]. В одном из поселков – Княжеском городке (Княжеском поселке), который был расположен на месте ташкентских трущоб, Николай Константинович возвел 200 типовых домиков для беднейшего населения города [4]. А также были построены поселки Поджевад, Искандер-Вольнское, Алексеевка и другие [10, с. 22–26]. На орошенных землях в последствии благодаря стараниям Николая Константиновича появилось в общей сложности 12 больших русских поселений. А к 1913 году их было уже 119. Великий князь писал: «Моё желание – оживить пустыни Средней Азии и облегчить правительству возможность их заселения русскими людьми всех сословий» [11].

В итоге к 15 декабря 1899 году все ирригационные сооружения в Голодной степи под руководством великого князя Николая Константиновича Романова перешли во владения краевого управления земледелия и государственных имуществ. Из 7600 гектаров орошенной земли 2100 были отведены князю, 3380 – русским переселенцам, 220 – под Голодностепское

опытное поле, и около 2000 гектаров земли в аренду получило коренное население [12, с. 41]. Выкуп, который ему заплатило государство за ирригационные сооружения, был очень маленьким и лишь частично покрывал расходы великого князя на строительство оросительных каналов [4].

Благодаря строительству канала «Императора Николая I» великому князю удалось оросить около 8 тысяч обрабатываемой русскими переселенцами под хлопок десятин земли в Голодной степи. Удалось основать новые поселения для крестьян. Голодная степь, которая в полной мере оправдывала свое название, теперь стала орошенным и плодородным уголком Туркестана [13, с. 19]

С 1900 года началось строительство еще одного огромного канала в Голодной степи протяженностью 37 верст, который должен приобщить к хлопковой культуре еще 70 тысяч десятин земли [13, с. 20]. Данный канал получил название «Романовский». Открыт канал был в 1913 году. К 1917 году данный канал оросил 34,5 тысяч десятин земли. Сам великий князь Николай Константинович на открытии «Романовского канала» читал стихи собственного сочинения о том, что коренные жители не смогли оросить эти земли, а русские построили канал и дали воду, тем самым как бы подчеркивая значимость и особую роль русских в орошении Голодной степи [9, с. 25–26].

Таким образом, деятельность великого князя Николая Константиновича способствовала развитию ирригации Туркестана. Он внес значительный вклад в появление большого количества новых переселенческих поселков для русских переселенцев за относительно короткий промежуток времени, что, несомненно, облегчало туркестанской администрации разрешение земельного вопроса в отношении пришлого населения. Кроме того, один из каналов построенный великим князем «Романовский» в дальнейшем активно использовался, он был расширен в 1939–1940 годах, затем реконструировался в 1954-м; вместе с прокладкой канала осваивались и новые земли, создавались новые совхозы. Данный канал используется до сих пор и носит название «Достык». Тем самым деятельность Николая Константиновича поспособствовала развитию земельно-водных отношений в регионе на долгий период.

Библиографический список

1. Лаврёнова, А. М. «Августейший больной», жандармы и психиатры: «крымские каникулы» великого князя Николая Константиновича (1901–1904 годы) / А. М. Лаврёнова, М. Ю. Черниченко // Новый исторический вестник. – 2017. – №1. – С. 116–150.
2. Гударзи-Наджафов, А. Жизнь без мифов. Великий князь Николай Константинович, 1850–1918 : документальная проза. / А. Гударзи-Наджафов. – Ташкент : Vaktria press, 2018. – 144 с.
3. Котюкова, Т. В. Документы архивов Республики Узбекистан о последних годах жизни великого князя Николая Константиновича Романова / Т. В. Котюкова, К. М. Махкамов // Отечественные архивы. – 2009. – № 6. – С. 82–94.
4. Котюкова, Т. В. Страницы истории: Роль Великого князя Николая Константиновича в орошении Голодной Степи / Т. В. Котюкова // Фергана.Ру : [сайт]. – URL: <http://ferghana.ru/articles/7133> (дата обращения: 04.04.2022).
5. Массон, М. «Ташкентский» великий князь. Из воспоминаний старого туркестанца / М. Массон // Звезда Востока. – 1991. – № 12. – С. 115.
6. Переселенческое дело в Туркестане. Отчет по ревизии Туркестанского края, произведенной по Высочайшему повелению сенатором гофмейстером графом К. К. Паленом. – Сенаторская типография, 1910. – 429 с.
7. Цыряпкина, Ю. Н. Особенности русского переселенческого общества Сырдарьинской области в конце XIX – начале XX вв. // Диаспоры. – 2012. – № 1. – С. 6–29.
8. Дмитриева, И. В. Деятельность великого князя Николая Константиновича Романова / И. В. Дмитриева // Развитие и актуальные вопросы современной науки. – 2018. – № 4. – С. 142–146.

9. Брусина, О. И. Славяне в Средней Азии. Этнические и социальные процессы. Конец XIX – конец XX века / О. И. Брусина. – Москва : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. – 240 с.
10. Переселенческое дело в Туркестанском крае (области Сырдарьинская, Самаркандская и Ферганская) : Отчет по служеб. поездке в Туркестан осенью 1910 г. чиновника особых поручений при Переселенч. упр. Н. Гаврилова. – Санкт-Петербург : типография Ф. Вайоберга и П. Гершунина, 1911. – 336 с.
11. Тутов, А. В. История освоения Голодной степи. 1869–1917 гг. : по материалам книги «Покорение Голодной степи» // Награды и нагрудные знаки современного казачества : [сайт]. – URL: http://cossac-awards.narod.ru/Zametki/Zametka60_Tutov. (дата обращения: 04.04.2022).
12. Фомченко, А. П. Русские поселения в Туркестанском крае в конце XIX – начале XX в. (социально-экономический аспект) / А. П. Фомченко. – Ташкент : Издательство «ФАН» узбекской ССР, 1983. – 128 с.
13. Воцинин, В. П. Очерки нового Туркестана / В. П. Воцинин. – Санкт-Петербург : Наш Век, 1914. – 86 с.

Концевая В. А., студентка 2 курса магистратуры Института истории, социальных коммуникаций и права

Шеметова Т.А., канд. ист. наук, доцент, директор Института истории, социальных коммуникаций и права

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОЙ МИГРАЦИИ НА ТЕРРИТОРИЮ СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

Аннотация. Одним из значимых факторов во взаимодействии России и Китая является китайская миграция на российские территории. Во второй половине XIX – начале XX в. она стала неотъемлемой частью социально-экономического развития Сибири. В работе на основе анализа отечественной и зарубежной литературы, а также опубликованных и впервые введенных в научный оборот документов рассматриваются основные характеристики процесса миграции китайского населения в Сибирь, их хозяйственной деятельности, а также способы регулирования численности мигрантов.

Ключевые слова: миграция, Китайская империя, Российская империя, Сибирь, население; демография.

V. A. Kontsevaya,

T. A. Shemetova

FEATURES OF CHINESE MIGRATION TO SIBERIA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH - EARLY 20TH CENTURIES

Abstract. One of the significant factors in the interaction between Russia and China is Chinese migration to Russian territories. In the second half of the XIX - early XX centuries. it became an integral part of the socio-economic development of Siberia. The work on the basis of an analysis of domestic and foreign literature, as well as documents published and first introduced into scientific circulation, considers the main characteristics of the migration process of the Chinese population to Siberia, their economic activities, as well as ways to regulate the number of migrants.

Key words: migration, Chinese Empire, Russian Empire, Siberia, population; demographics.

В современном мире одним из процессов глобализации является миграция населения. Китайская миграция в Сибирь является исторически сложившимся фактом. В связи со сложным социально-экономическим положением и особыми геополитическими условиями Китая в XIX в. появились благоприятные условия для миграции китайцев в Российскую империю. До настоящего времени нет точных данных о количестве выходцев из Китая, их хозяйственной деятельности, проблемах адаптации, отсутствия правового статуса и их влияния на развитие экономики рассматриваемого региона. В последнее время отмечается рост миграционных потоков из Китая в Россию. Однако правительству так и не удалось окончательно сформировать правовую базу для урегулирования данной проблемы, что сохраняет условия для возникновения конфликтов на национальной, конфессиональной и других почвах.

Именно поэтому изучение процесса формирования и развития миграционных процессов в Сибирь, теоретическое осмысление сущности и специфики исторического опыта развития российско-китайских отношений необходимы для выработки практических рекомендаций для снижения остроты сложившейся ситуации.

Территория Сибири в XIX в. традиционно подразделяется на Западную и Восточную. В состав Западной Сибири входили Тобольская и Томская губернии, в Восточную – Енисейская, Иркутская губернии, Забайкальская, Якутская, Амурская, Приморская области. Миграция китайского населения происходила во все части рассматриваемого региона.

Можно выделить 4 группы причин данного процесса: экономические, демографические, внешнеполитические и социальные факторы. К экономическим можно отнести системный кризис в Цинском государстве во всех отраслях экономики. Демографические причины – переселение Китая и малозаселенность российских территорий в рассматриваемом регионе. Внешнеполитические – создание стабильных отношений между государствами, решение приграничных вопросов (на территорию Западной Сибири переселялись благодаря присоединению и освоению Российской империей Средней Азии – В.К.), военные конфликты Поднебесной с другими государствами. Социальные – налоговое бремя крестьян, нехватка рабочих рук в городах.

Данные факторы привели к тому, что во второй половине XIX в. на территории Сибири стали появляться китайские подданные. Первые из них на территории Российского государства стали прибывать еще в XVII в., однако это были лишь единичные случаи. В XIX в. данный процесс стал носить массовый характер.

Первые документированные сведения о числе китайцев в Сибири относятся к первой половине XIX в., они крайне противоречивы и неполные. Это связано с тем, что авторы использовали разные критерии подсчета, а также мигранты уклонялись от регистрации.

Согласно документам, в 1911 г. на территории Сибири проживало 38636 китайцев. Большая часть находилась в Восточной Сибири. По этим данным в Западной Сибири зарегистрировано лишь 5 человек [2, с. 29]. В целом, согласно статистике, китайцы проживают только на юго-востоке Сибири (Приморская, Амурская области). Однако эти данные показывали лишь тех, кто был официально зарегистрирован и постоянно проживал на территории. Чаще всего подданные Цинской империи прибывали в Россию для работ (работа на приисках, промысловая деятельность), после которых возвращались на родину. Например, только за 1897 г. в одной Приморской области перешли через границу и получили визированные паспорта на 1 год 36998 китайцев [1, с. 4–19]. Чаще всего ханьцы селились вблизи границ в крупных городах, что давало им ряд преимуществ: в городах была большая вероятность найти работу, а близость границы сохраняла возможность вернуться на историческую родину или перевезти на новое место жительства всю семью. Поэтому большинство мигрантов проживало во Владивостоке, Хабаровске, Благовещенске, что демонстрирует таблица 1.

Таблица 1. Численность китайцев, проживающих на территории российского Дальнего Востока в начале XX в [4]

Города	Владивосток	Уссурийск	Хабаровск	Благовещенск	Николаевск-на-Амуре	Всего (на всей территории)
Численность на момент 1912 г.	70 тыс.	10 тыс.	10 тыс.	20 тыс.	3 тыс.	ок. 200 тыс.

Фактор близости границ объясняет и тот факт, что на территории Западной Сибири не было такого количества мигрантов.

Переселение собственного населения на российские территории поощрялось цинским правительством, так как, с одной стороны, данные процессы снижали уровень социальной напряженности в государстве, а с другой, – для Срединной империи открывалась перспектива возможного присоединения региона к китайскому государству ввиду заселения его китайцами.

В Западной Сибири русские землевладельцы вытеснили инородцев всей степной полосы края в глухие гористые и лесистые его части. Поэтому выходцы из Поднебесной селились в высокогорном районе Алтая в бассейне рек Чуи, Джазатора, Калгута и на плоскогорье Укок. Занимались они в основном торговлей [5]. Но в Томской губернии не произошло увеличения численности мигрантов (которые в основном были торговцами) по сравнению с Восточной Сибирью ввиду введения указа томского губернатора Лерхе, который в 1864 г. приказал подданным Цинского государства прибывать в губернию только с видами от своего начальства. После этого китайские подданные появлялись в губернии все реже.

Ситуация не изменилась и после строительства железных дорог. Согласно таможенным сведениям, через азиатскую границу в Россию прибыло 60662 человека, а в 1907 г. – 81961 человек [6, с. 160]. Однако они старались селиться в восточной части Сибири, поэтому в Томской и Тобольской губерниях их численность достигала несколько десятков. В отличие от Приморья в Западной Сибири в рассматриваемый период точные данные о численности китайцев отсутствуют. Это связано с тем, что правительство не видело в их нахождении опасности.

В Восточной Сибири ситуация с количеством подданных Поднебесной была противоположной. Для ограничения процесса миграции на Дальнем Востоке применялся ряд мер: вводились правила прибытия мигрантов, усложнялся процесс получения паспортов, поднимался гербовый сбор, была попытка создания места компактного проживания китайцев – метод геттоизации. Однако эти мероприятия не приводили к желаемому результату вследствие несовершенства законодательства и отдаленности территорий от центра государства.

Несмотря на попытки ограничения нахождения китайцев на российских территориях, мигранты заняли необходимую региону нишу работ: домашняя прислуга, чернорабочие, работники ремесленных мастерских и торговых лавок. Именно выходцы из Китайской империи в значительной степени обслуживали судоходство в качестве матросов, портовых и судовых рабочих, также были заняты в строительных работах, кирпичном производстве, на обжиге извести и в других сферах [10, с. 201], так как для этого не требовалось особого

образования, а у местного населения эти должности не пользовались популярностью из-за их низкооплачиваемости. Китайские наемные рабочие широко использовались на строительстве Забайкальской железной дороги в 1895–1900 гг. в качестве кладчиков железнодорожного полотна. После окончания строительства дороги их труд применялся в процессе эксплуатации линии и для ее обслуживания [3, с. 18].

Таким образом, во второй половине XIX в. на территории Сибири стали появляться подданные Цинской империи. Проживали они и в западной части региона, и в восточной. Однако в большей степени находились на Дальнем Востоке, что объясняется рядом причин. Вследствие этого политика по отношению к мигрантам Западной Сибири и Восточной Сибири существенно различалась. Но несмотря на это китайские мигранты положительно влияли на экономическое развитие региона. В Западной Сибири они заняли нишу низкооплачиваемого труда, а в Восточной Сибири были и торговцами, и ремесленниками, и предпринимателями, и чернорабочими и т.д. Также в отличие от Дальнего Востока в Томской и Тобольской губерниях не было столкновений с местным населением за земли и работу, меньше законодательных актов для регулирования их проживания и адаптации.

Библиографический список

1. Отчет Пограничного Коммисара Южно-Уссурийского Края // РГИА ДВ. – Ф. 5. – Оп. 1. – Д. 13. – С. 4–19.
2. Статистическія данныя, показывающія племенной составъ населения Сибири, языкъ и роды инородцев // Записки императорскаго русскаго географическаго общества по отделенію статистики. – Т. XI. – Выпуск 1. – 174 с.
3. Башкуева, Е. Ю. Китайские мигранты в Забайкальской области (1860–1917 гг.) : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : автореферат на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Е. Ю. Башкуева. – Бурятский государственный университет. – Улан-Удэ, 2004. – 28 с.
4. Залеская, О. В. Китайские мигранты на Дальнем Востоке России (1858–1939 гг.) : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора исторических наук / О. В. Залеская. – Благовещенск, 2009. – URL: <http://pora.zavantag.com/stati/zalesskaya-olega-vladimirovna-kitajskie-migranti-na-dalennem-vo/stranica-1.html>
5. Карих, Е. В. Межэтнические отношения в Западной Сибири в процессе ее хозяйственного освоения. XIX – начало XX в. / Е. В. Карих. – URL: <http://sibistorik.ru/project/karih/1-1.html>
6. Клипка, К. К. Китайцы в Томске XIX – начале XX в. / К. К. Клипка // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 6(26). – 2013. – С. 158–163.
7. Клипка, К. К. Китайские мигранты в Томской губернии в конце XIX – начале XX в. / К. К. Клипка // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 2(155). – С. 16–20.
8. Кошелева, Е. И., Савченко, Е. Ю. Китайская община в Томской губернии в конце XIX – первой трети XX веков / Е. И. Кошелева, Е. Ю. Савченко // Молодой ученый. – 2015. – № 6 (86). – С. 530–532.
9. Ларин, А. Г. Китайцы в России вчера и сегодня: исторический очерк // А. Г. Ларин. – Москва : Восточная книга, 2009. – 512 с.
10. Эзри, Г. К. Китайская миграция на Дальнем Востоке России (1860-е – 1917 гг., 1991-2017 гг.) и проблема безопасности / Г. К. Эзри // Актуальные проблемы современности : материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции, г. Благовещенск, 10 октября 2017 г. – Благовещенск, 2017. – С. 197–208.

Щербанова Е.Е. преподаватель истории

Колледж АлтГУ

Дьяченко Н.В. канд. ист. наук, доцент кафедры всеобщей истории

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ПОЛИТИКА ПАМЯТИ В ПОСТСОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ: ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МОНГОЛИИ (1989–2019 ГГ.)

Аннотация. *Цель данной статьи – проследить трансформацию процесса нациестроительства в Монголии от объединения нации до отделения отдельных племен. Изменения рассматриваются в официальном дискурсе, политике памяти, а также в идентичности населения вокруг истории «Монгольской империи». Выделяются основные этапы этого процесса (1990–1996 гг. – объединение в единую нацию, 1996–2019 гг. – сближение с Россией), характеризуется роль и значение в этом процессе личности Чингисхана и отказ от «социалистического» прошлого.*

Ключевые слова: Монгол улс, актер, коммеморация, нациестроительство, этническая идентичность.

E. E. Scherbanova,

N. V. Dyachenko

THE POLICY OF MEMORY IN POST-SOCIALIST COUNTRIES: THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY IN MONGOLIA (1989–2019)

Abstract. *The purpose of this article is to trace the transformation of the nation-building process in Mongolia from the unification of the nation to the separation of individual tribes. Changes are seen in the official discourse, the politics of memory, as well as in the identity of the population around the history of the "Mongol Empire". The main stages of this process are singled out (1990-1996 - unification into a single nation, 1996 - 2019 - rapprochement with Russia), the role and importance of the personality of Genghis Khan in this process and the rejection of the "socialist" past are characterized.*

Key words: Mongol uls, actor, commemoration, nation-building, ethnic identity.

Термин «нациестроительство» имеет множество синонимов – soft power, image, identity, nation building, которые пришли в отечественную науку [1, с. 120]. Эти синонимы иногда приобретают иные толкования или упрощенные значения. Процесс нациестроительства – это не строительство здания под четким контролем власти, представленной государственным лидером. Это процесс компромиссов власти, общества и «вызовов времени». Именно это и показывает история нациестроительства в постсоциалистических странах.

В научных кругах до сих пор не достигнут консенсус по поводу содержательной стороны термина «нациестроительство». Многие ученые вступают в дискуссии по поводу «этнических» и «гражданских» наций, не могут дать точного определения термину. Впервые в научный оборот термин nation-building был введен во второй половине XX в. Это обстоятельство было связано с появлением новых суверенных государств. Выделяют несколько этапов суверенизации: 1960-е гг. – процесс деколонизации, а затем 1990-е гг. – распад социалистического лагеря и Советского Союза на суверенные государства [2, с. 4]. В научный оборот вошли разные трактовки этих процессов. Одни авторы трактовали нациестроительство как конструирование или структурирование (constructing or structuring) национальной идентичности государственной власти [3, с. 154], а другие – как более

широкий процесс формирования нации (nation formation) [4, с. 291]. В настоящее время ученые используют следующие трактовки нациестроительства: собирание, формирование, конструирование, создание, сплочение и др.

При изучении процесса нациестроительства в постсоциалистических странах не стоит забывать о том, что каждая «новообразованная» страна вступает в этот процесс с разными исходными данными [5, с. 95]. В эти данные могут входить уровень полиэтничности населения, степень осознания себя гражданской или этнической нацией, наличием или отсутствием политических институтов и др.

Социалистическая идеология существовала не только в республиках Советского Союза, но и в ряде других стран, например, в Монголии после 1921 г. также установился социалистический курс [6, с. 70]. Несмотря на то, что Монголия никогда не входила в состав СССР, большая часть политики внутри страны носила четко выраженный просоветский характер, начиная с 1924 г. в МНР проходят смежные процессы: антирелигиозная кампания, коллективизация, индустриализация, создание однопартийной государственной системы и др. Именно поэтому важно выделить черты сходства и различия в политике нациестроительства в Монголии.

Данное исследование направлено на изучение трансформации монгольской идентичности в процессе нациестроительства. Особенно важно выделить феномен сплочения нации на первом этапе вокруг истории Монголии и личности Чингисхана, которая в настоящее время уходит на второй план, потому что начинается сплочение вокруг племён «истинных монголов» [7, с. 203]. Именно этот феномен заслуживает специального изучения.

В отечественной и зарубежной историографии проблемы нациестроительства в Монголии рассматривались с разных сторон. Ряд авторов начинают с рассмотрения социалистического прошлого Монголии, в основе которого лежала монополия на власть Монгольской народно-революционной партии [8, с. 44]. С другой стороны, подходит монгольский историк Ж. Болбаатар, который показывает процесс нациестроительства через противостояние авторитарного и демократического режимов [9, с. 5]. Особое внимание занимают работы, в которых анализируются становление демократических институтов в Монголии и проведение рыночных реформ [10, с. 12]. Среди западных исследователей наиболее интересными выступают работы К. Каплонски [11] и М. Россابي [12]. Большинство из них позитивно оценивали «демократический транзит» Монголии, отмечая такие явления как многопартийность, сменяемость власти, свобода слова, приватизация государственной собственности и т. д. Среди отечественных авторов выделяются работы С. Л. Кузьмина [6] и А. С. Железнякова [13], отличительной чертой этих исследований является то, что они ограничиваются анализом отдельных сюжетов (выборы, политические кризисы, политические деятели) и не предпринимают системного исследования постсоциалистической трансформации в Монголии. Исходя из этого положения определяется новизна исследования – системный анализ политики памяти в постсоциалистической Монголии в 1989-2019-е гг.

Официальный дискурс. Предпосылки для построения новой государственности появились в Монголии в 1980-е гг. В 1989 г. в Улан-Баторе создается первая оппозиционная правящему режиму организация – Союз демократических сил. Уже 14 января представители этого движения выдвигают политические требования и объявляют голодовку. В столицу начали стягивать войска, но многотысячная толпа, которая объявила голодовку перед Дворцом молодежи, вынуждает правительство пойти на переговоры. Правительство в лице премьер-министра Ж. Батмунха объявило об отставке. В Монголии начинается новый этап нациестроительства, все советское стало враждебным и чуждым. В спешном порядке страну покидает русскоязычное население [7, с. 199].

В 1991–1994 гг. представители демократических сил стали выступать за ориентацию на самостоятельную политику как внутри, так и за пределами государства. Ориентация этой политики должна была быть направлена на сближение с Китаем, США и Японией. Отказ от социалистического прошлого, в первую очередь, выразился в смене названия страны. Новое

название государства – Монгол улс (Монгольское государство) – берет своё начало со времен Чингисхана.

В 1991 году в стране была принята новая Конституция, которая получила название Их Засаг (Великая Яса). Интересна кампания, с которой принимали данную конституцию: «Если ты монгол, голосуй за Их Засаг» [7, с. 200], которая однозначно говорила о национальной принадлежности монгол. Произошли изменения в государственной символике. На смену всаднику-скотоводу, который мчится на коне, появилось изображение Лунгта (священного коня Ветра). Следующим шагом стало изменение гимна, из которого убрали слова: «За строительство коммунизма в единении с Советским Союзом». Все это подчеркивало разрыв с социализмом и возвращение к истокам монгольского народа [14, с. 205].

На смену советской поддержке и стран СЭВ пришли кредиты Азиатского банка развития, МВФ, а также от США и Японии. В этой ситуации первый этап нациестроительства основной тенденцией отражал разрыв отношений с Российской Федерацией и ориентацию на Запад и Азию. После 1995 г. в Монгольском государстве намечается пересмотр внешней политики, ориентацию на сближение с Россией и установление дипломатических отношений.

С 2000-х гг. намечается новый этап нациестроительства: объединение вокруг племен, которые считаются менее подверженными изменениям. Такими племенами являются халхасы, баяты и дюбенты, именно они проживали в отдаленных районах Монголии и не ассимилировались с китайцами и советскими гражданами.

Политика памяти предполагает наличие официальной трактовки хода исторического процесса и развития. Как правило, со сменой политического курса происходит реинтерпретация прошлого, развенчиваются старые мифы и превозносятся новые. В Монголии этот процесс, как было отмечено выше, включал в себя несколько этапов. Первый этап связан с формированием новой монгольской идентичности и исторических основ консолидации. Второй этап отражает сближение с Россией и выстраивание рамок допустимого пересмотра истории.

На первом этапе разворачивается борьба с советским наследием. В 1990 г. снесли памятник И. Сталину, после начали сносить памятники В. Ленину, разрушили музей комсомола. В СМИ стали распространяться статьи и работы о репрессиях 1937 г. при участии СССР и МНРП. В 1989 г. выходит книга монгольского публициста Баабра «Не забудь! Иначе погибеть». В этой книге автор утверждает, что монголы в ходе социализма утратили основы своей национальной идентичности: вертикальное (веревочное) письмо, буддизм, кочевой образ жизни и др.

На смену позиции «младшего брата» Монголия возвращается к истокам и объявляет себя одним из древнейших государств азиатского региона. Основа нациестроительства возникает вокруг Монгольской империи Чингисхана и начинает свою историю с 1206 г. Во времена социализма, по утверждению К. Каплонски, упоминание Чингисхана было табуировано [11, с. 120]. В новых реалиях произошло «возвращение Чингисхана», личность которого должна была разрушить междуплеменные барьеры и объединить монгольский народ.

Но несмотря на отрицание позитивных изменений в социалистический период, в Улан-Баторе сохранены мемориальные объекты, свидетельствующие о высокой оценке роли СССР в становлении независимости Монголии: мемориал Зайсан, музей Г. К. Жукова, памятник Г. К. Жукову. Сохранение памятников Г. К. Жукову является следствием глубокого уважения к талантам полководца и событиям 1939 г. на Халхин-Голе. Бои на Халхин-Голе являлись стратегически важными не только для СССР, но и МНР [15, с. 137]. Поэтому память о человеке, который помог монгольскому народу одержать одну из важных побед над своим соперником, является незыблемой. Данный пример свидетельствует о противоречии в создании национальной идентичности в Монголии и выборочном сохранении истории социалистического периода. Происходит сохранение только тех

моментов, которые показывают исключительное превосходство монгольского народа на примере боев на Халхин-Голе.

Советские символы военного содружества легко объединились с политическим языком современной Монголии. Они стали частью политики и нациестроительства. Например, вопрос о переименовании «Битвы на Халхин-Голе» в «Номонханский инцидент», который активно выдвигают японские исследователи, для монголов остается табуированным. Монголия продолжает сохранять название сражения на Халхин-Голе.

Политика памяти использует следующие акторы: Монгольская империя; личность Чингисхана; победа над японцами при Халхин-Голе; древнейшее государство XIII в; веревочное письмо; концепция «Монгол хун – баатар» (монголы – это богатыри). На первых этапах нациестроительства эти коммеморации смогли сплотить монгольский народ, но после «изгнания» всего советского одной личности Чингисхана оказалось мало. С середины 1990-х гг. единая идентичность «монголов» распалась на мелкие племенные идентичности. На этом этапе одна модель национализма сменила другую.

Начинается этап превосходства племени халхасов. Этот тип национализма в Монголии ставит задачей легитимизацию политического господства доминирующей политической элиты и представляет собой барьер на пути китайского влияния [7, с. 205].

Таким образом, в политике нациестроительства Монголии после 1990 г. выделяют несколько этапов: с 1991 по 1996 гг., с 1996 по настоящее время. Первый характеризуется обращением к истории Монгольской империи, пересмотром культурной и языковой политики, которая выражена в отказе от кириллицы и возвращении веревочного письма. Основой государственной идеологии в этот период стала личность Чингисхана. В период с 1996 г. по настоящее время происходит смена внешнеполитического курса на сближение с Россией и восстановление исторических связей. В этот период монгольское правительство разрешает восстанавливать памятники советской эпохи (мемориал Г. К. Жукова, памятник советскому солдату в районе города Чойр), активно сотрудничает с российским правительством, министрами и системой образования. На момент 2019 г. в Монголии существует 5 русскоязычных школ [16, с. 25]. Процесс нациестроительства в Монголии с 1990-х гг. претерпел ряд изменений. Монголия, находясь между Россией и Китаем, должна лавировать в своей внутренней политике. Связь с другими государствами Монголия выстраивает не только на основе экономики, но и на основе культурного обмена. Монголия, очевидно, будет и дальше балансировать в своей политике нациестроительства с учетом той степени влияния, которую будут приобретать различные международные акторы.

Библиографический список

1. Мнацаканян, М. О. Нации, “нациестроительство” и национально-этнические процессы в современном мире / М. О. Мнацаканян // Социс. – 1999. – Вып. 5. – С. 118–127.
2. Hippler, J. Ethnicity, State, and Nation-building – Experiences, Policies and Conceptualization / J. Hippler. – URL: http://www.jochenhippler.de/html/ethnicity_state_and_nationbuilding.html (accessed 02.05.2022)
3. Летняков, Д. Э. Создавая нацию: политика идентичности в постсоветских государствах / Д. Э. Летняков // Мир России. – 2016. – Вып. 2. – С. 144–167.
4. Малинова, О. Ю. Политика памяти как область символической политики / О. Ю. Малинова // МЕТОД : Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. – 2019. – Вып. 2. – С. 285–312.
5. Чернышов, Ю. Г. Нациестроительство Республики Беларусь и европейский компонент белорусской идентичности / Ю. Г. Чернышов // Мировая экономика и международные отношения. – 2018. – Вып. 1. – С. 94–103.
6. Кузьмин, С. Л. Основания современной монгольской государственности / С. Л. Кузьмин // Исследования международных отношений. – 2008. – Вып. 2. – С. 68–86.

7. Михалев, А. В. Монголия как национализирующееся государство: опыт постсоветских трансформаций / А. В. Михалев // Политическая наука. – 2011. – Вып. 4. – С. 193–207.
8. Дашдаваа, Ч. От демократии к авторитаризму / Ч. Дашдаваа // Вестник Бурятского научного центра СО РАН. – 2011. – Вып. 3. – С. 43–56.
9. Болдбаатар, Ж. Шинэчлэлийн төлөө хөдөлгөөн, түүний хувь заяа (Движение за обновление и его судьба) / Ж. Болдбаатар. – Улаанбаатар, 2005. – 156 с.
10. Хатанболд, О. Ардчилал судлал: онол, аргай зүй (Исследования демократии: теория и методика) / О. Хатанболд. – Улаанбаатар: Монгол улсын шинжлэх ухааны академи Философийн хүрээлэн, 2017. – 179 х.
11. Kaplonski, C. Truth, history and politics in Mongolia. The memory of heroes / C. Kaplonski. – London-New York : RoutledgeCurzon, 2004. – 233 p.
12. Rossabi, M. Modern Mongolia. From Khans to Commissars to Capitalists / M. Rossabi. Los Angeles. – London : University of California Press, 2005. – 392 p.
13. Железняков, А. С. Монголия социалистическая и постсоциалистическая / А. С. Железняков // Восток. – 1996. – Вып. 6. – С. 109–110.
14. Скрынникова, Т. Д. «Старые» символы новой Монголии / Т. Д. Скрынникова // Символы, образы и атрибуты власти. – 2014. – Вып. 2. – С. 203–216.
15. Михалев, А. В. символы советского присутствия в постсоциалистической Монголии / А. В. Михалев // Политическая наука. – 2020. – Вып. 2. – С. 126–142.
16. Терентьев, В. И. Специфика преподавания истории в российских школах Монголии / В. И. Терентьев // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – Вып. 1. – С. 20–31.

Раздел 3. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Богумил Т.А., канд. филол. наук, доцент кафедры литературы

Тулинова Т.А., студентка 1 курса Института филологии и межкультурной коммуникации

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ПОЭТИКА ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ЦИКЛЕ Н. ГУМИЛЕВА «КАПИТАНЫ»: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье представлен опыт организации литературоведческой научно-исследовательской работы студента-филолога. Проиллюстрированы основные этапы: подготовительный, собственно исследовательский, заключительный. В результате анализа историко-географических аллюзий и фольклорно-литературных реминисценции в цикле Н.С. Гумилева «Капитаны», очерчены пространственные и временные координаты художественного мира поэта, расширено и углублено понимание авторской концепции места поэта и поэзии в мироустройстве.

Ключевые слова: НИРС, методика преподавания литературы, метод, прием.

T. A. Bogumil,

T. A. Tulinova

POETICS OF SPACE AND TIME IN N. GUMILEV'S CYCLE "THE CAPTAINS": THE EXPERIENCE OF ORGANIZING THE STUDENT'S RESEARCH WORK

Abstract. The article presents the experience of organizing literary research work of a student-philologist. The main stages are illustrated: preparatory, actual research, final. As a result of the analysis of historical and geographical allusions and folklore and literary reminiscences in the cycle of N.S. Gumilyov "Captains", the spatial and temporal coordinates of the poet's artistic world are outlined, the understanding of the author's concept of the place of the poet and poetry in the world order is expanded and deepened.

Key words: methodology of teaching literature, method, technique.

Совершенно не нуждается в доказательствах высокая степень важности в учебном процессе научно-исследовательской работы студентов (НИРС). Существует бесчисленное множество сугубо теоретических и практико-ориентированных публикаций, в которых раскрывается объем понятия НИРС, даются классификации форм, видов, этапов, системы методов и приемов организации познавательной деятельности студентов. Результаты научных изысканий студентов регулярно появляются в сети интернет и на страницах печатных изданий. Цель данной статьи – совместив теорию, методику и практику, наглядно продемонстрировать ход элементарного литературоведческого исследования на примере анализа пространственно-временных параметров цикла Н. С. Гумилева «Капитаны». Полагаем, этот опыт будет полезен как молодым ученым, так и начинающим преподавателям.

1. Подготовительный этап

Выбор темы исследования предполагает четкое понимание наличия некой актуальной проблемы. Очевидно, что студент, как правило, не настолько компетентен, чтобы владеть подобной рода информацией. Тем самым, выбор темы – прерогатива преподавателя. Однако можно предоставить студенту право самостоятельного обозначения поля исследования,

задав наводящие вопросы: Предпочтителен анализ прозы или стихов? Какой эпохи, литературного направления? Какой автор? Какое его произведение?

Когда мы определились с текстом – цикл Н.С. Гумилева «Капитаны», потребовалось выявить степень его изученности в литературоведении, чтобы понять, где остались «белые пятна» и можно сказать новое слово. С этой целью был проведен поиск научных публикаций о выбранном произведении. Удобно при этом использовать поисковую форму на платформе Elibrary.

Анализ статей показал, что цикл «Капитаны», входящий в книгу лирики «Жемчуга» (1909), неоднократно становился предметом внимания литературоведов. Параскева Е. В. разделила книгу на три части: «чёрный жемчуг», «серый жемчуг», к которому относится цикл «Капитаны», и «розовый жемчуг». XX век дал новые возможности мечтателям, желающим постигнуть неизведанное. Главная социально-философская проблема цикла – «проблема выбора и ответственности для того, кто прокладывает новые пути и ведёт за собой людей» [1, с. 159]. В «Капитанах» показаны разные «лики» мечты. Первая часть посвящена тем, кто смело идёт навстречу своей мечте. Вторая часть – это восхищение людьми, которые борются против косности мира, пребывают в постоянном движении, поиске истин. Третья часть – о влиянии обыденности на мечту. В окружении мирских забот она существовать не может, блекнет и теряет свою идеальность. Последняя четвертая часть показывает долю тех, кто заблудился, пока искал свою мечту, кто не устоял перед соблазном бросить вызов высшей силе и пересёк черту.

Каждое стихотворение цикла «Капитаны» не случайно написано определённым размером. Анализу смыслообразующей функции полиметрической композиции цикла посвящено исследование М. А. Гончаровой. Первое стихотворение цикла, написанное трехстопным анапестом – это восхищение образом капитана. Во втором использован четырехстопный амфибрахий и представлены конкретные покорители морей: это и реальные исторические личности, и персонажи литературных произведений. Третье стихотворение, написанное четырехстопным хореем, – это отвлечение от заявленной в заглавии цикла темы капитанов – описание жизни матросов. Последнее стихотворение противопоставлено всем остальным, и это видно даже на синтаксическом уровне – появляется союз «но». Использование четырехстопного ямба здесь «концентрирует взгляд как бы из вечности, со стороны не жизни, а смерти» [2, с. 97]. Так, опираясь на стихотворные размеры и их семантику, Гончарова М. А. подтверждает свой тезис о том, что «именно на уровне полиметрической композиции лирического цикла формируются дополнительные смыслы, определяющие логику не темы, но проблематики» [2, с. 97].

Композиционные особенности цикла привлекли также внимание В. А. Скрипкиной. Подобно музыкальной сонате, главная тема обозначается с первых строк стихотворения. «В четвёртой и пятой строфах вступают, если использовать музыковедческую терминологию, “побочные партии”: “покинутый порт” и “бунт команды”, они будут главными в репризе – третьей главе» [3, с. 59]. Во втором стихотворении происходит расширение главной темы: «В понятие “капитаны” включаются и морские разбойники, и рыцари-крестоносцы, и даже “первые люди на первом плоту”» [3, с. 60]. Появляется мотив романтической мечты, желание отправиться в далёкое путешествие и открыть ещё неизведанные земли. Третье стихотворение – это реприза, где проявляется побочная партия матросов и жизни в порту. Капитан возникает в конце, когда зовёт команду к отплытию. Море – его стихия. Возникает впечатление, что он и не посещает сушу. В четвертом стихотворении содержится аллюзия на легендарный сюжет о Летучем Голландце. Снова поднимается тема смысла жизни и поиска своего пути. Тем самым четырёхчастная форма поэмы изоморфна трёхчастной канонической сонате, завершающейся кодой.

В цикле «Капитаны», особенно во втором стихотворении упомянуто очень много имен. Например:

Вы все паладины Зеленого Храма,
Над пасмурным морем следившие румб,

Гонзальво и Кук, Лаперуз и де Гама,
Мечтатель и царь, генуэзец Колумб! [4, с. 76].

Это обстоятельство не прошло мимо внимания ученых. К. С. Федотова делит перечисленные во втором стихотворении цикла имена капитанов на две группы: «имена исторически достоверных лиц» и «имена легендарных путешественников» [5, с. 155]. Исследователь отмечает, что первые две пары имен соединены сочинительным союзом «и», а следующая пара, «мечтатель и царь», расширяет понимание пятого имени, которое замыкает перечень, является самым важным в нем. Федотова К.С. раскрывает заслуги каждого мореплавателя и предполагает, что имена расположены в порядке «возрастания значительности исторического вклада личностей, к которым они отсылают» [5, с. 156]. Обнаруженная исследователем логика состоит в следующем: «первый поэтоним отсылает к личности, прославившейся военными победами, второй, третий и четвертый – к личностям, вошедшим в историю, как великие ученые и первооткрыватели» [5, с. 156]. Колумб же еще и «мечтатель», т.е. поэт, что очень важно для Гумилева. Зеленый Храм – это море, мореплаватели же – его «паладины», то есть рыцари. В таком случае Колумб – главный служитель храма, жрец.

Далее в стихотворении возникает новый перечень имен:

Ганнон Карфагенянин, князь Сенегамбий,
Синдбад-Мореход и могучий Улисс,
О ваших победах гремят в дифирамбе
Седые валы, набегаая на мыс [4, с.76].

Ганнон Карфагенянин – это карфагенский военачальник, который в V веке до н. э. совершил путешествие вдоль берегов Африки, чтобы завоевать новые земли и основать колонии. Федотова К. С. отмечает, что поэтоним Ганнон встречается в рассказе «Лесной дьявол». Сенегамбий – это Алоизий Када-Мосто, венецианский путешественник, который в XV веке совершил несколько экспедиций в Западную Африку, в частности, к берегам Сенегала и Гамбии. Синдбад-Мореход – это купец из сказок «Тысячи и одной ночи». Он встречается и в других стихотворениях Н. Гумилева. Поэтоним Синдбад-Мореход связан сочинительным союзом с Улиссом. Улисс – это римский вариант имени Одиссей. Оба варианта имени встречаются в стихотворениях Гумилева, при этом их употребление напрямую зависит от замысла произведения. Федотова К. С. обращает внимание на то, что Улисс предстает в творчестве Гумилева как поэт, поэтому этот вариант имени используется, если речь идет о романтике путешествия. Одиссей же употребляется в случаях, когда говорится о мифологии греков или поэмах Гомера. Говоря о Синдбаде-Мореходе и Улиссе, можно охарактеризовать их путешествия как странствие ради странствий – это преодоление трудностей ради проверки своих сил, проявление авантюризма. Плавания же Ганнона Карфагенянина и князя Сенегамбия – это скорее экспедиции, которые организованы в целях государства. Т.е. во второй строфе имена мореплавателей также даны не в произвольном порядке. Они имеют внутреннюю связь и организацию: «Первые два поэтонима отсылают к именам легендарных мореплавателей, командиров экспедиций, организованных с государственными целями. Вторые два имени обозначают легендарных персонажей мифологии и фольклора, которых побуждал к путешествиям дух странствий» [5, с. 158].

Таким образом, изучив работы исследователей творчества Гумилёва и статьи, посвященные циклу «Капитаны», можно прийти к выводу о том, что достаточно хорошо была проработана семантика стихотворных размеров каждой части и образ капитана. Исследователи выделяли части цикла в зависимости от соотношения стихотворных размеров и находили связь с композицией музыкального произведения. Анализ перечня имен капитанов показал, что они обладают внутренней связью, а порядок имеет определенное значение.

После аналитического обзора стало возможным сформулировать неисследованную проблему – отсутствие анализа художественного пространства и времени, созданного в цикле. Соответственно оформилась цель исследования – реконструировать авторскую

модель мироустройства в его пространственных и временных координатах, расширить и углубить понимание авторской концепции поэта и поэзии в мире.

2. Проведение исследования

Первичный этап проведения исследования включает в себя сбор и систематизацию информации. Маркерами времени и пространства выступают имена капитанов и географические названия. Поэтому для достижения поставленной цели необходимо дать историко-географический и интертекстуальный комментарий к именам, названиям, терминам, упомянутым в цикле «Капитаны».

Гонзальво – Гонсало Фернандес де Кордова (1453–1515), по прозвищу «El Gran Capitán», т.е. «Великий Капитан» – это испанский полководец, который участвовал в войне с мусульманами за Иберийский (Пиренейский) полуостров, с французами за юг Италии (Неаполь). Благодаря новаторским реформам Гонсало, преобразившим армию (введение огнестрельного оружия вместо холодного, новая система командования войсками), было обеспечено столетнее военное доминирование Испании в Европе. Скончался полководец от малярии в своем имении в Гранаде. Гонзальво выступал больше в роли война, а не мореплавателя. Его потомок, Гонсало II Фернандес де Кордова и Фернандес де Кордова (1520–1578) также известен как государственный и военный деятель. Если выбирать из двух исторических личностей, то вероятнее всего в «Капитанах» фигурирует «Великий Капитан», о чем недвусмысленно намекает его прозвище. В то же время Гонзальво в стихотворении – это образ, а он вполне может быть собирательным.

Британский капитан Королевских ВМС, путешественник, картограф первооткрыватель Джеймс Кук (1728–1779) прославлен тремя кругосветными экспедициями. Маршрут первого путешествия (1768–1771) через основные пункты можно представить так: порт Плимут – через Атлантический океан обогнул Южную Америку – остров Таити (Тихий океан) – Новая Зеландия – Австралия – остров Ява – мыс Доброй Надежды (Африка) – порт Плимут. Во время второго плавания (1772–1775) Кук также останавливался у мыса Доброй Надежды, посещал Новую Зеландию. Он искал Южный материк, но так и не нашел. Третье, последнее плавание Кука (1776–1779), происходило в Тропической части Тихого океана, затем при движении на север были открыты Гавайские острова. От них экспедиция взяла курс на восток, к берегам Северной Америки, через Берингов пролив прошла в Северный Ледовитый океан, затем вернулась обратно на Гавайские острова. Здесь Кук погиб. Джеймс Кук был военным моряком, что отсылает к Гонзальво, но, в отличие от «Великого Капитана», он совершал кругосветные плавания, охватывая огромные пространства.

Жан Франсуа де Гало де Лаперуз (1741–ок. 1788) – французский мореплаватель, возглавлявший кругосветную экспедицию, во время которой погиб. Было запланировано плавание в северной и южной частях Тихого океана с посещением Дальнего Востока и Австралии. Последними, кто видел команду Лаперуза, оказались британцы, направленные в Австралию для начала колонизации. О дальнейшей судьбе экспедиции долгое время ничего не было известно. Затем были найдены доказательства, что корабли затонули у острова Ваникоро.

Васко де Гама (1460/9–1524) – португальский мореплаватель, командовавший экспедицией, которая впервые прошла морем из Европы в Индию через Мыс Доброй Надежды, открытый Бартоломеу Диашем. Всего совершил три экспедиции в Индию. Отличался чрезвычайной жестокостью. Умер в статусе вице-короля Индии от малярии, как, к слову, и Гонзальво.

Христофор Колумб (1451–1506) – испанский мореплаватель итальянского происхождения, открывший для европейцев Новый свет. Всего совершил четыре путешествия в Америку (Южную и Центральную). Первым из европейцев пересек Атлантический океан в субтропической и тропической полосе северного полушария, ходил в Карибском и Саргассовом море. Колумб умер в испанском городе Вальядолиде и захоронен в соборе монастыря картезианцев в Севилье. В середине XVI века останки Колумба перевезли в Новый Свет. Гроб с телом установили в кафедральном соборе города Санто-

Доминго на открытом Колумбом острове Эспаньола (Гаити). В преддверии франко-негритянской оккупации Санто-Доминго испанские власти приняли решение о перезахоронении праха Колумба на Кубу, в кафедральный собор Гаваны. Позднее останки мореплавателя были вывезены обратно из Нового Света в Испанию и окончательно упокоились в Севилье, в кафедральном соборе города. Есть легенда, что из Санто-Доминго в Гавану, а позднее в Севилью были перевезены останки не Колумба, а его младшего брата Диего. Путаницы добавляет то, что младший брат и старший сын Христофора Колумба носили одно имя.

Примечательно, что де Гама на самом деле плывал в Индию, а Колумб, в поисках иного пути к ней, открыл новый континент, который по ошибке был принят за Индию и вместе с прилегающими к нему островами назван Вест-Индией. У Гумилева Колумб назван «царем». Это не противоречит историческим данным, потому что королевская чета даровала Колумбу статус вице-короля всех открытых им земель. Де Гама же был вице-королем Индии, а Ганнон Карфагенянин – царем Карфагена. Таким образом, образуется связь между тремя «капитанами» через их титулы.

Ганнон Карфагенянин, или Ганнон Мореплаватель (V в. до н.э.) – финикийский исследователь и колонизатор западного побережья Африки: Карфаген – Столбы Мелькарта (Гибралтарский пролив) – Гадес (современный Кадис, Испания) – Керна – залива Габон (Гвинейский залив) – Карфаген. Единственный источник о его странствии – написанный самим Ганноном «Перипл», сохранившийся в греческом переводе в рукописи X в. Древние авторы называли Ганнона царем (др.-греч. βασιλεύς), лидером / генералом (лат. *dux*), командиром / императором (*imperātor*). Опыт Ганнона вызвал повышенный интерес со стороны европейцев в эпоху Великих географических открытий (XV–XVII вв.) [6]. Периплы (др.-греч. «плыть кругом (вокруг), огибать», «кругосветное плавание») – вид древнегреческой литературы, в котором описываются морские путешествия и морские плавания вдоль берегов, также – кругосветное плавание. Это сразу позволяет связать Ганнона Карфагенянина с Джеймсом Куком и Лаперузом, путешествия которых были кругосветными. Но, в отличие от них, его плавание не было действительно кругосветным. Он плывал вдоль берегов Африки, не выходя далеко в океан. Хотя подобное путешествие во времена Ганнона Карфагенянина можно в какой-то степени считать кругосветным, учитывая современные ему картографические представления.

Князь Сенегамбий – это Алоизий Када-Мосто / Алвизе Кадамосто / Ка да Мосто Луиджи (ок. 1426–1488) – венецианский путешественник и работорговец. Служил у португальского принца Энрике / Генриха Мореплавателя, заложившего основы будущего морского и колониального могущества Португалии. Совершил несколько экспедиций в Западную Африку – к берегам Сенегала, до Зеленого мыса, и Гамбии. В 1455 г. примерно месяц прожил в сенегальской деревне в гостях у местного принца, наблюдая за обычаями. Подробные письменные отчеты Кадамосто о Сенегамбии неоценимы для историков Африки. Скончался путешественник в г. Ровиго вблизи Венеции.

Синдбад-мореход – легендарный купец, моряк и путешественник, попадавший во множество фантастических приключений в плаваниях через моря к востоку от Африки и к югу от Азии. Коллекция историй его путешествий составляет «Семь путешествий Синдбада-морехода» в книге сказок «Тысяча и одна ночь» и основана частью на реальном опыте восточных мореплавателей, частью – на произведениях античной поэзии, на индийских и персидских чудесных рассказах – «мирабилиях». Маршрут его плаваний: страна Серендиб – Шри-Ланка, страна Забаг – современная Суматра, в Чампе можно узнать побережье Вьетнама, в островах Михраджан – Малайский архипелаг. Названия Хинд и Син обозначали Индию и Китай.

Улисс (Одиссей) – персонаж греческой мифологии, царь Итаки, отличавшийся умом и хитростью. Его путь домой по Средиземному морю после окончания Троянской войны затянулся на десять лет. Исследователи расходятся во мнениях, соотнося пункты его

остановок с современной картой. Улисс точно выплыл из Трои, был на острове Сицилия, у берегов Италии, у побережья Африки, омываемом Средиземным морем.

Следующий этап исследования – анализ и обобщение полученных данных. Как правило, анализ предполагает поиск разного рода упорядоченностей, повторов, совпадений, аналогий и выявление на этом фоне «внесистемных» элементов. В литературоведении анализ зачастую плавно переходит в интерпретацию наблюдений, что предполагает выход на разноуровневый контекст: от внутритекстового к контексту книги стихов, всего творчества и биографии автора, контексту литературного направления, эпохи и т.д. Наиболее широкими контекстами являются интертекстуальный (включение произведения в мировую литературную традицию) и мифологический.

Проведенный анализ имен капитанов и названий, упомянутых в цикле, показал, что они даны не в хаотичном порядке, а имеют определенную логику. Рассмотрев географию плаваний исторических и легендарных капитанов, можно сделать вывод, что они охватывают всю планету. Моря упомянуты северные и южные («На полярных морях и на южных...»). Материки можно разделить на Старый Свет (Европа, Азия, Африка) и Новый Свет (Северная и Южная Америка). Принадлежность Австралии и Океании остается спорной. Деление на Западное и Восточное полушарие совпадает с делением на Старый и Новый Свет. Легендарные «капитаны» (из второй строфы стихотворения) посещают только Старый Свет, потому что Новый в то время еще не был открыт. Кук и Лаперуз относятся и к первому, и ко второму.

Среди материков ведущее место занимает Африка: для одних она являлась целью плавания (Ганнон Карфагениянин, князь Сенегамбий), для других – временной остановкой (Де Гама, Кук, Улисс). Но, так или иначе, как этап маршрута она фигурирует чаще всего. Интересно, что с Африкой связан каждый второй из «капитанов» в строке стихотворения или в паре, соединенной соединительным союзом. В первой строфе – это Кук и де Гама: «Гонзальво и Кук, Лаперуз и де Гама, / Мечтатель и царь, генуэзец Колумб!»/ Во второй строфе – князь Сенегамбий и Улисс: «Ганнон Карфагениянин, князь Сенегамбий, / Синдбад-Мореход и могучий Улисс...».

Примечательно, что в судьбе Гумилева Африка играла важную роль: он несколько раз посещал материк. Правда, его поездки не совпадали с маршрутом «капитанов»: Гумилев посещал Абиссинию. Все же именно Африка в дальнейшем вдохновляла поэта на создание новых произведений. «Этот континент для Гумилева является не культурным, а прежде всего внутренним пространством» [7, с. 62]. «Стремление к неведомому сопровождало Гумилёва всю жизнь. С ранних лет его манит Восток, Африка, путешествия в тропические страны и даже желания достать парусный корабль и плавать на нем под черным флагом. В детстве Н. Гумилёв читал много приключенческой литературы <...>. Прежде всего, он (Гумилев-путешественник) искатель и созерцатель. Для лирического героя путешествие – это вечное стремление к обретению рая на земле. И Африка видится ему, как отблеск райских куш <...>. Для Н. Гумилёва Африка – это родина всех человеческих племен. Поэтому здесь уместно говорить не только о нейтральном образе путешественника, но и о проникнутом трепетом и страстью образе "паломника"» [8].

Теперь посмотрим на хронологию плаваний. Здесь «капитанов» можно упорядочить следующим образом:

V век до н.э. – Ганнон Карфагениянин

XV век – князь Сенегамбий.

XV–XVI вв. – Гонзальво, де Гама, Колумб.

XVIII век – Кук и Лаперуз. Они снова оказываются в одной группе, как и при делении на полушария и на Старый и Новый свет.

Синдбад-Мореход и Улисс – персонажи литературы и мифологии. Невозможно определить годы странствий. Видимо, еще и поэтому они объединены сочинительным союзом в тексте стихотворения.

Реальная хронология отличается от той, которая выстраивается в перечнях Гумилева. С XV–XVI вв. (Гонзалво) происходит скачок на XVIII в. (Кук), затем XVIII в. (Лаперуз) сменяется XV–XVI вв. (де Гама), и завершает перечень первой строфы второго стихотворения XV–XVI вв. (Колумб). Затем осуществляется переход к V в. до н.э. (Ганнон Карфагенянин), а после следует возвращение к XV в. (князь Сенегамбий). В финале списка находятся Синдбад-Мореход и Улисс без точного времени плавания, чьи путешествия, насыщенные фантастическими явлениями, ощущаются, как совершенные в древние мифологические времена. Неопределенное время позволяет создать связь-переход к обобщенным образам: «флибустьеры», «скитальцы-арабы», «искатели веры», «первые люди на первом плоту». В дальнейшем это неопределенное время еще проявит себя в мире «капитана с ликом Каина».

В цикле Гумилева есть не только более-менее достоверный историко-географический хронотоп. Содержание первого и последнего стихотворения цикла соотносится с противопоставлением реального мира потустороннему: «Но в мире есть иные области...». Границей служит тропик Козерога. В первом стихотворении представлены капитаны, дается обобщенный образ. В последнем – один конкретный капитан. «Охранительный свет маяков» контрастен огням святого Эльма, которые выступают как «знак печали и несчастий». Капитаны из первого стихотворения «извели мель». Капитану Летучего Голландца «мель не встретится». Если брать во внимание, что проклятая команда этого корабля не может выходить на сушу, то под мелью как раз можно ее подразумевать. Суша отныне недоступна.

Так как тропик Козерога здесь не только и не столько географическая координата, но и граница между реальным и потусторонним миром, существенно, кто из «капитанов», перечисленных во втором стихотворении цикла, пересекал его. Это были Кук, Лаперуз и де Гама. Они так и не вернулись домой из путешествия, трагично завершили свое плавание.

В заключительном стихотворении цикла появляется образ «капитана с ликом Каина». Каин, как известно, это старший сын Адама и Евы, который убил своего младшего брата – совершил первое преступление, за что был изгнан Богом в землю Нод. Бог сделал ему знамение, чтобы никто не мог его убить. Опираясь на это, можно провести параллель с легендой о Летучем Голландце, где капитан и его команда за грех были обречены вечно скитаться по морю без возможности выйти на сушу.

Завершает исследование формирование выводов.

Исследование показало, в цикле «Капитаны» пространство делится по географическому признаку: Старый Свет и Новый Свет, Северное полушарие и Южное полушарие; можно выделить и отдельные материки. Есть пространство реальное, опосредованное приключенческой и романтической литературой, и потустороннее, где бороздит воду корабль Летучего Голландца. Время упорядочивается по эпохам в зависимости от того, когда именно было совершено то или иное плавание. При этом существует историческое время реального мира, в котором определяются даты совершения плаваний и открытий, и потустороннее безвременье, которое относится к пространству за тропиком Козерога.

Также можно выделить еще один тип пространства – пространство-мечту:

И кажется, в мире, как прежде, есть страны,
Куда не ступала людская нога,
Где в солнечных рощах живут великаны
И светят в прозрачной воде жемчуга [4, с. 76].

Появляется совершенно новый мир, загадочный, волшебный, неисследованный. Открывается простор для новых странствий и смельчаков-капитанов, готовых нанести на карту новые земли. Пространство-мечта раеподобно и потому противопоставлено миру Летучего Голландца.

Авторская логика номинаций капитанов, нарушающая верную хронологию, сначала устанавливает маятниковый ритм (XV в. – XVIII в.), а затем его нарушает прорывом в доисторические и мифологические эпохи. Время и пространство, помещенное в рамки в

связи с конкретными личностями, постепенно теряет границы, с момента появления обобщенных образов, и в итоге выходит за пределы историко-географической реальности. Происходит движение от ограниченного и конкретного к беспредельному и абстрактному. Мироустройство можно представить в трех сферах: реальный мир, фантастический и потусторонний. Поэт, сопоставимый с капитаном-искателем, способен перемещаться между тремя сферами бытия. Так образуется своеобразная авторская модель мироустройства в ее пространственных и временных координатах.

3. Апробация

После того, как текст работы многократно выверен и отредактирован руководителем, возможно два пути его трансляции: устный (например, выступление на конференции) и печатный (публикация в материалах конференции, журнале и пр.). Желательно, чтобы работа прозвучала перед другими студентами и преподавателями, поскольку свежие конструктивные замечания и предложения позволят усовершенствовать исследование. Так, Т.А. Тулинова выступила с докладом на ежегодной Международной конференции молодых ученых «День науки», посвященной году народного искусства и нематериального культурного наследия народов России, проведенной Институтом филологии и межкультурной коммуникации АлтГПУ 9 апреля 2022 г. Немаловажен, конечно, эмоциональный эффект от публичной защиты и полемики, особенно, если общение происходило в благожелательной атмосфере. Это стимулирует студента к дальнейшей научной деятельности. Также, впрочем, как и факт первой публикации.

Библиографический список

1. Параскева, Е. В. Образный мир книги Н. С. Гумилёва «Жемчуга» / Е. В. Параскева // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 3. – С. 155–162.
2. Гончарова, М. А. Смыслообразующая функция полиметрической композиции (на примере авторского лирического цикла Н. Гумилёва «Капитаны») / М. А. Гончарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 58. – С. 93–98.
3. Скрипкина, В. А. Архитектонические особенности поэмы Н. Гумилёва «Капитаны» в свете неоромантизма / В. А. Скрипкина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». – 2012. – № 6. – С. 58–61.
4. Гумилев, Н. С. Избранное / Н. С. Гумилев; сост., вступ. ст., коммент., лит.-биограф. хроника И. А. Панкеева. – Москва : Просвещение, 1990. – 383 с.
5. Федотова, К. С. Поэтика перечней имен в произведениях Николая Гумилева / К.С. Федотова // *Litera*. – 2017. – № 2. – С. 149–159. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21666 (дата обращения: 19.04.2022).
6. Ельницкий, Л. А. Древнейшие океанские плавания / Л. А. Ельницкий. – Москва : Географгиз, 1962. – 90 с.
7. Аброчнова, Е. А. Африка как проект «Райской земли» в творчестве Н. С. Гумилева / Е. А. Аброчнова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. – 2004. – № 1. – С. 61–63.
8. Батищева, Е. В. Развитие образа путешественника и мотива личностного поиска и преодоления в творчестве Н. Гумилева / Е. В. Батищева // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 1. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/01/77555> (дата обращения: 19.04.2022).

Винокурова М. А., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания
Пархоменко Е.А., магистрант Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

КЛАССИФИКАТОРЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. *В данной статье рассматриваются классификаторы (счётные слова) в русском и китайском языке, а также возможности их применения в преподавании РКИ. Рассматриваются различные варианты классификации счётных слов и обосновывается необходимость разработки специальной классификации для использования на занятиях РКИ. Автор приходит к выводу, что нужно создать словник счётных слов русского языка, включающий наглядные примеры употребления и необходимую грамматическую справку, которая позволит инофонам провести параллели с родным языком, используя сравнительно-сопоставительный метод.*

Ключевые слова: классификаторы, счётные слова, РКИ, студенты-китайцы, сравнительно-сопоставительный метод.

**M. A. Vinokurova,
E. A. Parkhomenko**

QUANTIFIERS IN RUSSIAN AND CHINESE: LINGUO-DIDACTIC ASPECT

Abstract. *This article discusses quantifiers (counting words) in Russian and Chinese, as well as the possibilities of their use in teaching Russian as a foreign language. Different classifications of the counting words are analyzed and the need to develop a special classification to use during the lessons of Russian as a foreign language is confirmed. The author concludes that it is necessary to create a vocabulary list of Russian counting words, including illustrative examples of their use and the necessary grammar reference, which would allow foreign students to draw parallels with their native language using the comparative method.*

Key words: quantifiers, counting words, Russian as a foreign language, Chinese students, comparative method.

В последнее время большое число теоретических и практических исследований в области лингвистики посвящено анализу концептуальной информации и способам ее представления в языке. В данной статье будет рассмотрено такое языковое явление в русском и китайском языках, как классификаторы или счётные слова, а также возможности их применения в преподавании РКИ.

Актуальность темы исследования обусловлена ее включенностью в проблематику современной антропоцентрической парадигмы изучения и преподавания русского языка; тем, что классификаторы, несмотря на их присутствие и в русском, и в китайском, по-разному представлены в языковом сознании носителей. Языковые единицы данной тематической группы трудны для восприятия и усвоения китайскими иностранными учащимися, так как отличаются спецификой семантики, парадигматических и синтагматических связей, национально-культурной обусловленностью употребления, четко проявляющимися на фоне такого не родственного, типологически отличного от русского языка, как китайский. Подробное разъяснение правил употребления классификаторов в русском языке инофонам может облегчить овладение правилами грамматики русского и пояснить некоторые особенности языковой картины мира, типичные для русских людей и проявляющиеся в том, как мы классифицируем разные объекты.

Термины “классификаторы” и “счётные слова” в данной статье будут рассматриваться как синонимы, представляющие из себя один из когнитивных механизмов категоризации. Однако следует дать им более конкретное определение. В «Русской грамматике» под редакцией Н. Ю. Шведовой данное языковое явление рассматривается очень широко в рамках числительного. Авторы подчёркивают, что термин “числительное” традиционно употребляется также для наименования всех слов с количественно-числовым и счетно-порядковым значениями. «Такие слова отвечают на вопросы “сколько?” и “который?»: два, три, пятеро, тысяча, миллион, нуль (и ноль); первый, второй, десятый, сотый. Слова эти принадлежат к разным частям речи: к числительным, существительным, прилагательным; их объединяет то, что все они являются счетными словами» [1, с. 571]. Однако мы считаем данное определение очень широким и не отражающим сути счётных слов русского языка в полной мере.

М. В. Всеволодова в учебнике «Теория функционально-коммуникативного синтаксиса» даёт следующее определение рассматриваемому явлению, «Классификаторы – это существительные, определяющие категориальный класс явлений действительности и образующие дескрипции» [2, с. 46]. Мы полагаем, что данное определение является наиболее удачным, потому что ограничивает понятие счётного слова в русском языке рамками существительного, что поможет нам далее провести больше параллелей с китайским.

Далее необходимо рассмотреть значимость данного языкового явления в русском. М. Л. Гордиевская в своей статье «Счетные слова, или классификаторы в русском языке: особенности системы категоризации» утверждает, что «в русском языке счетные слова не образуют специальную категорию, поэтому классификаторы представляют здесь не обязательную (грамматическую), а семантическую категорию» [3, с. 102]. Однако она признаёт, что в русском языке классификаторы столь же важны, как и в любом другом языке, где они образуют постоянную категорию. Так, например, «ошибка в классификаторе воспринимается, как грубое нарушение языковой нормы» [3, с. 102]. Действительно, можно согласиться, что следующие словосочетания будут ошибкой в русском языке: долька хлеба, ломоть лимона, щепотка гречки и др. Данные примеры показывают нам, как классификаторы «чувствительны» к свойствам предмета. Автор подводит итог, что русские счетные слова могут различать следующие семантические свойства предметов счета:

- плоский/объемный
- сыпучий/твердый/жидкий
- однородный/разнородный
- делимый на равные части/делимый на неравные части
- упорядоченный/неупорядоченный [3, с. 104].

Как мы видим, корректное употребление классификаторов очень важно для студентов иностранцев для полного овладения ими нормами русского языка, а ошибки будут бросаться в глаза.

Некоторые исследователи уже делали попытки «классифицировать классификаторы», но это зачастую оказывалось очень сложным. Дж. Лакофф пишет: «различные народы мира классифицируют реалии так, что это поражает своей неожиданностью <...>. В большинстве случаев лингвист или антрополог просто осознает свою беспомощность и ограничивается составлением списка» [4, с. 12]. Действительно, категоризация этого явления очень сложна не только в русском и китайском. Сначала рассмотрим группы, на которые разделяют счётные слова в русском языке.

Попытки классифицировать счётные слова в русском уже предпринимались. Например, А. В. Богачева в своей статье «Сравнительно-сопоставительный метод при изучении способов выражения предметно-количественного значения на уроках РКИ» называет счётные слова русского языка «количественными определителями» и разделяет способы передачи предметно-количественных значений с их участием на четыре группы:

1. *Общепринятые (в том числе и в других языках) единицы измерения:* килограмм, литр, тонна и под. Например: метр ткани, килограмм яблок и т. п. Сюда же

относятся и их *бытовые замены*: чашка, ведро, ящик, пакет и др. Например: пачка сигарет, горсть орехов, щепотка соли, ложка дегтя в бочке меда и др.

2. *Заместители имен числительных*: пара, тройка, сотня, десяток, дюжина, и др. Например: десяток яиц, пара носков, сотня рублей.

3. *Названия (в том числе и метафорические) разных множеств и совокупностей*: масса, группа, толпа, рота, банда, куча, стая, стадо и т. п. Например: отряд геологов, стая птиц, гора арбузов, лес рук. К третьей группе она также относит *определители, сочетающиеся лишь с отдельными названиями предметов*: кочан капусты, головка чеснока, гроздь рябины, связка ключей и др. Имеются и слова, которые являются «лишними»: без них количественно-именное сочетание возможно. Автор отмечает, что «их участие придает речи официально-деловой характер: сто голов овец, пять человек пострадавших и под» [5, с. 310].

4. *Количественные определители, вступающие в соединение с числительными*. Например: два литра молока, пять мешков картофеля, четыре экземпляра диссертации и т. п. [5, с. 311].

Данные группы классификаторов довольно хорошо иллюстрируют разнообразные проявления этого языкового явления в русском языке, но, по нашему мнению, не будут в достаточной мере понятны носителям китайского языка, ведь у счётных слов в китайском есть много особенностей и отличий в сравнении с русским языком, которые мы рассмотрим далее.

Одно счётное слово в китайском может использоваться со множеством существительных. Например, классификатор 条 *tíáo* (полоса, лента, ветвь) используется с:

- тонкими, узкими, продолговатыми предметами, а также с рыбой;
- реками, улицами;
- продолговатыми предметами стандартной формы, размера;
- абстрактными информационными понятиями [6]. Например, это «счётное слово для смс, планов, новостей, принципов, указаний и др. абстрактных существительных» [7].

Как сами китайские исследователи рассматривают счётные слова? Го Шуфэнь в своей статье «Функциональное сопоставление китайской и русской лексики в синтаксисе» пишет об «эксклюзивной природе счётных слов в китайском языке» («量词是汉语独有的词类») [8]. Исследователь поясняет, что раньше они принадлежали к знаменательным частям речи, но теперь некоторые грамматисты классифицируют их как служебные слова. В статье даётся определение классификаторов Фань Сяо (профессора лингвистики университета Фудань), который пишет: «Счётные слова являются служебными словами, которые употребляются перед существительными и обозначают единицы исчисления» [8].

Далее в статье Го Шуфэнь признаёт существование некоторых существительных в русском, которые похожи на китайские счётные слова, такие как:

- пара «双»: 一双袜子 – одна пара носков или «副»: 一副眼镜 – пара очков (в китайском между счётными словами 双 и 副 есть разница в сочетаемости с определёнными существительными, нельзя сказать 一副袜子);
- группа «群»: 一群孩子 – (одна) группа детей;
- партия «批»: 一批货物 – (одна) партия товара;
- страница «页»: 一页书 – (одна) страница книги;
- лист «张»: 一张纸 – (один) лист бумаги;
- кусок «块»: 一块苹果 – (один) кусок яблока;
- ломоть «片»: 一片面包 – (один) ломоть хлеба;
- штука («个»): 五个鸡蛋 – пять штук яиц.

Тут же мы можем проследить отличие в употреблении между русскими и китайскими классификаторами, ведь в большинстве случаев русские числительные и исчисляемые существительные не используют никаких счётных слов, а китайские числительные и

существительные почти всегда должны ими сопровождаться. Например, мы можем сравнить следующие словосочетания (счётные слова выделены жирным шрифтом):

одна книга – **本书**, два стола – **两张**桌子, три стула – **三把**椅, четыре автобуса – **四辆**公交车, одно семечко – **一粒**种子, один самолёт – **一架**飞机, одно одеяло – **床被子**, одна конфета – **一块**糖, две птицы – **两只**鸟, одна верёвка – **一根**绳子, три карадаша – **三支**铅笔, пять ламп – **五盏**灯, одно окно – **扇**窗户, две реки – **两条**河, одно дерево – **一棵**树, одна жемчужина – **一颗**珍珠, одна рубашка – **一件**衬衫 и т.д. [Guo URL].

Ян Хаймин, доцент института китайского языка и культуры Цзинаньского университета, в своём учебном пособии по грамматике современного китайского языка разделяет классификаторы на:

- Именные классификаторы (名量词): 位 – персонa (счётное слово для уважаемых лиц), 群 – группа (для групп людей, толп), 桌 – стол (счётное слово для банкетов, пирушек, трапез).

- Глагольные классификаторы (动量词): 次 – раз (для мгновенных и повторяемых действий), 下 (показывает кратковременность действия), 遍 – раз (для действий, которые исполняются от начала до конца) и др. [9, с. 23].

Согласно результатам нашего исследования, аналогов данной классификации счётных слов в русском языке не существует.

Беря во внимание сходства и различия между счётными словами в русском и китайском языках, необходимо разработать новую классификацию счётных слов русского языка, которая позволит китайским учащимся и преподавателям РКИ ясно разобраться в сути этого языкового явления. Необходимо будет создать словник счётных слов на основе разработанной классификации, включающий наглядные примеры употребления и необходимую грамматическую справку, которая позволит инофонам провести параллели с родным языком.

Таким образом, на уроках РКИ при рассмотрении этого явления эффективным будет сравнительно-сопоставительный метод. Данный метод – это система приемов исследования как родственных, так и разноструктурных языков с целью выявления в них общих и отличительных свойств и признаков. Этот метод является методом активного усвоения новых знаний, так как в процессе обучения требует серьёзной работы учащихся, а также способствует развитию внимания, мышления и памяти, играет значительную роль в усвоении и запоминании материала, повышает интерес к предмету [10]. Мы можем найти доказательства действенности этого метода на уроках РКИ. Например, А. В. Богачева пишет, что, работая со студентами-иностранцами, полезно проводить сравнительно-сопоставительный анализ фактов грамматики при изучении отдельных тем. «Сравнение фактов одного языка с фактами другого необходимо и для устранения возможностей давления системы родного языка на иностранный, когда ещё изучение последнего (иностранного) не достигло автоматического овладения» [5, с. 308].

При разработке словника счётных слов русского языка нужно обратить внимание на то, что счётные слова в нём должны сопровождаться лингвистическим комментарием, сформулированным в виде грамматического правила-инструкции, который исходит из принципов функциональности и коммуникативности. Грамматическая справка должна быть функционально ориентирована, т.е. в ней должны содержаться указания на признаки и оформители грамматического явления, а также раскрываются свойства и особенности грамматического явления. Она должна быть достаточно наглядна для ознакомления, изложена ясно, четко и понятно даже для инофонов-нефилологов. Перевод и значение представленных в словнике счётных слов инофону необходимо будет понять из коллокаций и примеров, используя сравнительно-сопоставительный метод, описанный после модели словника.

Материал для словника должен быть подобран, основываясь на следующих принципах:

- 1) учета и опоры на родной язык;
- 2) лаконичности представления грамматического материала в виде правил-инструкций;
- 3) системности вводимого материала;
- 4) иллюстративной и языковой наглядности.

Подводя итог, отметим, что счётные слова – это одна из немногих точек пересечения в русском и китайском языках. Проведенное исследование показало, что подробное разъяснение правил употребления классификаторов в русском языке при помощи наглядного словника может облегчить овладение китайскими инофонами правилами грамматики русского и пояснить некоторые особенности языковой картины мира, типичные для русских и проявляющиеся в том, как мы классифицируем разные объекты.

Библиографический список

1. Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – Москва : Наука, 1980. – Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – 789 с.
2. Всеволодова, М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. – Москва : Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.
3. Гордиевская, М. Л. Счетные слова, или классификаторы в русском языке: особенности системы категоризации / М. Л. Гордиевская // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: материалы II Международной научно-практической конференции: памяти профессора кафедры английской филологии Ф.А. Литвина, Орёл, 10–11 октября 2017 года. – Орёл : Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2017. – С. 101–104.
4. Лакофф, Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1988. – 320 с.
5. Богачева, А. В., Макарова, М. Д. Сравнительно-сопоставительный метод при изучении способов выражения предметно-количественного значения на уроках РКИ // МНКО. – 2017. – №1 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-metod-pri-izuchenii-sposobov-vyrazheniya-predmetnokolichestvennogo-znacheniya-na-urokah-rki> (дата обращения: 15.02.2022).
6. WikiHSK. – URL: <https://wikihsk.ru/>, свободный.
7. БКРС. – URL: <https://bkrs.info/>, свободный.
8. Guo, S. F. 汉俄语词汇在句法中的功能对比 / S. F. Guo. – URL: <https://www.sinoss.net/qikan/uploadfile/2010/1130/6918.pdf>, свободный.
9. Yang, H. M. 留学生分级汉语教材: 语法 / H. M. Yang. – Guangzhou: Jinan University, 2016. – 163 с.
10. Сравнительно-сопоставительный метод. Метод сравнительного анализа. – URL: <https://ik-ptz.ru/social-studies/sravnitelno-sopostavitelnyy-metod-metod-sravnitelno-analiza.html>, свободный.

Колесов И.Ю., доктор филол. наук, доцент кафедры английской филологии

Кучер В.В., магистрант Лингвистического института

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

КОНЦЕПТЫ ЦВЕТ И СВЕТ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НОВЕЛЛЫ ДЖ. СТЕЙНБЕКА ‘BURNING BRIGHT’

Аннотация. В исследовании проводится анализ концептов ЦВЕТ и СВЕТ, которые рассматриваются в рамках художественного текста как индивидуально-авторские концепты, играющие ключевую роль в передаче идейно-тематического содержания

произведения. Предметом исследования выступают лексические средства репрезентации концептов ЦВЕТ и СВЕТ, участвующие в построении семантической структуры текста в составе стилистических средств и приемов.

Ключевые слова: концепт, феномен цвета, языковая репрезентация цветового значения, семантика, художественный текст

**I. Yu. Kolesov,
V. V. Kucher**

COLOR AND LIGHT AS A MEANS OF CONSTRUCTING CONCEPTUAL SPACE OF BURNING BRIGHT BY J. STEINBECK

Abstract. *The study analyzes the concepts of color and light, which are considered in the framework of the literary text as individual author's concepts that play a key role in conveying the theme of the work. The subject of the study are lexical means of representation of the concepts of color and light, participating in the construction of the semantic structure of the text as a part of the stylistic devices.*

Key words: concept, color phenomenon, language means of conveying the meaning of color, semantics, literary text

Настоящее исследование посвящено изучению цветовых номинаций как средства языковой репрезентации концептов ЦВЕТ и СВЕТ, их значимости и функциям в художественном тексте.

Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение языковой репрезентации концепта ЦВЕТ как перцептивного концепта вносит вклад в исследование процессов отражения сознанием объективного мира. В частности, анализ семантики номинаций, репрезентирующих концепты ЦВЕТ и СВЕТ в художественном тексте, позволяет выявить дополнительные признаки и способы языковой объективации данных концептов.

Цель исследования – определить роль концептов ЦВЕТ и СВЕТ в конструировании концептуального пространства художественного текста.

Теоретической основой исследования послужили научные работы в области когнитивной лингвистики (И. Ф. Алефиренко, А. П. Бабушкин, Н. Н. Болдырев, В. И. Карасик, В. Г. Колшанский, Е. С. Кубрякова, Дж. Лакофф, Д. С. Лихачев, В. А. Маслова, М. В. Никитин, З. Д. Попова, Е. В. Рахилина, Т. Г. Скребцова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин, С. Г. Тер-Минасова, Ю. В. Титова), сущности номинации (Е. С. Кубрякова, В. Н. Телия, В. Г. Колшанский), семантики и символики цвета (Р. В. Алимбиева, А. А. Брагина, А. П. Василевич, А. Вежицкая, А. А. Исаев, Л. А. Качаева, В. В. Колесов, Е. А. Макарова, И. В. Makeenko, В. А. Маслова, В. А. Москович, Г. Г. Полищук, Н. В. Серов, М. Г. Слезкина, Т. Ю. Светличная, А. А. Исаев, Р. М. Фрумкина, А. Steinvall), стилистических функций номинаций цвета (Л. И. Донец, Л. А. Качаева, Н. В. Коптева, Г. Г. Полищук).

Цвет в художественном тексте выступает особым индивидуально-авторским концептом [1], что обусловлено как субъективностью цветового восприятия, так и уникальностью возникающих в связи с восприятием цвета личностных смыслов, сформированных под влиянием культуры, социума и индивидуального опыта, включая опыт художественно-эстетического осмысления мира. В художественном тексте лексика со значением цвета участвует в реализации основной категории текста – образа автора, отражая его прагматические установки, отношение к описываемым событиям и лицам, участвуя тем самым в передаче идейно-образного содержания произведения.

Для художественного текста характерно единство формы и содержания: любой элемент художественного текста является структурно значимым, а его смысл не может быть семантически представлен независимо от языкового оформления [2, 3]. Основной единицей

смысловой структуры текста является концептуально-значимый смысл, под которым понимается смысл, который непосредственно соотносится с концепцией текста в целом, т. е. авторское видение некоторой проблемы. Концептуально-значимый смысл находит языковое выражение в слове-имени концепта, который может быть представлен рядом синонимичных выражений, а также тематической группой слов с соответствующим предметным значением [4].

ЦВЕТ и СВЕТ играют ключевую роль в раскрытии идейно-тематического содержания новеллы Дж. Стейнбека «*Burning Bright*». Первым элементом номинационной цепочки, составляющей тематический стержень текста, является номинация, репрезентирующая концепт СВЕТ, имя прилагательное *bright*: 1) radiating or reflecting light; luminous; shining; 2) filled with light; 3) vivid or brilliant [5].

Вынесенная в заглавие новеллы номинация *bright* наделена концептуально-значимым для реализации идейно-образного содержания новеллы смыслом. По отношению к заглавию текста анализ концептуальной структуры осуществляется дважды: до чтения на основе заголовка формируется концепт-минимум, а после прочтения – концепт-максимум [4, с. 493–496]. Первый вариант прочтения заглавия новеллы, составляющий содержание концепт-минимума, реализуется за счет отсылки к стихотворению Уильяма Блейка «Тигр, о тигр, светло горящий», которое также приводится в качестве эпиграфа новеллы:

*Tyger! Tyger! burning bright
In the forests of the night,
What immortal hand or eye
Could frame thy fearful symmetry?* [6]

За названием «*Burning Bright*» стоит человек сильный и благородный, каким герой станет в конце произведения. Первому прочтению заглавия способствует и фонетическое его оформление, передающее художественную информацию при помощи приёма аллитерации: звуки ‘*b*’ и ‘*r*’ (смычный, взрывной и твердый, дрожащий соответственно) вызывают ассоциацию со звериным рыком. Однако, прежде чем воссиять подобно блейковскому тигру, главному герою предстоит пережить духовное преобразование.

Второе прочтение заглавного концепта – это человек, которого буквально сжигают внутренние противоречия: таким герой предстаёт в начале произведения. Данная трактовка заглавия возможна только после прочтения всего произведения, когда его смысловая структура, через противопоставление другим номинациям, пополняется дополнительными семами.

Цепочка номинаций, обозначающих противоположные цвета, а также свет и тьму, пронизывает весь текст, обеспечивая его целостность и ступенчатое развитие сюжета. Количественно номинации, репрезентирующие концепты ЦВЕТ и СВЕТ, представлены в тексте следующим образом:

black (21), *blackness* (3)
light (18), *lightly* (4), *alight* (1), *lighted* (1)
dark (17), *darkness* (4), *darkened* (1)
white (17), *whitely* (2)
shining (7)
bright (5)

Распределение в тексте наиболее употребительных номинаций возможно схематически представить при помощи программы-конкордансера (AntConc) – компьютерной программы, позволяющей автоматически создавать конкорданс, то есть список примеров употребления слова в контексте или перечне контекстов. Вертикальные линии в графе ‘*Plot*’ соответствуют отдельным словоупотреблениям номинаций (см. табл. 1–4).

Таблица 1.
Визуализация распределения в тексте номинации 'black'

DocID	DocPath	DocTokens	Freq	NormFreq	Dispersion	Plot
1	burning bright.txt	24918	21	842.764	0.687	

Таблица 2.
Визуализация распределения в тексте номинации 'dark'

DocID	DocPath	DocTokens	Freq	NormFreq	Dispersion	Plot
1	burning bright.txt	24918	17	682.238	0.696	

Таблица 3.
Визуализация распределения в тексте номинации 'light'

DocID	DocPath	DocTokens	Freq	NormFreq	Dispersion	Plot
1	burning bright.txt	24918	18	722.369	0.548	

Таблица 4.
Визуализация распределения в тексте номинации 'white'

DocID	DocPath	DocTokens	Freq	NormFreq	Dispersion	Plot
1	burning bright.txt	24918	17	682.238	0.561	

Сопоставив изображения, можно заметить концентрацию номинаций в сильных позициях текста – его начале и конце, что подчеркивает значимость номинаций цвета и света в семантической структуре текста.

Языковой доминантой в цветовой схеме произведения является номинации *black* – в тексте новеллы присутствует 21 её словоупотребление. Номинация *black* имеет следующие значения:

- 1) being a color that lacks hue and brightness and absorbs light without reflecting any of the rays composing it;
- 2) characterized by absence of light; enveloped in darkness;
- 3) soiled or stained with dirt;
- 4) gloomy; pessimistic; dismal;
- 5) deliberately harmful; inexcusable;
- 6) boding ill; sullen or hostile; threatening;
- 7) without any moral quality or goodness; evil; wicked;
- 9) indicating censure, disgrace, or liability to punishment;
- 10) marked by disaster or misfortune;
- 11) wearing black or dark clothing or armor;
- 12) based on the grotesque, morbid, or unpleasant aspects of life;
- 13) illegal or underground;
- 15) showing a profit; not showing any losses;
- 16) deliberately false or intentionally misleading [5].

Изначально в тексте новеллы актуализируется её прямое номинативное значение: номинация *black* используется в описании внешности главного героя – его глаза черны, как уголь на свежем сколе (пример 1):

(1) 'You have *the blackest* eyes – *like new split coal* – *that black!*' [7].

Постепенно эта черта приобретает роль главенствующей в описательной характеристике персонажа (примеры 2,3):

(2) 'Your eyes are so *black*...' [7].

(3) *Joe Saul swung around to her, his face **dark** and serious* [7].

За счёт многочисленных повторов номинации, репрезентирующие черноту и тьму, становятся лейтмотивом новеллы, символизируя переживаемую главным героем трагедию (примеры 4, 5):

(4) *'You should – you must – search in your **dark crippled self** for the goodness and the generosity to receive'* [7].

(5) *'Take down your hands. Stop trying to hide in **the dark** behind your fingers'* [7].

Друг главного героя призывает его найти силы в своей искалеченной темной душе (пример 4) и перестать прятаться в темноте (пример 5).

В экспликации образа тьмы имеет место не только лексический повтор, но и синонимический подхват через антонимическую номинацию *light*. Главному герою следует открыто заговорить о том, что его беспокоит, пролить на это *свет* (пример 6):

(6) *It's time we sing this trouble out into the air and **light*** [7].

Немаловажную роль в раскрытии идеи произведения играют метафоры с лексикой цвета, а также лексикой, обладающей тематической соотнесенностью с идеей света. Так, неопределенность, ждущая героя, сравнивается с длинной дорогой в сумерках (пример 7) и темным океаном (пример 8):

(7) *'But you – if you ever require sureness you have **a long twilight way** to go'* [7].

(8) *'Now you will be all alone on your particular **dark ocean**'* [7].

По мере развития сюжета противопоставление номинации *light-dark* и *white-black*, становится символическим воплощением главной идеи произведения: борьбы в человеке темного и светлого начал:

(9) *'... and we raised a little **light** on the world so that it was not edged in **darkness** And then – oh, timidly we put out into the **blackness**, crept blindly out and found it was not **black** at all but another **bright** world'* [7].

В примере 9 духовный рост сравнивается с движением из тьмы к свету: развернутая метафора сопровождается использованием контрастной лексики, именующей цвет и свет (*darkness, blackness – light, bright*).

В конечном итоге, всё произошедшее герой называет именами существительными *black, blackness*, вкладывая в них пережитое отчаяние и боль (примеры 10, 11):

(10) *'Now that **the black** is lifted I can speak of **blackness**'* [7].

(11) *'Now that **the black** is up I can speak of **black**, but I can't remember it very well'* [7].

Повтор номинации как на уровне лексемы, так и на уровне предложения подчеркивает значимость свершившейся в нем перемены: теперь, когда тьма рассеялась, я могу говорить о ней.

Композиция произведения закольцовывается последним элементом номинационной цепочки, которым выступают лексемы, репрезентирующих концепт СВЕТ – *light* и *shining* (пример 12):

(12) *'With all our horrors and our faults, somewhere in us there is a **shining**. That is the most important of all facts. There is a **shining**.*

*I had to walk into **the black** to know – to know that every man is father to all children and every child must have all men as father.*

*Mordeen said, "It is very **dark**. Turn up **the light**. Let me have **light**. I cannot see your face."*

*"**Light**," he said. "You want **light**? I will give you **light**." He tore the mask from his face, and his face was **shining** and his eyes were **shining**'* [7].

На небольшом отрезке текста на 2 номинации, обозначающие тьму, приходится 7 номинаций света, что является кульминацией идейно-образной составляющей произведения.

Таким образом, номинации, репрезентирующие концепты ЦВЕТ и СВЕТ, играют ведущую роль в реализации идейно-тематического содержания новеллы «Burning Bright», что подтверждается следующими положениями:

1. Номинация *bright*, являясь первым элементом номинационной цепочки, составляющей семантическую основу текста, выступает ключевым элементом концептуальной структуры текста.

2. Внутритекстовые отношения противопоставления, возникающие между лексемами со значением противоположных цветов, а также света и тьмы, являются средством выражения разворачивающегося внутреннего конфликта, переживаемого главным героем.

3. Одним из основных средств эмоционального воздействия и носителем художественной информации в тексте новеллы является повтор номинаций цвета и света на лексическом, синтаксическом и семантическом уровнях, и художественные средства выразительности: сравнение и метафора с компонентом цвета.

Теоретическая значимость исследования заключается в применении к интерпретации художественного произведения подхода, при котором анализ семантической структуры текста осуществляется на основе лексических единиц, репрезентирующих ключевые для идейно-тематического содержания произведения концепты.

Библиографический список

1. Макарова, Е. А. Лексическая репрезентация концепта цвет от словаря – к тексту / Е. А. Макарова // Сибирский филологический журнал. – 2008. – Вып. 1. – С. 166–178.

2. Тураева, З. Я. Лингвистика текста : (текст: структура и семантика) : учебное пособие для студентов педагогических институтов / З. Я. Тураева. – Москва : Просвещение, 1986. – 127 с.

3. Домашнев, А. И. Интерпретация художественного текста : немецкий язык : учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – Изд. 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1989. – 205 с.

4. Романова, Т. В. Когнитивные исследования языка. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции 11–12 апреля 2013 г. – Тамбов, 2013. – Вып. 14. – С. 493–496.

5. Dictionary.com : [website]. – URL: <https://www.dictionary.com/browse/bright>, свободный

6. Blake, W. The Tyger / W. Blake. – URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/43687/the-tyger>, свободный

7. Steinbeck, J. Burning Bright. A Play in Story Form / J. Steinbeck. – New York : Viking Press New York, 1950. – 75 p. – URL: <https://www.fadedpage.com/showbook.php?pid=20200430>, свободный

Косых Е.А., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания

Долгих К.Н., студентка 3 курса Института филологии и межкультурной коммуникации

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

АСТИОНИМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ИСТОРИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье в историко-этимологическом аспекте рассматривается один из видов ойконимов – астионимы, под которыми понимаются названия столиц разных стран мира. Представленные топонимы исследуются как заимствованные имена собственные, на происхождение которых существуют различные точки зрения. По мнению авторов статьи, созрела необходимость обобщения такой информации в виде Словаря астионимов в русском

языке. Также приводится значимость исследования для разработки проектов, которые можно реализовать с учащимися общеобразовательной школы.

Ключевые слова: топонимы, ойконимы, астионимы, этимология, историко-этимологический аспект.

**E. A. Kosykh,
K. N. Dolgikh**

ASTIONYMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: HISTORICAL-ETYMOLOGICAL ASPECT

Abstract. *Astionyms as a kind of oikonoms are analyzed in this article in the historical-etymological aspect. Astionyms are understood as the names of the capitals of different countries of the world. The analyzed toponyms are shown as borrowed proper nouns the origin of which has different points of view. As the authors think, there is a great necessity of generalization of such information in the Dictionary of Astionyms of the Russian Language. This investigation is also important for working out different projects which can be realized with school-children.*

Key words: toponyms, oikonoms, astionyms, etymology, historical-etymological aspect.

С первых этапов развития общества человек старался давать названия местам своего существования и объектам, которые его окружают. М. В. Голомидова, исследуя городские топонимы в аспекте трансляции такими именами национальной идентичности, подчёркивает: «...топонимия и региональная идентичность жителей территории связаны глубинными отношениями благодаря самой природе социального освоения и присвоения пространства.» [1, с. 161]. Освоение пространства через номинацию объектов – важная речевая деятельность не только социума, но и племени, народности или нации в целом. Появление определённого имени обусловлено особенностями конкретного языка, традициями народа, его «местовидением». Поскольку каждому государству свойственно выделять главный город – столицу, то важным элементом номинативного процесса становится выбор и/или создание имени собственного, история его появления и мотивация выбора конкретного имени для обозначения столицы государства. Поскольку топонимы по-прежнему являются актуальным объектом современных исследований, о чём свидетельствует журнал «Вопросы ономастики», появляется необходимость актуализации отдельных её единиц, например, астионимов – названий столиц мира в историко-этимологическом аспекте. Важным результатом такого исследования может стать Словарь астионимов в русском языке.

Как указывала Н. Н. Подольская, имена собственные, называющие географические объекты, возникали из имен нарицательных, которые возникали на более поздней стадии развития языка. Так происходил процесс топонимизации. Исследователи в области топонимики считают, что самые древние языки могли не иметь имен собственных, а их функцию выполняли имена нарицательные и определенные словосочетания, которые в дальнейшем становились устойчивыми [2].

Наряду с изучением различного вида топонимов (ойконимов, гидронимов, лимонимов и т.д.) актуальным является историко-этимологический анализ, предполагающий описание этимологии слова и его появление в русском языке. В современной топонимике существует достаточно исследований, связанных с этимологией топонимов, имеется большое количество словарей по данной теме. Однако данные исследования либо не содержат исторического комментария, например, «Географические названия мира» Е. М. Поспелова (1998 год), либо описывают топонимы конкретного региона «Топонимика Сибири и Дальнего Востока» (2008 г.), «Топонимия Европейского Севера России» (2002 г.), «Тверской топонимический словарь. Названия населенных мест» (2005 г.), «Топонимический словарь центральной России» (1994–2001 гг.), «Большой словарь японских топонимов Кодокава» (1978–1990 гг.), «Топонимика центральной части Кольского полуострова» (2021 г.), «Земные имена: очерки

астраханской топонимики» (2021 г.) и т.д. Именно поэтому наше исследование направлено на разработку и составление словаря астионимов, то есть названий столиц мировых государств.

Целью представляемой статьи является презентация некоторых материалов составленного нами словаря астионимов русского языка. Подчеркнем, что в современной ономастике работ, посвященных конкретно названиям столиц, практически нет. Однако данная работа может являться основой для проектной деятельности на уроках русского языка в школе по теме «Лексика. Заимствованные слова», «Этимология» и «Лексикография». Метапредметные связи могут осуществляться с разными учителями-предметниками: учителем истории и географии, учителем русского и, например, английского /немецкого или других языков. Поскольку, как принято считать, топонимика находится на стыке трех наук: истории, географии и лингвистики, - появляется возможность реализовать метапредметные связи не только учителям русского языка, но и смежных дисциплин. При этом проектная деятельность может вовлечь учеников с разными интересами. В статье мы затронем только лингвистический аспект топонимики и изучим предложенную тему, опираясь на историко-этимологическую часть. Однако выбранный аспект не ограничивает практическую пользу предлагаемого исследования.

Общеизвестно, что топонимы представлены разными классами, каждый топоним традиционно употребляется в сочетании с родовым словом, то есть видом (река Обь, город Бийск, гора Пикет и т.д.) В ономастике принято выделять имена собственные водоемов, гор, сел, городов, болот и т.д. Топоним несет в себе лексическое значение вида и обозначает конкретный объект на карте. Одно и то же название, то есть топоним, не должно обозначать разные географические объекты, однако нередко даже среди астионимов такое правило «нарушается», поскольку традиционно, если город «ставился» на реке, то и имя ему давали или такое же, или производное от гидронима, отражающее особенности конкретного языка.

Название географических объектов принято классифицировать в зависимости от обозначаемого природного объекта. Например, ойконимы обозначают имена населенных пунктов или названия населенных мест, гидронимы обозначают названия водных объектов, пелагонимы названия морей; хоронимы обозначают названия больших географических областей, а дримонимы обозначают леса, рощи.

В центре нашего исследования названия городов – урбонимы или астионимы. Данные термины могут выступать как синонимичные. Любой астионим – это урбоним. Мы же под **астионимом понимаем только название столичных городов**. Вслед за Н. Н. Подольской считаем, что астионим – это вид онома (то есть собственного имени), собственное имя города. Например, Амстердам, Багдад, Москва, Осло, Париж, Сеул и так далее.

Из 193 столиц мира нами обработаны 93 названия столиц Евразии. Материалом для нашего исследования послужили различные словарные статьи топонимических, этимологических, толковых, историко-этимологических словарей; исследования российских и зарубежных ученых в области ономастики и топонимики, истории и этимологии.

При описании в историко-этимологическом аспекте любого астионима необходимо, по замечанию С. Н. Басика, учитывать исходный смысл географического термина или названия, географические, социально-политические факты и обстоятельства появления слова в языке-источнике [3].

Лингвистический анализ в топонимике производится средствами словообразовательного метода (структурно-грамматического), который основывается на изучении массово повторяющихся элементов названий. Элементами, которые рассматриваются и изучаются в ходе анализа, являются морфемы.

Последователи такого лингвистического метода считают его надежным, поскольку элементы слова регулярно воспроизводятся в родовых или видовых наименованиях и дают основание для составления типологий, классификаций. С опорой на подобные исследования для презентации разрабатываемого Словаря астионимов в русском языке нами выбраны следующие имена собственные: Багдад, Москва, Париж, Токио, представляющие собой

заимствования из различных языков разных языковых групп. Такая точка зрения существует и по отношению к астиониму Москва. Подобные факты и представляют интерес не только для учёных-ономастов, но и для учащихся школ и лицеев, которые могут под руководством учителя создавать мини-сюжеты о происхождении слова в языке или появлении города на географической карте.

Перейдем к рассмотрению астионимов. Прежде всего обратим внимание на тот факт, что при подготовке материалов исследования нами был проведён анализ и обобщены дефиниции астионимов в различных лексикографических источниках. На их основе нами разрабатывается структура словарной статьи будущего словаря астионимов. В данной статье представлен лишь историко-этимологический компонент словарной дефиниции. Поскольку в исследовательской работе выбран историко-этимологический аспект, при рассмотрении топонимов будет приводиться историческая справка, помогающая доказывать ту или иную точку зрения, а также – привлекаться данные об исторических событиях, связанных с конкретным местом.

Багдад – столица Ирака, административный центр мухафазы. Название неоднозначно, существует несколько версий его происхождения. Рассмотрим версии, которые представлены в словаре И. Л. Городецкой «Русские названия жителей» [4]. Известно, что топоним «Багдад» встречается на ассирийских клинописных записях, датированных IX в. до н.э., и на вавилонских кирпичиках, которые были отмечены печатью царя Навуходоносора II (VI век до н. э.).

Халиф Абу Джафар аль-Мансур, придя к власти в 755 году решил заложить новую столицу, которую первоначально назвал Мадина-эль-Мудаввара («город-круг»), а затем, по завершении строительства, переименовал в Мадинат ас-Салаам – «город мира». Именно такое название считалось официальным, чеканилось на монетах. Однако позже появилось название Багдад. Некоторые исследователи, считают, что имя Багдад – это первое имя города. Поскольку известно, что на территории, на которой расположен Багдад, были мелкие поселения, возможно, какое-то из них могло иметь такое название.

Имя города «Багдад» в XI в. стало единственным именем города. Наиболее известная версия происхождения астионима – из среднеперсидского языка: от *bagh* «бог» и *dad* «данный», переводится соответственно «богом данный».

В менее распространённой версии исследователи связывают название с сочетанием *bagh* – «сад» и *dad* – «данный», что переводится как «данный сад» или «подаренный сад».

Слово пришло в русский язык с началом взаимоотношений России с Османской империей в XVII веке. Основываясь на написании и звучании слова Багдад в среднеперсидском языке и древнем персидском можно говорить о том, что это было прямое заимствование в арабский.

Москва – столица Российской Федерации. Слово Москва является гидронимом и урбонимом/астионимом. В такой форме слово засвидетельствовано с XIV в. Исследователи предполагают, что слово «Москва», возможно, родственно чешскому и словацкому *moskva* «сырой хлеб (в зерне)», а также словацкому *mozga* «лужа». Любопытно, что в польском языке есть гидроним *Mozgszwa* «река», на литовском *mazgoti* значит «мыть, полоскать».

Широкое распространение получили гипотезы о славянском, балтийском происхождении астионима. Первая из них связывает появление урбонима как производное от гидронима Москва. Такая традиция известна многим народам: Абакан, Вена, Кабул, Оттава, Самара и т.д.

Можно предположить, что происхождение данного слова является одним из спорных и насчитывает около 15 толкований. Подробнее рассмотрим этимологию, опираясь на «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера.

В славянской и балтийской гипотезах исконное значение толкуется как «слякотный, топкий, жидкий, сырой». Совершенно другое значение представлено в финно-угорском происхождении. Из нескольких языков исследователи выводят следующие значения: из мерянского *маска* – «медведь», из прибалтийско-финского *муста* – «темный, черный», из

коми *моска* – «корова, телка». М. Фасмер утверждает, что эти попытки толкования неудачны, так как коми не были в той местности, где находилась и формировалась Москва, по его мнению, эти гипотезы не имеют основания [6].

Свои возражения по поводу толкования астионима с финно-урского М. Фасмер подкрепляет следующими фактами:

1. В гипотезе не учитывается древняя форма ойконима «Московъ», которая зафиксирована в источниках.

2. Коми не жили и не передвигались по европейской части России, следовательно, географическое и историческое несоответствие.

3. Марийское значение «маска» было заимствовано из русского «мечка» в XIV–XV вв., которое толкуется как «самка медведя».

4. Части названия объясняются из разных языков, что является непоследовательным и нарушает этимологическую целостность, поскольку приводимые финно-угорские языки, указанные М. Фасмером, удалены друг от друга. Так, например, основа слова «муста» взята из финского, а флексия «-ва» – из языка коми.

По древнепольскому оном Москва существовал в форме *Moskwi* (Кохановский). Таким образом первоначальная основа на -и (долгую) : *Москы, род.п. *Москъве [Фасмер, 1964].

В «Историко-этимологическом словаре» П. Я. Черных так же отражены различные варианты происхождения топонима Москва, но позиция автора схожа с позицией Фасмера [7].

Г. А. Ильинский в своих исследованиях также привлекал польский язык. Славист использовал для этимологизации слово *moszcz* «плодовый сок». Однако это слово заимствовано из немецкого *most* «суслик, сок», которое в свою очередь произошло от латинского *mustum*. Считается, что версия Г. А. Ильинского ошибочна.

Существует гипотеза о том, что топоним имеет связи с кавказским этнонимом *Мбсхуц*, но это также не доказанная связь П. Я. Черных отмечал, что отсутствуют промежуточные звенья [7]. Не доказано и иранское происхождение слова Москва, предложенное И. А. Соболевским (от авест. *ama-* «сильный»).

Таким образом, рассмотрев различные гипотезы и толкования значения и происхождения астионима Москва, мы заключаем, что астионим произошел от гидронима, и берем за основу балто-славянское происхождение онома Москва – от слав. *москы – «слякоть, топь», поскольку известно, что в районе города имелись топкие места.

В нашем случае важным становится даже не этимологизация названия города, а уточнение этимологии слова Москва как гидронима. Указание на топкий берег, сырость характерны для древних славянских названий рек. Ср., например, Волга (современное: влага, диалектное: волглый – сырой, влажный, мокрый) и т.д. Упоминание о Москве, как известно, появляется в летописях с 1147 года. Следовательно, гидроним уже существовал, слово было известно древним русичам.

Астионим Москва – собственно русское слово.

Париж – столица Франции. Всего существует несколько версий толкования значения этого ойконима. Самые известные версии: – «римская» и «галльская». «Галльская» версия предполагает, что астионим Париж произошел от латинского *Civitas Parisiorum* – «город паризиев». Эта версия непосредственно связана с историей возникновения древнего поселения.

В III веке до н. э. кельтское племя паризиев на месте современного острова Сите основало поселение, которое получило название «Лютетия», что в переводе с латинского *lutum* означает «грязь». Как отмечают исследователи, значение слова также связано с кельтским *louk-teih, louk-tier* – «топкие места».

Впервые топоним упоминается в сочинении Цезаря: «Записки о Галльской войне» (53 год до н. э.). После превращения Галлии в римскую провинцию (16 год до н. э.), Лютетия стала торговым центром, а с III века н. э. его стали называть «Паризии».

«Римская» версия считается спорной. Она относит происхождение названия города к имени героя мифа о троянской войне – Париса, который являлся сыном троянского царя Приама и похитил прекрасную Елену у Менелая. По версии Вергилия, выжившие троянцы во главе с Энеем поплыли на Апеннинский полуостров, где и основали Рим. Однако вопрос о том, как родственники Париса оказались на далекой европейской территории Франции и основали город его имени (Париж), остаётся открытым. На протяжении всей истории Париж неоднократно получал различные прозвища. Конечная буква «ж» в слове Париж объясняется тем, что оно пришло в русский язык через польское посредство, во французском она не произносится и созвучна с русской «с».

Рассмотрим эти версии с позиции лингвистики в топонимике. Очевидным будут являться фонетические особенности языка, ведь в русский язык название пришло через польский с конечной ж, когда во французском астионим заканчивается на «с». Имя произошло от названия древнего племени. Таким образом, мы согласны с «галльской» версией происхождения астионима.

Астионим Париж – опосредованное заимствование из французского языка.

Происхождение и семантика географических названий тесно связаны с историей развития народов и культур. Это утверждение иллюстрирует пример, который приведен выше. Со временем название может видоизменяться, но свое значение оно сохраняет в различных формах через основы и форманты. Переходя из языка в язык, фонетически астионим может менять свое звучание, но не меняется его суть, не меняется его значение и история.

Токио – столица Японии. Ойконимы Японии весьма необычны и интересны. Изначально город Токио был основан как замок Эдо в 1457 году. В эпоху Мэйдзи (период Реставрации) в 1869 году столицу государства перенесли и город переименовали в Токё – «восточная столица», где «то-» – восток, «кё» – столица. Эта структура в японском языке, вероятно, обязательна для астионимов, так как столицей до 1869 года был город Киото, имевший название Хэйан-кё или Сайкё – «западная столица».

В названии закладывается указание на часть света (запад или восток), на которой располагается город. Эти астионимы демонстрируют логику названия ойконимов с точки зрения их географического положения по частям света – запад или восток). Такой же перевод и с древне-японского языка. На протяжении 10 столетий столицей Японии являлся Киото. В русский язык это слово в значении столица Японии пришло предположительно в 1701 году. Это было начало первых взаимоотношений России и Японии.

Астионим Токио – прямое заимствование из японского языка.

Таким образом, на появление названий рассмотренных столиц повлияли исторические события, традиции именования городских поселений, а на их употребление в русском языке – пути заимствования и переход из языка в язык с учетом всех особенностей русского языка и языка-источника.

Выявление историко-этимологических особенностей астионимов, употребляемых в русском языке, – интересная и трудоёмкая работа, требующая помимо фундаментальных знаний лингвистического чутья, умения рассуждать и сопоставлять факты, события, осваивать лингвистическую географию.

Подобная научно-исследовательская работа важна своей методической направленностью. Помимо сбора материала, его анализа и систематизации, что является теоретически важной работой, предполагается разработка и создание Словаря астионимов в русском языке, который будет являться значимым продуктом как для классной работы в школе, так и для внеурочной деятельности учащихся и студентов. Историко-этимологические сведения можно задействовать на разных дисциплинах, на уроках по разным темам. Словарь поможет разнообразить образовательный процесс и повысить мотивацию к изучению истории, этимологии и географии.

Поскольку процесс выбора имени для любого объекта или предмета – одна из интригующих и дискуссионных тем, работа по этимологии и истории появления имени в

языке способна актуализировать процесс научно-поисковой деятельности учащихся, результатом которой может стать, например, как в нашем случае, электронный или печатный словарь. Такая работа учит работать с информацией, сопоставлять различные точки зрения и данные, аргументировать свой выбор, создавать научно-популярные тексты, закрепляя коммуникативную и лингвистическую компетенции, необходимые современному человеку.

Библиографический список

1. Голомидова, М. В. Городские топонимы в аспекте трансляции региональной идентичности: кейс города Уфы / М. В. Голомидова // Вопросы ономастики. – 2022. – Т.19. – № 1. – С. 160–179.
2. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская; Отв. ред. А. В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Наука, 1988. – 187 с.
3. Басик, С. Н. Общая топонимика: Учебное пособие для студентов географического факультета. – Минск: БГУ, 2006. – 196 с.
4. Городецкая, И. Л. Русские названия жителей : словарь-справочник / И. Л. Городецкая, Е. А. Левашов. – Москва : Русские словари, 2003. – 360 с.
5. Поспелов, Е. М. Географические названия мира: Топонимический словарь: около 5000 единиц / Отв. ред. Р. А. Агеева. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Русские словари, ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001. – 512 с.
6. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 томах / Макс Фасмер, пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – Москва : Астрель : АСТ, 2007. – Т.2. – 671 с.
7. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : [В 2 т.] / П. Я. Черных. – [3-е изд., стер.]. – Москва : Русский язык, 1999. – Т. 1. – 624 с.; Т. 2: Панцирь-Ящур. – 560 с.

**Кривошеева В.В., магистрант 1 курса Лингвистического института
Кириллова Ю.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной
коммуникации**

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

КОМПЛЕКСНЫЙ ХАРАКТЕР ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРИ ЛОКАЛИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Исследование посвящено выявлению и описанию переводческих преобразований при локализации англоязычных компьютерных игр для русскоязычной аудитории. Особое внимание в ходе анализа фактического материала уделяется взаимодействию вербальных и невербальных средств, а также учету в процессе перевода визуального ряда как необходимого условия достижения максимальной эквивалентности текстов оригинала и перевода и сохранения заложенного прагматического эффекта.

Ключевые слова: перевод, поликодовый, вербальная информация, невербальная, компьютерная игра, локализация

**V. V. Krivosheyeva,
Y. N. Kirillova**

COMPLEX NATURE OF TRANSFORMATIONS IN TRANSLATION IN THE PROCESS OF LOCALIZATION OF THE ENGLISH VIDEO GAMES FOR THE RUSSIAN-SPEAKING AUDIENCE

Abstract. *The paper is focused on the problem of identifying and defining transformations in the process of localization of the video games in English language for the Russian-speaking audience. The main focus of the practice material analysis is an interplay between verbal and nonverbal elements as well as the consideration of the visual in the process of translation as a necessary condition to achieve the maximum equivalency level of the original and translated texts including transfer of the intended pragmatic effect.*

Key words: translating, creolized, verbal information, nonverbal, video game, localization

Актуальность настоящего исследования обусловлена повышенным интересом лингвистов к проблемам языковой локализации ввиду интенсивного развития игровой индустрии. Продукты данной индустрии – компьютерные видеоигры – реализуются не только на рынке страны производителя, но и на международных рынках. С целью получения дополнительной прибыли реализация продукта в другой стране требует его полной адаптации для локальных рынков и их потребителей. Однако в настоящий момент наблюдается отсутствие комплексных исследований, посвященных изучению специфики языковой локализации продуктов данного типа. Данное исследование посвящено анализу переводческих преобразований, к которым прибегает переводчик при локализации компьютерных видеоигр с английского языка на русский язык. Особое внимание в ходе анализа фактического материала уделяется взаимодействию вербальных и невербальных компонентов и выявлению специфики передачи такого взаимодействия как необходимого условия достижения адекватности при переводе, что обуславливает новизну данного исследования. Настоящее исследование вносит вклад в дальнейшую разработку вопросов, связанных с изучением теории языковой локализации в сфере компьютерной индустрии, что обуславливает его теоретическую и практическую значимость.

Современная компьютерная игра представляет собой сложный и комплексный продукт, который включает в себя различные виды информации (принадлежащие разным семиотическим системам) или же контента: текстовый, графический, аудиовизуальный и другие. Необходимым условием адекватной передачи различных видов информации с одного языка на другой является умение переводчика учитывать особенности компьютерной игры как поликодового текста во избежание искажений смысла.

Кроме того, компьютерная игра подвергается процессу «локализации» в процессе передачи контента целевой группе. Это затрудняет работу переводчиков, поскольку перед ними стоит задача не только распознать и правильно передать информацию, представленную различными знаковыми системами, но и, вполне возможно, внести какие-то изменения для оказания необходимого прагматического воздействия на реципиента и создания коммуникативного эффекта, равноценного оригиналу [1, с. 135].

Отдельно следует отметить, что локализация – это более широкое направление работы, которое включает в себя и перевод, и адаптацию. Следовательно, наличие любых изменений (добавления, опущения и т.д.) будет зависеть, в том числе, от решения разработчика (создателя) игры, что в игре необходимо подвергнуть локализации.

Алла Пашутина, менеджер по зарубежной локализации компании «Бука», выделяет следующие уровни локализации компьютерной игры (по нарастанию глубины локализации):

1. бумажная локализация (локализация коробки, руководства пользователя, маркетинговых материалов и т.д.);
2. поверхностная локализация (добавление заставки, логотипа, копирайта и т.д.);
3. экономическая локализация (перевод исключительно текстовой информации, представленной в игре);
4. углубленная локализация (дубляж видео- и аудиофайлов видеоигры);

5. избыточная локализация (локализация графических объектов, представленных в игре);
6. глубокая локализация (переработка сюжета и сценария игры с целью прагматической адаптации) [2].

Данная классификация носит иерархический характер, следовательно, каждый последующий уровень обязательно включает в себя предыдущий.

Взаимодействие негомогенных видов информации присутствует практически на всех уровнях, но отдельную сложность для переводчика в процессе перевода видеоигры будет представлять информация, требующая углубленной, избыточной и глубокой локализации.

Рассмотрим на примере компьютерных игр (*Bioshock Infinite*, *The Witcher 3: Wild Hunt*, *Detroit: Become Human*) наиболее частотные проблемы, с которыми можно столкнуться при передаче данного контента с английского языка на русский.

Оригинал

(1) *Dewitt STOP*

Do not alert Comstock to your presence STOP

Whatever you do, do not pick #77 STOP (Bioshock Infinite)

Перевод

(1) *ДеВитт, СТОЙ*

Комсток не должен о тебе узнать, СТОЙ

Чтобы ты ни делал, не бери номер семьдесят семь, СТОЙ (Bioshock Infinite)

В предложенном варианте перевода содержится ошибка переводчика, который не учел визуальный контекст указанного фрагмента. Оригинал располагается на телеграмме, которую получает главный персонаж игры, следовательно, английское слово «STOP» имеет значение «точка», что, согласно конвенциям текстов данного типа в русском языке, сокращается до «ТЧК». Выбор переводчиком повелительной формы русского глагола «стоять» при переводе противоречит смыслу и правилам оформления телеграммы.

Следующий пример также демонстрирует необходимость учитывать переводчиком весь аудиовизуальный контекст компьютерной игры как необходимое условие выбора удачного вариантного соответствия.

Оригинал

(2) *Bring us the girl and wipe away the debt! (Bioshock Infinite)*

Перевод

(2) *Приведи девочку, и мы в расчете! (Bioshock Infinite)*

Данная фраза звучит в самом начале игры. Однако только в конце игры игрок узнает, что английский глагол «to bring» употребляется по отношению к грудному младенцу, который не умеет ходить. Глагол «to bring» имеет несколько значений: «приносить, приводить, привозить, доставлять». Выбор указанного в примере варианта перевода является не совсем удачным с учетом описанного аудиовизуального контекста. Следует отметить, что в любительской локализации компьютерной игры данный недочет был исправлен, и значение глагола «to bring» было передано глаголом «передать».

В представленных примерах демонстрируется отсутствие учета визуального ряда переводчиком, однако бывают и обратные случаи, когда переводчик активно опирается большей частью на видеоряд, не фокусируясь на передаваемом смысле самого текста. Рассмотрим следующий пример.

Оригинал

(3) *Think Emhyr cares if I'm clean? (The Witcher 3: Wild Hunt)*

Перевод

(3) *Думаешь, Императору важно, не слишком ли длинные у меня уши? (The Witcher 3: Wild Hunt)*

Для анализа ошибки переводчика следует пояснить сцену, которая предшествовала высказыванию главного персонажа. Главный персонаж находится в ванне, когда к нему подходит слуга Императора и проводит пальцем за ухом. В данном примере переводчик

неправильно трактует аудиовизуальный контекст, в котором слуга Императора касается ушей главного персонажа не с целью проверить их длину, а чистоту за ними. Более того, переводчик не опирается на вербальную составляющую эпизода и искажает смысл инварианта, что приводит игрока в замешательство, и он не может проследить взаимосвязь между длиной ушей главного персонажа и его нахождением в ванной.

Трудность представляют также элементы, компенсация или замена которых вызывает особые сложности ввиду тесной связи вербального аспекта с невербальным (визуальным). В качестве примера приведем игру слов, при переводе которой необходимо учитывать также визуальный ряд.

Оригинал

(4) *HALL OF WHORES (Bioshock Infinite)*

Перевод

(4) *ВЗАД ГЕРОЕВ (Bioshock Infinite)*

Данная надпись присутствует на входе в новую локацию компьютерной игры. В оригинальной версии изначально данная локация именуется «Hall of Heroes», что на русский язык переводится как «Зал Героев». Однако, в результате действий вандалов, буквы меняют с целью замены стилистически нейтрального второго слова в названии локации на вульгаризм, что приводит к изменению смысла. Переводчикам пришлось учесть данный фактор и внести изменения в саму архитектуру игры, чтобы сохранить игру слов посредством изменения первого элемента словосочетания в переводе (см. Приложение).

В процессе передачи информации с одного языка на другой важно учитывать не только те аспекты, которые присутствуют непосредственно во фрагменте оригинала, но и расхождения языковых систем в целом. Показательным примером является перевод такой части речи, как местоимение. Главными персонажами игры «Detroit: Become Human» являются андройды, роботы-слуги, к которым люди относятся как к машинам. Поэтому при упоминании таких роботов люди используют английское местоимение «it». Данное местоимение может переводиться на русский язык как «оно», но в английском языке, как правило, носит исключительно символический характер для обозначения неодушевленного существительного. Зачастую при переводе данного местоимения переводчики прибегают к такому приему, как конкретизация. Тем не менее, в анализируемой компьютерной игре местоимение является важной составляющей, необходимой для правильного понимания сюжета и характера отношений людей внутри повествования к главным персонажам. Рассмотрим примеры употребления местоимения «it» в английской версии и приемы перевода данной части речи на русский язык.

Оригинал

(5) *Now deal with Marcus. We need it alive. (Detroit: Become Human)*

Перевод

(5) *А теперь разберись с Маркусом. Он нужен живым. (Detroit: Become Human)*

Данная фраза произносится в конце игры персонажем по имени Аманда, которая относится к роботам исключительно как к машинам. Поэтому использование приема конкретизации в данном случае не является удачным и может вызвать у игроков диссонанс, так как на протяжении всей сюжетной арки данный персонаж демонстрирует пренебрежительное отношение к Маркусу, который является андроидом, а значит, априори, не может считаться одушевленным лицом. Более удачный перевод был бы возможен за счет приема такой лексической трансформации, как замена: «Машина нужна нам живой». Единственное возможное объяснение выбора переводчиками местоимения «он» в русском языке может являться такой феномен, как «липсинк» или «синхронизация движения губ со звуком», так как игрок четко видит на экране лицо персонажа, который произносит данную фразу. Рассмотрим еще один пример.

Оригинал

(6) *We could easily get it, but they're on the edge of the balcony. If it falls, she falls. (Detroit: Become Human)*

Перевод

(6) Снайперы бы сняли, он же стоит на краю. Если упадет, то вместе с ней. (Detroit: Become Human)

Для анализа ошибки переводчика, допущенной в данном примере, следует пояснить сцену: робот взял в заложники девочку, с которой он стоит на краю балкона и подвергает смертельной опасности. Персонаж, который произносит данную фразу, четко разграничивает робота и человека, используя соответствующие местоимения по отношению к каждому из них. Переводчиком данный аспект в тексте перевода вновь отразить не удалось.

Тем не менее, в данной компьютерной игре присутствуют и удачные варианты передачи местоимения «it» на русский язык.

Оригинал

(7) It was really messed up. What did you say happened to it again? (Detroit: Become Human)

Перевод

(7) Машина была просто в хлам. Что, говорите, с ней стряслось? (Detroit: Become Human)

Замена местоимения «it» словом, имеющим более конкретное значение «машина», позволяет переводчикам согласовать местоимение с существительным во втором предложении. Этот вариант перевода можно считать наиболее адекватным с учетом контекста всей игры и характера отношений персонажей, которые являются обычными людьми, к андроидам.

Выбор того или иного варианта перевода в процессе локализации видеоигры может быть обусловлен также ее жанром. Так, например, компьютерная игра в жанре «визуальный роман» является интерактивной и требует ответной реакции игроков. В данной игре игрокам приходится руководить действиями персонажей, от лица которых ведется повествование, и влиять на их действия по ходу игры. Это также влияет на выбор вариантов перевода в процессе локализации видеоигры. Ср.:

Оригинал

(8) They probably thought the androids were coming to do the maintenance. They got taken down before they could react. (Detroit: Become Human)

Перевод

(8) Парни решили, что андроиды из техобслужу. Ну их и убили на месте. (Detroit: Become Human)

До появления данной фразы в игре у игрока есть выбор при прохождении главы: убить персонажей, о которых идет речь, или просто обезвредить их, оставив в живых. Независимо от выбора игрока в английском варианте используется фразовый глагол «to take down», который, согласно словарю Oxford Dictionary, можно перевести как «снести, снять, убрать, избавиться». В тексте перевода переводчики используют прием конкретизации, и данная номинация переводится глаголом «убить». Если игрок в предшествующей главе сделал выбор в пользу сохранения жизни персонажей, то такой перевод не соответствует действительности и, следовательно, вызывает расхождение с инвариантом самого сюжета компьютерной игры.

Таким образом, локализация видеоигр – это не только вопрос решения конкретных переводческих задач, но и бизнес-процесс, в рамках которого переводчик работает с комплексным продуктом, взаимодействуя не только с разными видами информации, влияющими на целостность восприятия, но и с командой разработчиков видеоигры (дизайнеры, аниматоры, программисты и т.д.). Различные виды информации (например, визуальная, аудиальная) играют важную роль в процессе перевода текстовой информации, которая присутствует в игре. Ошибки в передаче такой информации могут привести к искажению восприятия сюжетной линии игры или отдельных ее элементов, а также повлиять на решения игрока внутри виртуальной вселенной компьютерной игры.

Библиографический список

1. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – Москва : Р. Валент, 2011. – 410 с.
2. Пашутина, А. Локализация компьютерных игр: суть, проблемы и решения / А. Пашутина. – 2004. – URL: <http://psxplanet.ru/?q=node/3714>
3. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – Москва : Высшая школа, 1990. – С. 180–186.
4. Чаплин, Е. В. Компьютерная игра как креолизованный текст / Е. В. Чаплин // Книга в современном мире: диалектика вербального и визуального : Материалы всероссийской научной конференции. – Москва, 2017. – С. 206–211.
5. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учебное пособие / В. Е. Чернявская. – Москва : Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2009. – 248 с.
6. Яковлева, Е. А. Юрислингвистика: креолизованный текст как объект экспертизы / Е. А. Яковлева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 5. – 158 с.

Список источников практического материала

1. BioShock Infinite [Компьютерная игра] / студия Irrational Games. – США, 2013.
2. Detroit: Become Human [Компьютерная игра] / студия Quantic Dream. – Франция, 2018.
3. The Witcher 3: Wild Hunt [Компьютерная игра] / студия CD Projekt RED. – Польша, 2015.

Приложение



Майзенгер Н.В., канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
Яковлева В.В., студентка 4 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «неологизм», устанавливается разница между неологизмами и окказионализмами, выявляются стадии жизненного цикла, факторы возникновения и способы образования новых слов периода пандемии COVID-19 в английском языке. Исследование представляет собой анализ неологизмов, отобранных из интернет-изданий BBC, The Spectator и других, с точки зрения их морфологии и семантики.

Ключевые слова: неологизм, окказионализм, жизненный цикл неологизма, экстралингвистический фактор, интралингвистический фактор, словообразование.

**N. V. Maizenger,
V. V. Yakovleva**

WORD-FORMATION INNOVATIONS IN MODERN ENGLISH OF THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

Abstract. *The article discusses the essence of the concept of "neologism", establishes the difference between neologisms and occasionalisms, identifies the stages of their life cycle, the factors of occurrence and ways of formation of new words of the COVID-19 pandemic period in the English language. The study presents the analysis of neologisms selected from the BBC, The Spectator and other Internet resources, the description of these neologisms in terms of their morphology and semantics.*

Key words: neologism, occasionalism, neologism life cycle, extralinguistic factor, intralinguistic factor, word formation.

Глобальные события, происходящие в современном мире, неизбежно затрагивают все сферы жизни общества и заставляют человека выходить из своей зоны комфорта и приспосабливаться к обстоятельствам. Сфера языка – главного инструмента коммуникации людей – не исключение. Для языка характерна адаптация к новым условиям общения, которые зачастую предполагают возникновение понятий, не существовавших ранее и нуждающихся в номинации, что способствует обогащению языка новыми словами – неологизмами.

COVID-19 стал главным фактором, повлиявшим на образование неологизмов в период с 2020 по 2021 год. Карантин и другие ограничительные меры, изменившие наш привычный уклад жизни, появление новой вакцины, митинги и протесты людей, желающих быть услышанными, многочисленные статьи и телерепортажи – эти и другие вытекающие из пандемии коронавируса явления положили начало возникновению новых слов в английском языке – языке международного общения.

Актуальность темы обусловлена ее непосредственной связью с жизнью каждого современного человека и возможностью установить отношение людей к сложившейся в мире ситуации через анализ часто употребляемых новых слов, которые несколько лет назад представить частью нашего речевого обихода не представлялось возможным.

Материалом исследования послужили газетные и журнальные статьи таких интернет-изданий, как BBC, The Spectator и других.

Чтобы понять сущность термина «неологизм», необходимо обратиться к неологии – отрасли лексикологии, занимающейся изучением новых лексических единиц. Неологизмы

являются фундаментом неологии, предметом ее изучения, однако определение неологизма до сих пор не перестает вызывать дискуссии.

Этот термин был заимствован из французского языка (*neologisme* – от греч. *neos logos* – новое слово) и впервые зафиксирован в английском языке в 1772 году. Вот уже более 200 лет он используется на международном и междисциплинарном уровне, но, несмотря на широкую распространенность, в конце XX века исследователи отмечали, что «термин “неологизм” до сих пор не определен с должной четкостью» [1, с. 38].

Ученые, подробно занимающиеся вопросами неологии, в своих определениях отмечают не только новизну неологизмов, но и их этимологию, морфологию, степень закрепленности в языке. И. В. Арнольд считает, что неологизмом является «любое слово или устойчивое выражение, созданное в соответствии с продуктивными языковыми моделями данного языка или заимствованное из другого языка и воспринимаемое носителями данного языка как нечто новое» [2, с. 232].

По мнению О. С. Ахмановой, неологизм – это «слово или оборот, созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия», а также «новое слово или выражение, не получившее прав гражданства в общенародном языке» [3, с. 261–262].

Большинство неологизмов не живут долго, так как они образуются, чтобы быть использованными непосредственно в момент речи или в конкретной возникшей ситуации. Также стоит отметить, что лексикографическая фиксация неологизмов обычно отстает от их закрепления в языке на несколько лет и лингвисты-лексикографы с осторожностью относятся к включению новых слов в толковые словари, ожидая, пока установятся нормы употребления слова [4, с. 59]. Учитывая данную проблему, выделяют отдельную категорию неологизмов, которые так и остаются словами, созданными в определенном контексте и употребляемыми в его пределах. Такие слова обозначаются термином «окказиональные слова» или «окказионализмы».

Среди характерных для неологизмов признаков отмечают их способность адаптироваться, соответствовать условиям и нормам языковой системы (*system conformity*), что подразумевает их фонетическую, графическую и/или структурную ассимиляцию; семантический потенциал (*semantic potential*), отражающий мотивированность нового слова; продуктивность (*productivity*) – способность порождать дериваты и иные новые конструкции; доступность слова (*accessibility*), широта и частота его употребления; отличительность (*distinctiveness*) – отсутствие конкуренции при выполнении словом номинативной функции.

У большинства неологизмов обнаруживается общий жизненный цикл, состоящий из нескольких стадий. Стадия нестабильности (*unstable*) – это первый этап цикла, на котором только появившееся слово используется малой группой людей или представителями определенной субкультуры. Вторая стадия – стадия распространения (*diffused*). Новое слово достигает заметного уровня использования, но еще не получает всеобщего признания. На третьей стадии, стадии стабильности (*stable*), новое слово становится узнаваемым и в благоприятном случае добивается устойчивого признания. Затем наступает стадия фиксирования (*dated*), когда слово входит в состав основного словарного запаса. Стадия потери актуальности (*passé*) – заключительная стадия, при наступлении которой использование слова избегается из-за несоответствия нормам изменившейся культурной традиции, либо слово полностью выпадает из лексикона [5, с. 26].

Мы видим, что неологизмы становятся полноправными участниками лексической системы языка, а окказионализмы, в свою очередь, свободно конструируются в речи в зависимости от потребности и замысла автора текста, то есть не обладают регулярной воспроизводимостью. Окказионализмы не устаревают, сохраняют свою самобытность с течением времени. Н. М. Шанский называет их «вечными неологизмами» [6, с. 62].

Среди характерных для окказионализмов признаков отмечают следующие: принадлежность к речи, так как окказиональные слова выходят за рамки лексической нормы и имеют особую форму, выражающую конкретность соответствующей ситуации; творимость окказионализма – создание в процессе самого речевого акта нового слова;

словообразовательную производность, которая обусловлена относительно свободной комбинацией морфем в окказионализме; функциональную одноразовость – окказиональное слово создается говорящим для употребления в речи один раз; экспрессивность окказионального слова – наличие образности и эмоциональной окрашенности; номинативную необязательность – за окказиональным словом с обязательностью не закреплен ни один из предметов неязыковой действительности; синхронно-диахронную диффузность – одновременность акта рождения окказионального слова (диахронный момент) и акта его функционального сосуществования с другими окказиональными и общепринятыми словами (синхронный момент); индивидуальную принадлежность – наличие конкретного творца, автора [7, с. 11–35].

Новые слова образуются под влиянием как экстралингвистических, так и интралингвистических факторов. К интралингвистическим (внутриязыковым) факторам относятся: принцип языковой экономии; принцип экспрессивности выражения; заимствование словообразовательных элементов из других языков и т. д. К экстралингвистическим (внешним) причинам относятся: отсутствие в языке слова для обозначения новых реалий; развитие экономики, политики, науки и техники; растущая глобализация английского языка, выполнение им функции международного языка; развитие Интернета, который в наши дни затрагивает все сферы жизни общества [8, с. 56–58].

COVID-19 как экстралингвистический фактор образования неологизмов привел к появлению огромного количества новых лексических единиц не только из-за необходимости обозначения новых реалий, но и из-за потребности придать речи экспрессивность, что особенно прослеживается в материалах СМИ, главной целью которых является воздействие на общественное мнение, достигаемое более эффективно благодаря наличию в тексте эмоционально окрашенных слов и выражений.

Формирование неологизмов происходит под влиянием перечисленных нами факторов различными методами. Отмечают два основных пути, по которым новое слово приходит в язык. Первый путь заключается в заимствовании слов из других языков, второй – в образовании слов в самом языке с использованием словообразовательных способов.

Лингвисты выделяют множество способов словообразования, активность которых, выражающаяся в их способности порождать новые элементы, различается. Из этого следует, что словообразовательные способы могут быть продуктивными и непродуктивными.

В настоящее время самыми продуктивными считаются следующие способы словообразования: аффиксация, словосложение, конверсия, реверсия, словослияние и сокращение. Такие способы, как чередование, удвоение, звукоподражание и рифмованный повтор, непродуктивны, второстепенны.

Название болезни COVID-19 само по себе является неологизмом – акронимом, образованным путем сокращения от coronavirus disease. Число 19 в названии болезни соответствует 2019 году, в котором было зафиксировано первое заражение вирусом в Ухане, Китай.

(1) Anyone can get sick with COVID-19 and become seriously ill or die at any age (World Health Organization: URL).

В числе других распространенных акронимов и аббревиатур, связанных с пандемией, можно отметить:

- WFH – working from home;
- PPE – personal protective equipment;
- PUI – person under investigation;
- SARS – severe acute respiratory syndrome;
- nCoV – novel coronavirus.

Периоды до и после коронавируса обозначаются неологизмами pre-COVID и post-COVID, образованными в результате аффиксации.

(2) Child poverty will remain above pre-COVID levels for at least five years in high-income countries (UNICEF: URL).

Слово pre-COVID образовано с помощью приставки pre-, обозначающей предшествование чему-либо, что-то, что было до.

(3) *Post-COVID conditions can involve different combinations of health problems for varied lengths of time (COVID-19 Real-Time Learning Network: URL).*

В слове post-COVID приставка post- обозначает следование за чем-либо, что-то, что было после.

Среди других неологизмов, образованных аффиксальным способом, мы выделили:

- self-quarantine – уход на карантин, при котором предполагается, что человек сознательно изолируется от контактов с окружающими во избежание распространения инфекции;

- self-isolation – самоизоляция, синоним слова self-quarantine;

- masklessness – отсутствие маски на лице;

- anti-masker – противник масочного режима;

- anti-vaxxer – противник вакцинации; если ранее данным словом могли называть родителей, которые не хотели ставить прививки своим детям, то сейчас слово приобрело новое значение и употребляется по отношению к противникам недавно разработанной вакцины от коронавирусной инфекции;

- super-spreader – суперраспространитель, человек (или другой организм), склонный к заражению гораздо большего числа людей, чем среднестатистический инфицированный.

Неологизмы, образованные от слова mask, в большинстве своем обладают негативной коннотацией, так как в обществе осуждается игнорирование мер, направленных на защиту от коронавируса.

(4) *“Was my masklessness endangering the aged or the unwell, who have been told they will die a long slow death if they so much as stand within six feet of me?” (The Spectator: URL)*

(5) *The divide between those who wear masks and the anti-maskers, as they call themselves, has become increasingly sharp (BBC News: URL).*

Глагол to vaccinate (ставить прививку, вакцинироваться) образован путем реверсии от слова vaccination в результате отсечения суффикса -tion.

(6) *Mr Kagwe did not explain how these hurdles would be overcome but did say that a 10-day vaccination campaign would begin from 26 November and hoped to vaccinate 10 million people by the end of December (BBC News: URL).*

К неологизмам, образованным в результате словосложения, то есть сложения двух основ, относятся:

- lockdown – режим строгой изоляции, период, в течение которого людям запрещается покидать свои дома и свободно путешествовать;

- coronasoma – состояние, в котором режим изоляции кажется нескончаемым, человек перестает следить за временем, а мотивация делать что-либо снижается;

- coronaviva – защита диплома или участие в экзамене онлайн во время карантина;

- long-hauler – человек, болеющий коронавирусом нехарактерно долгий период времени, пациент с «затяжным ковидом»;

- mask-shaming – критика, высказывание недовольства в сторону человека без маски;

- zoombombing – «вторжение» в чужую видеоконференцию на платформе Zoom.

Еще один рассматриваемый нами тип словообразования – словослияние. В отличие от других способов в качестве словообразовательной единицы здесь выступает не основа, а ее произвольный фрагмент:

- covidient – человек, добросовестно соблюдающий меры, направленные на борьбу с вирусом (ношение маски, наличие прививки и т. д.);

- covidiot – человек, игнорирующий меры, направленные на борьбу с вирусом, и не имеющий достаточных знаний о текущей эпидемиологической ситуации;

- covideo – видеоролики и видеоигры, которые помогают отвлечься на карантине;
- coronanomics – экономика периода пандемии, экономические последствия COVID-19;
- coronials – поколение детей, родившихся в эпоху карантина (является синонимом неологизмов quaranteens и coronababies);
- plandemic – теории заговора, построенные вокруг пандемии, вера в то, что пандемия является экспериментом над человечеством;
- twindemic – сосуществование двух эпидемий, сопровождение пандемии COVID-19 другими широко распространенными заболеваниями – гриппом и т. п.;
- pandating – свидания во время пандемии, онлайн-свидания;
- covidivorce – расставания, разводы во время пандемии; одной из главных причин таких разводов стала необходимость супругов постоянно находиться друг с другом в условиях изоляции;
- quaranteams – группы людей, которые вместе проводят карантин, а также команды, созданные для учебы и работы в режиме онлайн;
- quarcut – стрижка, сделанная на карантине; в большинстве случаев подразумевается стрижка, сделанная в домашних условиях;
- maskne – аллергическая реакция на ношение маски.

Всего нами были проанализированы 44 неологизма, вошедшие в употребление во время пандемии COVID-19. Большая часть рассмотренных нами новых слов была образована путем аффиксации (30%) и словослияния (30%). Следующими по продуктивности оказались сокращение (20%) и словосложение (18%). Наименьшее количество слов было образовано путем реверсии (2%). В предложениях неологизмы выступают преимущественно в роли дополнения и подлежащего.

Тот факт, что более 70% неологизмов составляют имена существительные, демонстрирует, что основной функцией неологизмов является номинация новых предметов и явлений, однако многие из данных существительных (особенно образованные словослиянием и словосложением) можно отнести к разряду окказиональных образований, так как в материалах СМИ они фигурируют редко и используются главным образом для привлечения внимания к тому или иному явлению.

Исходя из проведенного исследования, мы можем сделать вывод, что в период с 2020 по 2021 год лексическая система английского языка значительно пополнилась новыми словами и адаптировалась к новым условиям общения.

Так как словари не успевают фиксировать инновации в языке, нам еще только предстоит узнать, какие слова станут прочными звеньями системы языка, а какие покинут его вместе с пандемией COVID-19.

Библиографический список

1. Гак, В. Г. О современной французской неологии / В. Г. Гак // Новые слова и словари новых слов : сборник статей. – Ленинград, 1978. – С. 37–51.
2. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учебное пособие / И. В. Арнольд. – Изд. 2-е. – Москва : Высшая школа, 1973. – 302 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов : около 7 000 терминов / О. С. Ахманова. – Изд. 2-е. – Москва : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
4. Лопатин, В. В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования / В. В. Лопатин. – Москва : Наука, 1973. – 152 с.
5. Behera, B. The Burgeoning Usage of Neologisms in Contemporary English / V. Behera, P. Mishra // IOSR Journal Of Humanities And Social Science. – 2013. – Vol. 18, № 3. – PP. 25–35.

6. Шанский, Н. М. Современный русский язык : учебное пособие. В 3 ч. Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н. М. Шанский, В. В. Иванов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1987. – 192 с.

7. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология: русское окказиональное слово / А. Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 2005. – 120 с.

8. Лесниковская И. В. Экстралингвистические и интралингвистические причины возникновения новой лексики / И. В. Лесниковская, С. М. Рзаева // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2016. – № 2. – С. 56–58.

Список источников практического материала

1. World Health Organization. – URL: <https://www.who.int/> (дата обращения 18.12.2021).

2. UNICEF. – URL: <https://www.unicef.org/> (дата обращения 18.12.2021).

3. COVID-19 Real-Time Learning Network. – URL: <https://www.idsociety.org/covid-19-real-time-learning-network/> (дата обращения 18.12.2021).

4. The Spectator. – URL: <https://www.spectator.co.uk/> (дата обращения 18.12.2021).

5. BBC. – URL: <https://www.bbc.com/> (дата обращения 18.12.2021).

Островских И.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры литературы

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ФУНКЦИЯ ИНТЕРЬЕРА В ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ПОПРЫГУНЬЯ»

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу функции интерьера в рассказе А. П. Чехова «Попрыгунья» как средства психологической характеристики персонажей, его связь с сюжетной схемой. Выявляется «зеркальность» разных интерьеров, символика значимых деталей внутреннего убранства помещений.

Ключевые слова: Проза А. П. Чехова, интерьер, зеркальность, пространство дома, театральность, декоративность, деталь.

I. N. Ostrovskikh

THE FUNCTION OF THE INTERIOR IN THE STORY OF A.P. CHEKHOV «THE GRASSHOPPER»

Abstract. This article is devoted to the analysis of the function of the interior in A.P. Chekhov's story "The Grasshopper" as a means of psychological characterization of the characters, its connection with the plot. The "mirroring" of different interiors, the symbolism of significant details of the interior of the premises is revealed.

Key words: Prose by A. P. Chekhov, interior, mirroring, house space, theatricality, decorativeness, detail.

Рассказ А. П. Чехова «Попрыгунья» (1892) достаточно полно исследован отечественным литературоведением. Это труды А. П. Чудакова, И. Н. Сухих, Н. Толстой, Г. П. Козубовской и др. Предметом анализа становились такие составляющие поэтики произведения, как персонажи и их прототипы, особенности конфликта, сюжетосложение, символика жеста и др.

Однако с точки зрения функции интерьера рассказ до сегодняшнего дня пока не рассматривался. Фундаментальных литературоведческих трудов, посвященных интерьеру в художественном тексте, в отечественном литературоведении немного. Особенно хотелось бы

отметить кандидатскую диссертацию И. С. Судосевой 2016 года, где исследователь определяет типологию интерьера, его функции и семиотику.

Интерьер – функциональная единица рассказывания, наличие которой играет вполне определенную смысловую и структурную роль в создании эстетически завершенного целого.

Такой художественный прием, как интерьер, важен в тексте А. П. Чехова наряду с портретом, пейзажем и костюмом для психологической характеристики персонажей. «Так как литературный интерьер – органичная составная часть художественного мира, то функциональное значение его в том, что он имеет ценностное значение, заключает в себе смысловую интенцию авторского сознания. Литературный интерьер – это один из аспектов высказывания автора о жизни» – отмечает И. С. Судосева [1, с. 90]

На страницах рассказа трижды встречается описание внутреннего пространства помещений: это городская квартира Дымовых, их съемная дача и крестьянская изба, в которой художники остановились во время путешествия по Волге. Каждое из описаний интерьера маркирует сюжетный поворот в тексте.

М. Н. Соколов в книге «Интерьер в зеркале живописи» пишет: «Не относясь к числу первостепенных жанров искусства, интерьер, тем не менее, обладает поэтической значимостью... Живописная среда в изображении внутреннего архитектурного пространства обычно наполняется большим образным смыслом, усложняя характеристики персонажей, либо вообще как бы «заменяя» их своего рода «иносказательным портретом» [2, с. 7] Приведенная цитата может быть в полной мере отнесена не только к живописному, но и литературному тексту, и как нельзя лучше объясняет функцию интерьера в «Попрыгунье».

Внутреннее убранство квартиры молодых супругов Дымовых описано А. П. Чеховым достаточно подробно, даже детально. Из гостиной читатель словно «перемещается» в столовую, затем в спальню, далее в рабочий кабинет доктора Дымова. Стоит подчеркнуть, что это описание дано глазами самой хозяйки дома, Ольги Ивановны Дымовой. Во второй главе повести читаем: «В гостиной Ольга Ивановна увешала все стены своими и чужими этюдами в рамках без рам, а около рояля и мебели устроила красивую тесноту из китайских зонтов, мольбертов, разноцветных тряпочек, кинжалов, бюстиков, фотографий. В столовой она стены лубочными картинками, повесила лапти и серпы, повесила в углу косу и грабли, и получилась столовая в русском вкусе. В спальне она, чтобы похоже было на пещеру, задрапировала потолок и стены темным сукном, повесила над кроватью венецианский фонарь, а у дверей поставила фигуру с алебардой» [3, т. 8, с. 11].

Е. С. Добин заметил, что «А. П. Чехов редко в своих повестях так обстоятельно описывает и перечисляет вещи. Такое подробное описание нужно писателю вовсе не для полноты обстановки. Цепь подробностей дана умышленно» [4, с. 177–178]. Потому что цель здесь – не рисовать картину, фон, обстоятельства жизни, а показать главное в характере Ольги Ивановны, зерно ее личности. В таком эклектичном, даже беспорядочном нагромождении вещей проявляется стремление героини произвести впечатление на гостей. Все сделано напоказ, как в театральном антураже или на выставке. Добин замечает также: «Каждая вещь должна произвести эффект, заставить полюбоваться вкусом создательницы столь нестандартного интерьера обыкновенной московской квартиры» [4, с. 177–178] Неслучайно гости говорили, что у молодых «очень миленький уголок». В такой оценке звучит тонкая авторская ирония.

Но за внешней «изысканностью» вкуса скрывается оригинальничанье, самолюбование. Утонченность и артистизм героини – мнимые, декоративные. Они маскируют внутреннюю пустоту Ольги Ивановны, отсутствие у нее душевной чуткости, или, как принято говорить нынче, эмпатии.

Примечательно, что за два года до «Попрыгуньи», в 1889 году, А. П. Чехов написал повесть «Скучная история». На ее страницах есть описание квартиры Кати, воспитанницы профессора Николая Степановича: «Если бы кто-то взялся нарисовать ее обстановку, то преобладающим настроением в квартире получилась бы лень. Для ленивого тела – мягкие кушетки... для ленивой души – избытие на стенах дешевых вееров и мелких картин, в

которых оригинальность преобладает над содержанием...Все это помимо душевной лени свидетельствует еще и об извращении естественного вкуса» [3, т. 8, с. 136]. Интерьеры обеих героинь, безусловно, схожи вплоть до отдельных деталей (веера, картинки), однако если интерьер Кати говорит о ее внутренней опустошенности, трагизме существования и экзистенциальном тупике, то «дизайнерские экзерсисы» Ольги Дымовой, считающей себя художницей – лишь о ее дилетантизме и мнимой «богемности». В этой обстановке муж-врач становится чем-то вроде мебели или прислуги. Он не принимает участия в «вечерах» супруги, лишь приглашает гостей к столу («Мой милый метр-д-отель» – умиляется Ольга Ивановна).

Известно, что А. П. Чехов с осуждением относился к игре в искусство при отсутствии таланта. Еще задолго до создания повести «Попрыгунья», в ноябре 1888 года, он писал Суворину: «Поставили в передней японское чучело, ткнули в угол китайский зонтик...и думают, что это художественно. Если художник в убранстве своей квартиры не идет дальше музейного чучела с алебардой, щитов и вееров на стенах, если все это не случайно, а прочувствовано, то это не художник, а священнодействующая обезьяна» [3, т. 8, с. 281]. Важно, что А. П. Чехов редко дает оценку своим героям, авторская позиция чаще проявляется через деталь, в том числе и через деталь интерьера.

Своеобразным отражением дымовской квартиры, ее «кривым зеркалом» является дача, нанятая на лето Ольгой Ивановной. Интерьер дачи читатель видит глазами доктора Дымова: «На даче, очень неприглядной на вид, с низкими потолками, оклеенными писчею бумагой, с неровными щелистыми полами, было только три комнаты. В одной стояла кровать, в другой на стульях и окнах валялись холсты, кисти, засаленная бумага и мужские пальто и шляпы, а в третьей дымов застал каких-то незнакомых мужчин» [3, т. 8, с. 17].

Для русской городской интеллигенции позапрошлого века дачи были местом летнего отдыха. В ту эпоху существовала особая дачная культура. На лоне природы отдыхали от работы и городской суеты, прогуливались, встречались с друзьями и знакомыми, пели, музицировали, ставили любительские спектакли, чаепития на верандах. Жизнь на даче предполагала уют и комфорт, наслаждение покоем. Дача же Дымовых больше похожа не на семейное гнездо, а на мастерскую неопрятного, неряшливого художника.

Как было сказано выше, в гостиной своей квартиры Ольга Ивановна создала некое подобие мастерской (этюды, мольберты и др.), чтобы демонстрировать приходившим гостям свой род занятий, художественный «вкус» и «таланты». На даче супругов одна комната оборудована под мастерскую, однако вместо «художественного беспорядка» здесь царит хаос и разрушение. Валяющиеся на стульях и подоконниках холсты, кисти, засаленная бумага – свидетельство неуважительного, небрежного отношения к занятиям живописью. Недаром в конце рассказа художник Рябовский скажет О. И. Дымовой, что она «не художница»! Кстати, мастерская самого Рябовского упоминается, но не описывается.

В первую очередь интерьер дачи, как и интерьер квартиры, характеризует ее хозяйку, ведь именно она организует «семейное пространство». Однако героиня меньше всего стремится сделать это пространство уютным, комфортным не только для себя, но и для мужа. Гости – художники и артисты – чувствуют себя здесь большими хозяевами, чем приехавший из города супруг. Доктор, так редко бывающий на даче и с трудом отыскавший ее в большой роще, даже попал в комически-двусмысленную ситуацию, т.к. был принят за гостя. А потом, усталый, голодный, был отправлен женой с поручением обратно в город... Интерьер дачи маркирует еще большее отдаление героини от мужа, пренебрежение его интересами, предвещает скорое разрушение брачного союза.

Дача – искаженное отражение квартиры Дымовых, своего рода карикатура. Именно дача подчеркивает эклектичность, недолговечность пространства дома, недолговечности брака.

Еще одним «перевернутым отражением» дымовской квартиры является крестьянская изба, в которой остановились Ольга Ивановна и художник Рябовский во время путешествия по Волге. Как уже было упомянуто, в своей московской квартире Ольга Ивановна Дымова

убрала столовую «в русском вкусе», т.е. создала некое подобие крестьянской избы. В пятой главе, описывающей путешествие художников, героиня действительно оказывается в крестьянской избе со всеми ее «атрибутами»: «соломенной крышей, печью, образами в переднем углу, лавками и столом». Однако ранее приводившая в умиление простота быта теперь вызывает у героини чувство отвращения. Звуки и запахи избы создают ощущение «физической нечистоты»: «В избу вошла баба и стала не спеша топить печь. Запахло гарью, и воздух посинел от дыма...А дешевые часы на стене: тик-так...Озябшие мухи столпились в переднем углу около образов и жужжат, и слышно, как под лавками в толстых папках возятся прусаки» [3, т. 8, с. 17].

Иллюзии Ольги Ивановны рушатся: «И грязная баба с перетянутым животом, и изба, и вся эта жизнь, которую вначале она так любила за простоту и художественный беспорядок, показались ей теперь ужасными», – отмечает автор [3, т. 8, с. 18]. Открываются глаза героини на ее пошлую связь с Рябовским, на реальное положение вещей. Ольга Ивановна буквально сбегает из крестьянской избы домой, в свою московскую квартиру. Уже не в настоящую, а стилизованную крестьянскую избу.

Такая «система отражений» интерьеров создает ощущение постепенного распада пространства семейного дома. Оказалось, что ни Дома, ни семьи не было и нет. Мотив разрушения проявляется во время болезни Дымова наиболее отчетливо. Атмосфера московской квартиры теперь «отзеркаливает» удушливую атмосферу крестьянской избы: «Пахло лекарствами...Часы на нижнем этаже били часто. И то и дело слышались звонки, приходили доктора» [3, т. 8, с. 27]. И отражает хаос, царивший на даче Дымовых: никто не убирает комнат, никто из приходящих докторов не замечает ни беспорядка, ни неряшливо одетой хозяйки, ни причудливой обстановки.

Ольга Ивановна осознает свою ненужность и бесполезность в собственном доме. Особенно важен в этом эпизоде звук тикающих часов, напоминающий о быстротечности жизни, проходящей мимо.

Не менее важной является такая деталь интерьера, как зеркало (трюмо). «Зеркало – поливалентный и противоречивый символ: с одной стороны, оно фиксирует многообразие мира, с другой – рассматривается как проекция сознания и познания. Это символ воображения или сознания, способного фиксировать предметы внешнего мира, ясно отражая истину» [5, с. 57].

В рассказе оно упоминается дважды. В первый раз в конце шестой главы, когда Дымов сообщает жене, что успешно защитил диссертацию. В этот момент героиня стоит к нему спиной, поправляя прическу. Такая поза означает пренебрежение. Осип Степаныч вытягивает шею, чтобы увидеть реакцию жены, но она продолжает стоять к нему спиной, что говорит о ее полном безразличии к мужу.

Во второй раз Ольга Ивановна глядится в трюмо в конце седьмой главы: «Без всякой надобности она взяла свечу и пошла к себе в спальню, и тут, соображая, что ей нужно делать, нечаянно поглядела на себя в трюмо. С бледным, испуганным лицом, в жакете с высокими рукавами, с желтыми воланами на груди и с необыкновенным направлением полос на юбке, она показалась себе страшной и гадкой» [3, т. 8, с. 26]. Очевидно, что приведенный отрывок не столько раскрывают характер, сколько характеризуют состояние героини на данный момент повествования. Получается своего рода мгновенное прозрение, которое позже приведет к раскаянию. Только зеркало способно показать истину, избавить от иллюзий. Именно зеркало способно показать истину.

В восьмой главе квартира Дымовых превращается в пространство смерти. Мотив смерти выражается и в символических деталях: помимо символики часов, отсчитывающих время, важна также и символика красного вина. В день смерти Дымова Ольга Ивановна обедает с доктором Коростелевым, другом мужа. Автор замечает, что «...он ничего не ел, пил только красное вино и хмурился» [3, т. 8, с. 28]. В традиционной христианской символике красное вино символизирует кровь и жертвоприношение [6]. Упоминание вина

здесь отсылает к самопожертвованию доктора Дымова, его бескорыстному служению людям и науке.

Находясь в полузабытьи, Ольга Ивановна подбирает цепочку созвучных слов: «Nature morte, порт... – думала она, опять впадая в забытье, – спорт...курорт...» [3, с. 27]. Слово nature morte переводится с французского как мертвая природа. Эпитет «мертвая» вкупе с символическими образами и цветовой палитрой сопровождают мотиву мертвого дома. Пространство дома, созданного О. И. Дымовой, мертво, осколочно, декоративно и рушится в тот момент, когда Коростелев сообщает ей о смерти мужа. «Стены, потолок, лампа и ковер на полу замигали ей насмешливо, как бы желая сказать: «Прозевала! Прозевала!» [3, с. 28]. Эта жутковатая сцена с ожившими вещами подчеркивает абсурдность и никчемность прежней жизни героини.

Ольга Ивановна не жила, а играла в жизнь, исполняя роль жены и любовницы в квартире-театре с созданными ею декорациями. Должна была случиться реальная жизненная трагедия, чтобы разыгрываемая ею пьеса закончилась, декорации рухнули, а играть роль стало бессмысленно.

Библиографический список

1. Судосева, И. С. Функции литературного интерьера / И. С. Судосева // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. – 2013. – № 20 (121). – С. 89–99.
2. Соколов, М. Н. Интерьер в зеркале живописи / М. Н. Соколов. – Москва : Советский художник, 1986. – С. 7.
3. Чехов, А. П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. – Москва, 1974–1983.
4. Добин, Е. С. Искусство детали / Е. С. Добин. – Ленинград : Советский писатель, 1975. – С. 177–178.
5. Мистика и мифология зеркала: [сайт]. – URL: http://adonay-forum.com/paranormalnyie_yavleniya_sekretnyie_materialyi_ezoterikov_i_uchenyih/korolevstvo_krivyih_zerkal_magichesie_svoystva_quotvolshhebnogo_steklaquot/15/?wap2 (дата обращения 18.05. 2022)
6. Керлот, Х. Э. Словарь символов: [Мифология. Магия. Психоанализ : Перевод] / Х. Э. Керлот. – Москва : REFL-book, 1994. – С. 57.

Широкова Н.П., канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии

Брусенцева Н.А., студентка 5 курса Лингвистического института

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ОСНОВАНИЕ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КОМБИНАТОРНЫЕ МОДЕЛИ СРАВНЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Целью статьи является описание сравнения как глубинного логико-мыслительного процесса и анализ языковых структурных моделей сравнения с учетом их основного компонента – основания сравнения. Научная новизна исследования заключается в трактовке сравнения как многоуровневого конструкта, компоненты которого охватывают уровень ментальных образований и уровень их языковой экспликации. Актуальность данного исследования определяется перспективами более глубокого освещения ряда существенных соотношений и соответствий в рамках триады «язык – ментальность – познание».

Ключевые слова: сравнение, картина мира, основание сравнения, каналы восприятия, комбинаторные модели.

**N. P. Shirokova,
N. A. Brusentseva**

TERTIUM COMPARATIONIS AS A BASIC COMPONENT DETERMINING COMBINATORIAL MODELS OF COMPARISON IN ENGLISH

Abstract. *The purpose of the article is to describe comparison as a deep logical and thought process and to analyze linguistic structural models of comparison, taking into account their main component – the basis of comparison. The scientific novelty of the study lies in the interpretation of comparison as a multi-level formation, the components of which cover the level of mental formations and the level of their linguistic explication. The relevance of this study is determined by the prospects for a deeper coverage of a number of significant relationships and correspondences within the framework of the “language – mentality – cognition” triad.*

Key words: comparison, picture of the world, basis of comparison, channels of perception, combinatorial models.

Когнитивная лингвистика, которая становится главенствующим научным направлением в исследованиях последних нескольких десятилетий, характеризуется «переводом ее из дихотомического основания (язык – мышление) на трихотомическое (язык – мышление – сознание)» [1, URL]. Сравнение, как одна (но не единственная) из базовых когнитивных структур, занимает главенствующую позицию в процессе познания, т. е. осмысления окружающего мира. Сравнение есть основа процесса познания, так как оно помогает человеку познавать окружающую действительность, сопоставляя ранее не известные предметы и явления с уже имеющимися знаниями в памяти, и формировать картину мира [2].

Понятие картина мира считается фундаментальным во многих отраслях науки, так как оно отражает специфику бытия человека. Впервые данный термин использовал А. Эйнштейн в области физики, описывая данный феномен следующим образом: «Человек стремится неким адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы в известной степени попытаться понять этот мир созданной таким образом картиной» [3, с. 136]. Соответственно, между реальным миром и картиной мира стоит человек (познающий субъект), который воспринимает окружающую действительность и создает свою систему представлений о ней, пропустив полученную информацию через свое сознание.

Картина мира не отражает реальную окружающую нас действительность, а является лишь результатом когнитивной деятельности человека, возникающей при контакте с миром [4]. Картина мира имеет двойственную природу:

1. она субъективна, так как является элементом сознания отдельного субъекта.
2. она объективизирована, так как является объектом научных исследований и доступна для восприятия других через искусство.

Процесс сравнения и понятие «картина мира» тесно связаны. Во-первых, сравнение участвуют в формировании индивидуальной картины мира, как упоминалось ранее. Во-вторых, формирование сравнения и восприятия сравнения как стилистического приема будет напрямую зависеть от индивидуальной картины мира [5]. Рассмотрим пример:

(1) *He was a Renaissance man* [Cook, p. 5].

Для того чтобы понять, что значит *Человек эпохи Ренессанса*, необходимо иметь определенные знания в сфере истории и культуры. Для людей, не обладающих такими знаниями, данное сравнение будет лакунарным.

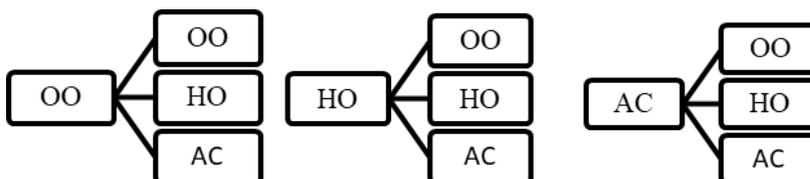
Сравнение – сложный процесс, и он задействует многие мыслительные процессы: восприятие – способность целостного отражения предметов, ситуаций, событий; мышление – процесс обработки полученных представлений о сравниваемом объекте с целью осмысления связей и отношений между сравниваемыми объектами; память – как контейнер

пресуппозиционных знаний; и воображение – как способ прогнозирования будущего результата сравнения.

В философии и логике сравнение рассматривается как диалектическое единство формы и содержание. В языковом выражении сравнение представляет собой поликомпонентный конструкт, в который включены следующие элементы: тема сравнения, образ сравнения и основание сравнения [6, с. 34].

Взаимодействие этих компонентов отражаются в языке весьма специфично. Анализ языкового материала позволил выявить несколько комбинаторных моделей сравниваемых сущностей, где ОО – одушевленный объект; НО – неодушевленный объект; АС – абстрактная сущность (см. табл. 1):

Таблица 1.
Комбинаторные модели сравнения



Во всех представленных моделях сравнение строится на определенном основании, однако выяснить в чем заложено это основание – в нашем сознании, в окружающей действительности, или в том и другом – достаточно сложно. Необходимо обратиться к анализу сравнения как способа познания окружающего мира. Данный процесс протекает по трем перцептивным каналам: визуальному, аудиальному и кинестетическому.

За ним следует процесс обработки информации, который протекает на ментальном и эмоциональном уровнях сознания человека.

Рассмотрим основания для сравнений каждой комбинаторной модели.

Модель 1: ОО – ОО

(2) *I felt like a soldier trying to sleep in the trenches the night before a major battle*

[Hosseini, p. 50].

В примере (2) речь идет о мальчике, который не может уснуть перед очень важным соревнованием по запуску воздушных змеев. В случае выигрыша он надеется вернуть к себе расположение отца. Он сравнивает себя с солдатом, пытающимся уснуть перед серьезной битвой. Основание для подобного сопоставления выводится из широкого контекста – нервозность и беспокойство. Именно данные чувства испытывает и герой перед соревнованием, и солдат в ночь перед битвой. Оно построено на эмоциональном уровне процесса обработки информации.

Следует отметить, что при построении сравнения, основанного на Модели 1, в качестве одного из сравниваемых объектов часто выступают представители животного мира. В лингвистике сравнение такого рода определяют как «образное сравнение», которое, по мнению Г. К. Смагуловой «отличается от логического несколькими признаками: во-первых, в образном сравнении сопоставляется не предмет с предметом, а конкретный индивидуальный предмет с понятием» [7, URL]. Обратимся к примеру:

(3) *Gilbride's fury had only marginally receded. He still looked like a bullfrog being squeezed tightly from below* [Palmer, p. 37].

В приведенном контексте речь идет о руководителе крупнейшего центра нейрохирургии, докторе Гилбрайде, который, проведя неудачную операцию, обвиняет в этом всех и вся, кроме, разумеется, себя. Он устраивает разнос всем подчиненным, которые попадают в поле его зрения. Сравнение Гилбрайда с лягушкой-быком (*Rana catesbejana* (лат.); крупная, хищная; населяет водоемы Северной Америки; длина 20 см, задние ноги длиной 25 см; имеет громкий голос) как нельзя кстати в данной ситуации. Гилбрайд позволяет при всех присутствующих, включая пациентов, отчитать в грубой форме и

лучшего хирурга клиники Джесси. Как и его «прототип» – *bullfrog*, который с легкостью пожирает более мелких позвоночных, доктор Гилбрайд демонстрирует свою власть над подчиненными. Но если лягушке подобное поведение продиктовано законами природы, то человеку свойственно осмысливать свое поведение и только тогда делать выбор. В основу данного сравнения положен характер поведения сравниваемых объектов.

Модель 2: ОО – НО

(4) *She hiccupping and crying and red as a rose* [Stockett, p. 122].

Данное сравнение построено на визуальном канале, раздел «цвет». Сравнения, построенные на визуальном канале восприятия сравниваемых сущностей, легче в построении и в восприятии, нежели предыдущее. В этом случае срабатывает закон подобия, который и определяет связь между внешним видом объектов и тем эффектом, какое этот внешний вид оказывает на воспринимающего субъекта. Формальный маркер сравнения (союз *as*) помогает построить ассоциацию. Цвет лица плачущей девочки напомнил служанке цвет алой розы.

Модель 3: НО – ОО

(5) *He staggered and grabbed hold of the rail and held on tight with both hands, and he stood there looking out over the darkening sea where the great waves were welling up high and white horses were riding against the wind with plumes of spray behind them as they went* [Dahl, URL].

В приведенном примере (5) волны (*great waves*), разыгравшиеся на море во время шторма, выступают темой сравнения (сравниваемый предмет), а белые лошади (*white horses*) – образом сравнения (то, с чем сравнивается). В предложении не содержится формального показателя сравнения (например, союза): признак, по которому происходит сравнение – это ассоциации, которые возникли у героя.

Интересно отметить, что сочетание *white horses* означает белые пенные гребни волн – *white-crested waves at sea*, и на русский язык переводится как «белые барашки». Однако, в анализируемой ситуации образное сравнение с милыми, мирными барашками не работает. Напротив, в указанном примере основаниями для сравнения явились такие признаки лексемы *horse* (a large strong animal), которые находятся в содержании понятия и формируют признаки понятия указанного слова (концепт или смысл) – [мощь], [сила] – и лексемы *waves* (в сочетании с описательным определением *great*), которая определяется в этимологическом словаре английского языка как “moving billow of water,” → *billow* – a large wave in the sea [8, URL].

Сопоставление волн с лошадью «запускает» ментальные образы и соответственные ассоциации у реципиента. Данное сравнение не основано на визуальных характеристиках, но образное мышление реципиента содержит разноплановую информацию и позволяет сопоставлять объекты из разных категорий, а также обнаруживает возможность сравнивать несравнимые понятия, что обусловлено спецификой процесса мышления, в котором задействованы единицы психики человека «целостные ментальные репрезентации: конкретно-чувственные образы, представления, прототипы, понятия» [9, с. 10].

Модель 4: РО – НО

(6) *Her skin is blacker than Aibileen's by ten shades, and shiny and taut, like a pair of new patent shoes* [Stockett, p. 197].

В примере (6) кожа служанки сравнивается с парой новых туфель. Основание для сравнения – визуальная схожесть по цвету. Однако стоит отметить, что образ туфель может быть индивидуален у каждого сравнивающего субъекта (например, у девочки может возникать картинка пары красивых туфелек, о которых она давно мечтает; у светской львицы это может быть пары элегантных туфель к ее новому вечернему платью, и т.д.), поэтому автор расширяет область сравнения и вводит описательный элемент – *is blacker than Aibileen's by ten shades, and shiny and taut*. Стоит также отметить, что туфли – не самое лестное сравнение, и это явно отражает некую неприязнь автора, соответственно, ментальный уровень обработки информации также присутствует.

Модель 5: НО – АС

(7) *Real careful, I lay the dark meat in the pan. It bubbles up like a song and we watch the thighs and legs turn brown* [Stockett, p. 57].

Звук жарящегося в масле мяса сравнивается с песней. Будет неверно сказать, что основание для данного сравнения – схожесть звуков (аудиальный канал восприятия информации), так как звук шипящего масла мало похож на песню. На наш взгляд, основанием скорее служит эмоциональный уровень восприятия информации – звук жарящегося масла так же приятен герою, который в этот момент невероятно голоден, как и песня.

Модель 6: ОО – АС

(8) *She knew that doctor was her only hope* [Picoult, p. 246].

Мама смертельно больной девочки сравнивает очередного врача с последней надеждой. Семантика лексемы *doctor* (someone whose job is to treat people who are ill or injured – [MED, 407]) имплицитно содержит значение *hope*. Любой больной обращается к доктору именно с надеждой получить помощь, выздороветь благодаря этой помощи. И для матери этот врач – единственный, кто может спасти дочь, ее последняя надежда. Сравнение основано на процессе обработки информации на ментальном уровне.

Модель 7: АС – АС

(9) *Jealousy is like envy that never graduated high school* [Stockett, p. 97].

Понятие «ревность» в примере (9) сравнивается с понятием «зависть». Сравнение основано на процессе обработки информации на эмоциональном уровне. Следует отметить, что в данном примере сравниваются две абстрактные сущности отрицательной коннотации. Эмоции, которые человек испытывает во время ревности схожи с теми, что он испытывает от зависти, и даже хуже, о чем свидетельствует метафора, на которой и построено данное образное сравнение.

Модель 8: АС – ОО

(10) *I was panicking. It felt like having a full-grown elephant sitting on your chest, while you're pinned down underneath it* [Picoult, p. 133].

Чувство паники, возникающее у героя, сравнивается со взрослым слоном, сидящим на груди. Основанием для подобного сравнения служит реальное понимание (хотя и весьма приблизительное) веса взрослого животного. Выдержать такой вес человеку не под силу; но в данном контексте речь идет не о физическом весе, а об эмоциональном. Сравнение построено на основе эмоционального уровня обработки информации.

Модель 9: АС – НО

(11) *His love was like a drug – I knew it harmed me, but I couldn't help coming back for another dose* [Green, p. 78].

Сравнение в примере (11) также представляет собой пример образного сравнения. Любовь сравнивается с наркотиком, но, естественно, никаких общих внешних показателей для подобного сравнения нет и быть не может. Тема сравнения (*love*) и образ сравнения (*drug*) сравниваются на эмоциональному уровне обработки информации. Любовь дарит нам эйфорические чувства, меняет наше сознание, находясь далеко от возлюбленных, люди часто испытывают тоску, так называемую «ломку». Эти эмоции похожи на эмоции, которые испытывают люди, зависимые от наркотических веществ.

Итак, анализ языкового материала позволяет заключить, что сравнение является важным средством познания мира и отражает когнитивные процессы восприятия и обработки информации в сознании субъекта при контакте с новыми или необычными объектами и явлениями. Основание сравнения характеризуется особенностями, позволяющими познающему субъекту отразить свое видение мира и креативировать картину мира, увеличивая число концептов, в нее входящих, или увеличивая объем содержания большинства из них.

Анализ моделей оснований сравнения позволяет также заключить, что сравнения, основанные на визуальном, тактильном и аудиальном каналах легче для восприятия и

понимания сущности сравнения, чем те, в основание которых входят абстрактные сущности. Сопоставляя порой несопоставимые предметы, человек способен не только уловить неявное сходство между разнокатегориальными предметами окружающей действительности, но и создать его силой своего воображения. Декодирование данных сущностей для воспринимающего субъекта носит абсолютно субъективный характер и соотносится с его индивидуальной картиной мира.

Библиографический список

1. Алефиренко, Н. Ф. Когнитивная лингвистика: предпосылки, предмет, категории / Электронная библиотека Института философии РАН. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-lingvistika-predposylki-predmet-kategorii> (дата обращения: 03.06.2022).
2. Medin, D. L. Respects for Similarity / D. L. Medin, R. L. Goldstone, D. Gentner // Psychological Review. – Vol. 100. – №. 2. – 1993. – P. 254–278.
3. Эйнштейн, А. Собрание сочинений: в 4 т. / А. Эйнштейн, под. ред. И. Е. Тамма. – Т. 8. – Москва : Наука, 1968. – 486 с.
4. Миллер, Л. В. Лингвокогнитивные механизмы формирования художественной картины мира: на материале русской литературы : специальность «10.02.01» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Л.В. Миллер. – Санкт-Петербург, 2004. – 303 с.
5. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Ленинград : Смысл, 1978. – 278 с.
6. Огольцев, В. М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии / В. М. Огольцев. Москва : Едиториал УРСС, 2020. – 192 с.
7. Смагулова, Г. К. Образное сравнение: его структура и ассоциативные типы / Г. К. Смагулова. – URL: https://otherreferats.allbest.ru/languages/00880007_0.html? (дата обращения: 02.06.2022).
8. Online Etymology Dictionary. – URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 02.06.2022).
9. Денисова, Г. Л. Когнитивный механизм сравнения в немецком языке : специальность 10.02.04 «Германские языки» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Г. Л. Денисова. – Тольятти, 2013. – 47 с.
10. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – London : Macmillan Education, 2007. – 1854 p.

Список источников иллюстративного материала

1. Cook, R. Crisis / R. Cook. – London : Penguin Group, 2006. – 532 p.
2. Dahl, R. Dip in the Pool. – URL: roalddahlfans.com/shortstories/dipi.php/, свободный.
3. Green, J. Looking for Alaska / J. Green. – Boston : E. P. Dutton, 2005 – 297 p.
4. Hosseini, Kh. The Kite Runner / Kh. Hosseini. – New York : The Berkley Publishing Group, 2003. – 382 p.
5. Picoult, J. My Sister's Keeper / J. Picoult. – New York : Washington Square Press, 2004. – 435 p.
6. Stockett, K. The Help / K. Stockett. – London : Penguin Group, 2009. – 451 p.

Раздел 4. МАТЕРИАЛЫ XIV МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИМ. И.К. ШАЛАЕВА «УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Ан С.А., доктор филос. наук, профессор кафедры философии и культурологии

Хромушина Е.А., аспирант кафедры философии и культурологии

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

СУМЕРКИ ПРОСВЕЩЕНИЯ: ПО СЛЕДАМ ФИЛОСОФИИ В. В. РОЗАНОВА

Аннотация. Авторы статьи размышляют о проблемах современного образовательно-воспитательного процесса, об эффективных способах восстановления отечественной национальной педагогической традиции. Для этого они обращаются к русской философской классике – работе Василия Васильевича Розанова «Сумерки просвещения» и другим его трудам. Показано, что идеи данного мыслителя, представленные им общественности в конце XIX – начале XX века, актуальны и сегодня. Философ уловил истоки тех тенденций, которые развернулись в конце XX столетия и реализуются в начале XXI в.

Ключевые слова: знание, умение, понимание, образование, воспитание, личность.

S. A. An,

E. A. Khromushina

TWILIGHT OF ENLIGHTENMENT: IN THE FOOTSTEPS OF V.V. ROZANOV'S PHILOSOPHY

Abstract. The authors of the article reflect on the problems of the modern educational process, on effective ways to restore the national pedagogical tradition. To do this, they turn to the Russian philosophical classics - the work of V. V. Rozanov "Twilight of Enlightenment" and his other works. It is shown that the ideas of this thinker, presented by him to the public at the end of the XIX - beginning of the XX century, are still relevant today. The philosopher grasped the origins of those trends that unfolded at the end of the twentieth century and are being realized at the beginning of the XXI century.

Key words: knowledge, skill, understanding, education, upbringing, personality

Василий Васильевич Розанов – один из проницательных русских философов, который в начале XX века прозорливо ответил на многие вопросы, остро встающие сегодня перед нашим образованием, обществом и отдельно взятым человеком, что определило актуальность данной работы. Рассмотрим, что видел мыслитель в настоящем и будущем просвещении России, в ее культуре и базовых ценностях. Какие его идеи мы почерпнем в XXI веке для современного мироустройства, как сможем противостоять проявлениям деструктивных сил и болезненного для национального самосознания разрушения: культурного, духовного, мировоззренческого?

О непреходящей важности поиска путей развития образования и необходимости защиты подлинных ценностей в искусственно созданной и насаждаемой «дезориентации разрушения», угнетающей наш духовный суверенитет, пишет В. В. Розанов. Философ исходит из того, что именно образование является уникальной системой, которая, включая семью, с ее возможностями воспитания человека, создает условия для трансляции подрастающему поколению ценностей культурного наследия, созданного в нашей истории. К сожалению, в современной России при определении целей и тенденций развития

образования, начиная с 90-х годов прошлого века, не всегда придавалось должное значение традициям русской национальной культуры, являющимся, по сути, основой отечественной системы образования с ее сложившимися духовными ориентирами. Современное прочтение источников русской философской классики начала XX века определяет новизну исследования. Авторы данной статьи полагают, что одним из действенных способов восстановления отечественной национальной традиции в образовании и воспитании является анализ работ русской философской классики, еще недостаточно изученных, но позволяющих сегодня отвечать на вопросы, связанные с судьбой подрастающих поколений.

Размышляя о современном образовании, мы видим явную переоценку знаний в образовании человека. Новый учебный год начинается «Днем знаний» (1 сентября). Но разве в образовании человека получение знаний – главный элемент? А как же быть с получением умений и навыков, как быть с пониманием, когда к разуму подключаются чувства, как быть с формированием личности? В итоге мы плодим зубрил, исполнителей и загоняем в угол лидеров и творцов. В результате наблюдаем, что молодое поколение не тянется к знаниям, а погружается в пошлость, у них нет стремления к полету, потому что крылья сделаны искусственно и искусственно прикреплены. В чем же кроется причина этой проблемы? Очевидно, в обучении. Мы предлагаем обучающимся готовые, мертвые знания, не давая возможности мыслить самостоятельно, а массовое обучение окончательно убивает связь между учеником и учителем, так как только в размышлениях, неторопливых беседах с наставником рождаются знание и мысль.

Для нас представляет интерес различие В. В. Розановым знания и понимания. Он полагает: знание ограничивается описанием объекта и сознанием, что он существует; разум при этом пассивен. Понимание, напротив, требует усилий разума, его определенного развития, одаренности. Знания накапливаются механическим сложением, а понимание «совершенствуется, становясь глубже и полнее». Прimitивный ум ограничивается знаниями, и для него и природа, и человек представляются понятными. Развитый ум, требующий понимания, постоянно находится в поиске, для него многое остается загадочным и неясным. Опытное научное знание существенно ограничено. Для понимания требуется еще философское умозрение. Принцип понимания, по мнению Розанова, объединяет гносеологический и онтологический аспекты. «Понимание как целое, – пишет мыслитель, – складывается из трех начал: познающего, познания и познаваемого. И, следовательно, наука как понимание распадается на три первичные и основные формы: на Учение о познающем, на Учение о познавании и на Учение о познаваемом» [1, с. 63]. Как видим, идея понимания у философа сочетает субъективное с метафизическим, при этом личностное приобретает статус первичности, оно приоритетно и определяет как познающего, так и познание. Эта работа В. В. Розанова («О понимании») объемом 737 страниц, над которой он работал в течение нескольких лет, осталась, по существу, незаконченной. Философ сам оценил эту работу высоко, сказав, что «такого расцвета ума», как во время писания этой книги, у него «никогда не повторялось» [2, с. 712].

Рассматривая личность как ядро познавательного процесса, Розанов в своей работе «Сумерки просвещения» сформировал три принципа образования:

1. Принцип индивидуальности. Он требует, чтобы как в образуемом (ученик), так и в образующем (учебный материал) была по возможности сохранена индивидуальность, это драгоценнейшее в человеке и в его творчестве. Как это может быть сделано? Такой вопрос ставит Розанов. И сам отвечает на него следующим образом: сохраните ребенка как можно долее в семье, поставьте его потом как можно ближе к Церкви. Это необходимо потому, размышляет философ, что по самой своей природе именно семья и Церковь индивидуальны в способах своего воздействия, в своем воззрении на человека – в том, как относятся к нему. Они необходимы для воспитания личности. Мыслитель рекомендует сократить количество изучаемых источников в пользу более глубокого изучения оставшихся. Такой подход, как он полагает, пробудит интерес учащегося к изучаемому материалу, прочувствует его, сформирует и заполнит образы, а не только абстрактные понятия.

2. Принцип целостности, по В. В. Розанову, требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось прочно в сознание человека. Он справедливо полагает: нужно долгое, вдумчивое к одному чему-нибудь отношение, чтобы это одно стало нам дорого, «чтобы оно овладело нами после того, как мы им овладели». Он против обилия учебных предметов в один день. Обратив ретроспективный взгляд на историю развития книгопечатания, он отмечает, что в век просвещения (XVIII век), образованные люди читали книги и альманахи, тогда как конец XIX – начало XX вв. ознаменовались увлечением кратких газетных статей. Источники знания становятся поверхностными, человек спешит кратко знать обо всем сразу. Эта тенденция, подмеченная Розановым, не изменилась за столетие, и уже современные студенты черпают знания в интернете, часто из Википедии, не задаваясь вопросом об истинности информации. Проблему усугубляет также и нелюбовь молодежи к печатному слову. Письменный текст многие студенты воспринимают с трудом, предпочитая вместо чтения статьи прослушать ее видеопересказ или заменить художественный текст кратким пересказом. Поэтому сейчас много разговоров о «клиповом» мышлении подростков, не способных долго удерживать внимание на работе с одним источником. Принцип целостности Розанова нами осознан, но проблема не решена.

3. Принцип единства типа. Розанов настаивает на том, чтобы впечатления в образовании исходили из единой школы, не были разнородными или противоречивыми. Они должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где они все развились как факты, сведения, воззрения, влияющие друг на друга. В старших классах, если пользуешься информацией «другой школы», нужно объяснять учащимся особенности этой новой школы и необходимости обращения к ней [3, с. 693–700].

Сегодня устоялась тенденция при определении образования и его задач акцент делать на разум и рассудок. Исследуя понятие «образование», мы обращаемся к первоначальной языковой принадлежности, генетической связи слов. В этимологическом словаре находим следующую цепочку: образ – образить – разить – разити [4, с. 106]. Образование в наши дни рассматривается как процесс и результат формирования таких качеств человека, которые подобны образцу, имеют совокупность сведений (знаний) из объективной реальности и отражаемой в сознании человека в его деятельности. Сегодня, с введением дистанционного обучения как одного из образовательных нормативов, надо напоминать педагогам, что в совокупности образование как социальный процесс направлено на развитие общества и прогресс цивилизации. Образование обладает социальной полифункциональностью: оно выполняет мировоззренческую, идеологическую, аксиологическую, критическую, профориентационную и другие функции. Образование есть базовая ценность общества.

Розанов отмечает, что современные ему школьные требования (а за целый век так ничего и не изменилось) проверяют только память учащегося, но никак не оценивают творческие способности и ум ученика. Виной всему бюрократизация школы, где учителя стараются лишь «выслужиться», забывая, что есть дети. Розанов порицает чиновничий надзор, под которым находится школа, так как это губит ее, превращая в элемент бюрократического аппарата. Школа, где нарушен принцип индивидуальности, не воспитывает, не образует; где нарушен принцип целостности – не влияет, не сообщает каких-либо убеждений, не дает веры во что-нибудь [3, с. 670]. Философ отмечает, что система образования ориентирована на соблюдение формальных моментов: «В средней школе все было заново заполировано; скамьи были "последних образцов", верно одобренные на каком-нибудь гигиеническом конгрессе и красовавшиеся на педагогической выставке; не было неостриженных голов, учебники были в переплетках; учитель не запаздывал ни на минуту и аккуратно записывал в журнал, что объяснял, кого спросил, кто не пришел в класс. Но... это, наконец, было изобретение, выдумка, которой не перестанет удивляться будущее» [3, с. 685]. Такой тип обучения удобен, потому что все систематизировано, есть требования, предъявляемые к педагогу и ученику. Однако такой подход не способен развить душу ученика. Конечно, некоторые знания школьник получит, но ничего не усвоит глубоко.

В современной системе образования мы наблюдаем ту же ситуацию: важно только то, насколько правильно учитель заполняет журнал и насколько точно материал соответствует предложенной программе, объем которой как правило включает в себя материал, который дети просто не в состоянии усвоить из-за отсутствия у них необходимого социального опыта. В результате школьник не испытывает к обучению ничего, кроме ненависти, потому что не понимает практического применения полученных знаний. Поэтому сейчас так много людей, получивших аттестаты, дипломы, но абсолютно не разбирающихся в том, что они изучали.

Сегодня из множества отмеченных функций образования выделим как особо важную функцию социализации человека. Само понятие «социализация» имеет ряд значений. Например, в школе бихевиоризма (А. Бандура, Б. Скиннер, Э. Торндайк, В. Уолтерс) социализацию в образовании рассматривается как процесс социального научения. Гуманистические психологи А. Маслоу, А. Оллпорт, Г. Роджерс понимают социальное развитие личности как самоактуализацию. Российский философ И. С. Кон определяет социализацию как усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность. Р. Мертон, Т. Парсонс и отечественный социолог Б. Д. Парыгин определяют социализацию как приспособление к окружающей социальной действительности. А. Ю. Наумова рассматривает социализацию как «интегрирующую функцию образования» [5]. Особо согласуется с идеями В. В. Розанова Л. С. Выготский, который определяет социализацию как «процесс вставания в человеческую культуру» [6, с. 47].

Розанов задается мыслью, каковы границы культуры, кого можно считать культурным человеком. Вывод философа прост: «Культурен тот, кто не только носит в себе какой-нибудь культ, но кто и сложен, т. е. не прост, не однообразен в идеях своих, в чувствах, в стремлениях, – наконец, в навыках и всем складе жизни» [3, с. 642]. Человек бескультурный, дикарь, не имеет направленности ни к чему, что не имеет для него практической ценности, он равнодушен ко всему, что его окружает.

Суть культуры – по Розанову – это любовь. Только полюбив что-либо, мы выделяем это из всего окружающего мира. Например, любовь к родной земле, своему дому. Эта любовь не индивидуальна, она всегда распространяется на других людей, и себя человек осознает не как отдельное существо, а как часть целого, и оценивает себя с точки зрения верности данным ценностям. Это, по мнению философа, «чрезвычайно высокая степень духовного развития» [3, с. 643]. Безусловно, готовность истинного патриота трудиться на благо своей Родины, заботиться о своей земле, беречь и защищать ее требует высокого духовного развития человека. Воспитывается это качество в семье и школе, расширяясь и укрепляясь с возрастом.

Учебные программы и практика образовательного процесса являют явно недостаточное внимание к тому, чтобы формировать человека в целом как личность, как гражданина, на что указывал еще Розанов. Сегодня это выражается в том, что предпочтение отдается профилирующим предметам, а предметы, которые формируют и развивают личность – гражданина (философия, культурология, мировая художественная культура), отодвинуты на второй план. Что в итоге выходит из такого перекоса? Профессиональный кретинизм, имморализм (моральный индифферентизм) или, еще хуже, асоциальность, аморализм, преступная деятельность. Ведь известно, как опасен человек, который приобрел знания и умения, стал профессионалом, но лишен напрочь нравственных, человеческих, гражданских ориентиров. Вот пример: хакеры, взламывающие сайты банков и подобных учреждений. Это, как правило, хорошо подготовленные специалисты в своей области, но безнравственные люди. Гипертрофированная ориентация в вузах и подготовка специалистов – профессионалов (прикладной бакалавриат) ведет к тому, что «плодится-размножается новый тип негодяев-преступников: тип высококвалифицированных негодяев-преступников» [7, с. 78]. Они представляют серьезную угрозу социуму.

Каков выход из создавшегося положения? Если мы следуем Розанову, то нужно установить два баланса: 1) баланс умственных и физических занятий; 2) баланс занятий

семейно-педагогических и общеразвивающих с занятиями, подготавливающими к определенной профессии. Эти занятия должны быть взаимопроникающими и взаимодополняющими. Кроме того, необходим баланс знаний и умений.

Таким образом, процесс обучения и сопутствующего ему воспитания и в школах, и в вузах должны быть направлены на гармонизацию жизненного мира, где человек, общество, природа, культура равнозначны. И это требование должно соблюдаться как в стабильное, так и в переходное время. Современные технологические новации, как источник текучести, изменчивости, неустойчивости калейдоскопического мира не будут губительны для интеллигентного человека с цельным мировоззрением, имеющим не только цель, но и смысл жизни, что проявляется в преображении обучающимся себя и мира по законам добра, истины, красоты.

Также можно заключить, что процесс социализации личности в образовании многогранный и многофакторный. Он требует позитивных качественных условий от окружающего мира, от государства, от педагогического состава, ибо они совокупно формируют творческого человека, который воплощает в себе и в мире гуманистическую, культурную направленность, человека, заинтересованного в развитии общества и самообразовании.

Библиографический список

1. Розанов, В. В. О понимании. – Москва, 1886 / Цит. По: Емельянов, Б. В. Розанов Василий Васильевич / Б. В. Емельянов // Словарь персоналий. – Екатеринбург : УрГУ, 2019. – С. 651–664.
2. Розанов, В. В. О себе и жизни своей / В. В. Розанов – Москва : Московский рабочий, 1990. – 737 с.
3. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – Москва : Республика, Санкт-Петербург : Росток, 2009. – 878 с.
4. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 томах. / М. Фасмер. – Москва : Прогресс, 1971. – Том. 3. – 827 с.
5. Наумова, А. Ю. Социализация человека в гармоничном обществе – интегрирующая функция образования / А. Ю. Наумова // Философия, методология, история знаний : сборник научных трудов Сибирского института знанияведения. – Выпуск VII. – Барнаул – Москва : АлтГУ, 2009. – С. 178–183.
6. Выготский, Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 45–51.
7. Балашов, Л. Е. Недостатки системы образования в России / Л. Е. Балашов // Вестник Российского философского общества. – 2017. – № 3. – С. 74–79.

Ашилова М. С., канд. филос. наук, доктор PhD, ассоциированный профессор
Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана
г. Алматы

Бегалинов А. С., канд. филос. наук, доктор PhD, ассоциированный профессор
Международный университет информационных технологий
г. Алматы

Бегалинова К. К., доктор филос. наук, профессор
Казахский национальный университет имени аль-Фараби
г. Алматы

ФИЛОСОФСКИЙ ДИСКУРС ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В статье речь идет о современном образовании как важной сфере общества, его связи с культурой и другими формами общественного сознания, раскрываются основные парадигмы образования в условиях глобализации и цифровизации мирового пространства, их сущность и содержание. Затрагиваются и проблемы глобального образования. Значительное внимание уделяется философии образования, которая призвана выступить рефлексией над современной системой образования. Авторы обращают внимание и на «политическую историю педагогики», формирующуюся в недрах западного образования. Анализируются такие негативные проявления глобального образования, как дефицит толерантности, ответственности, гуманности и даже скромности и доброжелательности в образовательной сфере. Авторы показывают и специфику дистанционного образования, его позитивные и негативные стороны, отмечают, что пандемия коронавируса ускорила онлайн-образование, дистанционное и другие формы цифрового обучения.

Ключевые слова: образование, философия образования, парадигмы образования, философский дискурс, цифровизация, глобализация, пандемия коронавируса.

**M. S. Ashilova,
A. S. Begalinov,
K. K. Begalinova**

PHILOSOPHICAL DISCOURSE OF EDUCATION IN CONDITIONS GLOBALIZATION AND DIGITALIZATION

Abstract. The article deals with modern education as an important sphere of society, its connection with culture and other forms of public consciousness, reveals the main paradigms of education in the context of globalization and digitalization of the world space, their essence and content. The problems of global education are also touched upon. Considerable attention is paid to the philosophy of education, which is designed to act as a reflection on the modern education system. The authors also pay attention to the “political history of pedagogy”, which is being formed in the depths of Western education. Such negative manifestations of global education as a lack of tolerance, responsibility, humanity and even modesty and goodwill in the educational sphere are analyzed. The authors also show the specifics of distance education, its positive and negative aspects, note that the coronavirus pandemic has accelerated online education, distance and other forms of digital learning.

Key words: education, philosophy of education, paradigms of education, philosophical discourse, digitalization, globalization, coronavirus pandemic.

Образование выступает одной из главнейших сфер человеческой жизнедеятельности. В содержании образования отражается состояние социума, переход его от одного качества к

другому. В глобализированном мире, характеризуемом в научно-исследовательской литературе как постиндустриальная или цифровая эпоха, образование трансформируется в сущностную движущую силу социально-культурного развития. В результате воздействия глобализации на процессы образования появился новый термин «глобальное образование», под которым понимается специфическая мегасистема, включающая в себя национальные образовательные системы, реализующая цели и задачи национального образования в соответствии с мировой политикой в сфере образования. Образование является многомерным феноменом, оно соотносится и с понятием «культура», которое понимается, прежде всего, как качественная характеристика человеческой деятельности, поскольку «человек выступает как носитель культуры» (А. М. Руткевич), его деятельность протекает в рамках духовной реальности, непосредственного контакта с бытием, он опосредован культурными формами [1, с. 91–92]. Культура и образование – это сферы, в которых человек воспитывается и формируется как личность. Путём образования осуществляется процесс передачи отдельными людьми и целыми поколениями своих чувств, убеждений, знаний, своих способов и стилей мышления, своего социально-психологического опыта и индивидуальной жизненной позиции. Глубокие идеи в этом отношении высказывает французский психолог Пьерон. Им красноречиво описана проблемная ситуация: что может произойти в жизни общества, если прервётся преемственность в передаче знаний, опыта, традиции. Он пишет, что если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой погибло бы всё взрослое население и остались в живых только маленькие дети, то хотя человеческий род не прекратил бы своего существования, культурная история человечества оказалась бы отброшенной к своим истокам, ибо некому было бы привести в движение культуру, приобщить к ней новые поколения людей. Всё пришлось бы начинать сначала, т. к. вместе со взрослым населением были бы навсегда утрачены секреты воспроизводства культуры, выработанные в течение всей истории человечества. Не случайно, в фольклоре разных народов бытует поговорка: «когда умирает старый человек, сгорает целая библиотека». Следует отметить, что в наше время продолжается поиск культурной парадигмы образования через решение таких констант, и в то же время обновляемых вопросов: соотношение знания, образования и информации; образования и социума; глобализация мира, развитие знания-мысли; нравственные парадигмы в образовании; авторское право в образовании и многие другие вопросы и проблемы. Наиболее важным аспектом междисциплинарной и внутрифилософской рефлексии становятся вопросы образования и образовательных стратегий как проблемы устойчивого развития в условиях быстрых темпов развития экономики, глобального сотрудничества, культурной динамики, духовных трансформаций.

Этими проблемами занимается, помимо педагогических дисциплин, философия образования. Особенностью ее является то, что, представляя целостное видение образования, она ассимилирует знания других наук, но рассматривает их в своем срезе, в своем специфическом ракурсе, в наиболее обобщенном и концептуальном виде. Благодаря этой особенности, философию образования можно назвать научно обоснованной и общественно признанной научной парадигмой, означающую по Т. Куну «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [2].

Образование в фундаментальной структуре пространства социума подчиняется, прежде всего, логике экстенсивного развития человечества, исповедующей и отражающей нарастающую волю к технике и прогрессу. В свою очередь, интенсивные стратегии общества и образования привлекают основные ресурсы не к выхолощенному и застывшему универсализму и утилитаризму, а к глубинным процессам, культивирующим, целенаправляющим формирование как отдельной личности, так и социума в целом в пространстве духовного и трансцендентного начала. Синтез реального и идеального, напротив, с этой точки зрения, должен напоминать о подлинном универсуме и богатстве культуры. В современных концепциях находит позитивную импликацию идея репрезентации

культурного смысла и культурной парадигмы, направленной на выявление во внутренней структуре человеческой личности смылосодержащего и смысловывявляющего начал и духовной составляющей.

Задача философии образования в современной культуре часто звучит как призыв к всемирному (и всемерному) сотрудничеству с оправданием плюралистических позиций и установок, диалога культур и мировоззрений, реконструкции философии глобального образования и понимания личности, как озабоченности ее выживанием и выживанием всего человечества. Любой интегративный подход в пределах существующих методологических ориентаций, отражает рефлексию над образовательными процессами с точки зрения интегративных характеристик знания, человеческой природы, взаимодействия человека с окружающим миром: это научная интеграция знаний в области психологии, социологии образования и знания, а также эпистемологии, когнитологии и культурологии. Нравственные, духовные, познавательные, ценностные источники содержания, наполняющего социальные формы, могут и должны быть оценены с точки зрения соотнесённости и корреляции с системой образования как динамично развивающейся и активно трансформирующейся системы и элемента социального целого.

Сегодня образование выступает в качестве уникального общественного института, направленного на развитие таких социально-значимых качеств личности, которые востребованы динамичным, быстро меняющимся временем, рыночными отношениями, цифровизацией. Цифровая, компьютерная эпоха, по мнению М. Маклюэна, является «технологической симуляцией сознания, когда творческий процесс познания будет коллективно и корпоративно расширен до масштабов всего человеческого общества примерно так же, как ранее благодаря различным средствам коммуникации были расширены вовне наши чувства и наши нервы» [3, с. 5]. В научно-исследовательской литературе закрепляются все новые термины, которые вытесняют традиционные – глобализация и интернационализация образования, медиаобразовательное пространство, знаниевая экономика, цифровое общество, виртуальная реальность и т. д. На смену аграрной и индустриальной, промышленной эпохе пришла постиндустриальная, главными составляющими которой стали возрастающая роль науки, техники, производства услуг, интернет-компьютерные технологии, информатизация, цифровизация, которые внесли кардинальные изменения во все сферы жизнедеятельности общества. Сущностная характеристика постиндустриального общества была дана Д. Беллом в работе «Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования»: «Тот факт, что люди сегодня общаются с другими людьми, а не взаимодействуют с машинами, является фундаментальной характеристикой труда в постиндустриальном обществе» [4, с. 220]. Информация, знание стали главным капиталом этого общества, важным его принципом: «кто владеет информацией, тот владеет ситуацией, кто владеет ситуацией, тот владеет миром». Знания и информация, трансформируясь в необходимый ресурс развития социально-экономической сферы, проникли во все поры современного общества. «Информационная глобальная экономика является капиталистической, фактически более капиталистической, чем любая другая экономика в истории... Законом по-прежнему является производство ради прибыли на основании прав собственности – это сущность капитализма» [5]. Начало этим процессам было положено во второй половине XX века в США и странах Западной Европы, для которых глобализационные процессы, информатизация были ожидаемыми феноменами. Корни постиндустриального общества «лежат в беспрецедентном влиянии науки на производство», – отмечал Д. Белл [4, с. 220]. И это влияние ощущалось Западом значительно раньше становления постиндустриального общества.

Феномен дистанционного образования в научно-исследовательской литературе не является новым. В конце XIX века в европейской системе образования с появлением регулярной и доступной почтовой связи возник его прообраз – «корреспондентское обучение». Шла переписка обучающихся с преподавателями, ученики получали необходимые для освоения учебные программы и задания, сдавали экзамены доверенному

лицу, либо представляли свои изыскания в виде научной работы [6]. Впервые в учебный процесс «корреспондентское» (заочное обучение) вошло с легкой руки У. Харпера, одного из крупнейших теоретиков дистанционного образования в 1897 году в Чикагском университете [3; 4]. По мере развития более сложной технологии (радио, телевидения, аудио- и видеозаписей, телефона, телефакса, компьютера и другого) эволюционирует, развивается и дистанционное образование. Оно имеет существенное преимущество – всеохватность, мобильность, гибкость, адаптивность, модульность и другое, поскольку процесс обучения осуществляется посредством информационной образовательной среды, интернета. Дистанционное образование расширяет право получения образования для всех возрастных категорий людей в любом месте их проживания. Сегодня учеными активно проводятся различные исследования в сфере дистанционного, онлайн образования, оно изучается как многогранный феномен. Создаются и успешно реализуются в региональных и международных масштабах различные образовательные коммуникативные площадки, где обсуждаются различные животрепещущие проблемы. Одной из них является уникальная коммуникативная Интернет-площадка по глобальному диалогу G-Global, на котором мировые ученые осуществляют поиск новой парадигмы устойчивого цивилизационного развития. Безусловно, онлайн-образование, в целом цифровизация общества, кардинальным образом меняет человека и окружающий его мир, формируя совершенно новую виртуальную реальность, новую модель организации жизнедеятельности человека. Под цифровизацией понимают преобразование информации в цифровую форму с использованием электронно-вычислительных технологии для записи кодовых импульсов в определенной последовательности и с определенной частотой. В ее пространстве «ускоряется время», «сжимаются расстояния». Сегодня востребованным становится человек, владеющий ИТ, профессиональными способностями в области новых технологий, инновационными креативными компетенциями. Индивидуальная интеллектуальная деятельность заменяется коллективной. Существенным качеством личности становится наличие информационной культуры, которая необходима для ее комфортного существования в обществе [7]. Цифровизация требует коренной, качественной перестройки всей образовательной системы, его структуры и содержания. Если в традиционной системе образования упор делался на овладении учащимися знаний, умений и навыков, то при цифровом образовании требуется наличие иных компетенций, а именно – обучающийся должен уметь эффективным образом находить, получать, выбирать, обрабатывать, передавать, создавать, использовать, анализировать, критически оценивать получаемую информацию, т. е. он должен умело организовывать ресурсы данных и использовать наличную информацию. Меняются и требования к педагогу, который обязан научиться применять новые технологические инструменты и уметь ориентироваться в неограниченных информационных ресурсах. Это ведет к расширению круга изучаемых педагогом технологий. Следует заметить, что в научно-исследовательской литературе все чаще появляются положения, согласно которым качество человека с каждым поколением как показатель качества системы образования все время снижается, достигая все более низкого уровня. Это связывается с такими издержками цифрового образования, как утрата навыков письма как следствие утраты способностей к творчеству, экранная зависимость, проблемы с речевым развитием, утрата умственных способностей и т. д. Это заставляет задуматься над вопросом о том, каковы же основные глобальные направления в образовании сегодня, обусловленные цифровизацией общества. «Пока информационная среда рассматривается только с точки зрения хранимой и циркулирующей в ней информации, она выступает как объект техники, служащей определенным человеческим целям, выступающим по отношению к этой технике как внешние условия функционирования. Как только эта среда начинает рассматриваться как средство коммуникации (отнюдь не сводящейся к передаче фактических сведений, но связанной с передачей мнений, приказаний, обещаний, гипотез, вопросов и т. д.), то она выступает как неотъемлемый фрагмент культуры и должна исследоваться в этом качестве. Коммуникативная концепция рассматривает информационную среду и входящие в неё в

качестве компонентов информационных системы как средство передачи знаний и, вообще, обмена сообщениями разного статуса, то есть как средство, позволяющее осуществлять социокультурные функции – своего рода технический протез в сфере культуры» [8, с. 9]. Исследования проблем цифровизации и дистанционных форм обучения активно разрабатывались Р. Гаррисоном [9], выделившим основной минус дистанционного обучения, который заключается в отсутствии его «теоретической основы», фундаментальности, российскими исследователями Т. В. Никулиной, Е. Б. Старченко [9], которые анализируют плюсы дистанционного образования для студентов: «обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать создателями».

Повсеместное внедрение дистанционного образования ускорила пандемия коронавируса, которая внезапно охватила весь мир и особенно сильно распространилась в наиболее «образованных» неолиберальных странах, показала неспособность людей справиться с ним, отсутствие единства и солидарности. Широкое распространение фейковой информации и массовое невежество в борьбе с вирусом показало истинную образованность людей. А растущие депрессии и стрессы – их дезориентированность и отсутствие духовной основы в ценностной картине мира. В связи с этим, многие ученые сходятся во мнении, что возврат к прошлому (неолиберальному подходу к образованию) более не может считаться допустимым. Пандемия – более не временное явление

Не менее важный и спорный вопрос – проблема дефиниций и задач самой философии образования в период социальных кризисов, катаклизм, что должно способствовать разрешению как глобальных методологических трудностей и споров в области предметных и дисциплинарных характеристик, так и пониманию важности именно философской рефлексии. Сошлемся на общее мнение исследователей об отсутствии четких предметных границ, определений целей и задач самой философии образования как самостоятельной дисциплины. Наиболее актуальным и разработанным комплексом отечественной философской мысли были линии исследования, связанные с вопросами развития культуры, проблемы «человек-мир», развития духовности, принципы цивилизационного существования, а также вопросы образовательного знания в качестве эпистемологической рефлексивной сущности содержания знания и бытийного преобразования самого человека на уровне реализации глубинных смыслов и ценностей. По-прежнему представляет безусловный интерес обращение к концепциям неклассической, постнеклассической и постмодернистской философии и «методологии» при реконструкции моделей «знания-образования»: воспитательно-образовательный дискурс Ю. Кристевой; обоснование знаниевой составляющей культуры и социальных практик М. Фуко; принцип недоверия и сомнения к «великим метанарративам» и интерес к новой легитимации образования и знания, а также к оценке рационалистических идей человечества и просвещенческого образа знания как всеобщего идеала свободы и прогресса; герменевтические принципы оценки образования и другое.

Философия образования французского философа М. Фуко тесно связана с его философией политики. В работе «Надзирать и наказывать» надзирающим и наказывающим началами оказываются не только тюремщик, врач и родитель, но и педагог, а дисциплинарным пространством наряду с тюрьмой, больницей и семьей выступает и школа. Характеризуя современную культуру как культуру тоталитарного общества, М. Фуко подчеркивает тотальное проникновение и господство власти во всех сферах общественной жизни. Так, «дискурс» – это не только речевое воздействие, но это вся «совокупность структурирующих механизмов (речевых и надстроечных), которые воздействуют на индивид. «Дискурс власти» осуществляется по правилам «ближнего боя»: подавление, устрашение, унижение и оскорбление [10, с. 181]. М. Фуко часто обвиняют, что он не дает фундаментальных указаний и определенных направлений как изменить соответствующее положение вещей, как преобразовать человека, но он дает характеристику современной авторитарной системы, показывает как закладывается государством модель одномерного и

монологично мыслящего человека. Формирование этого типа человека происходит в стенах школы, под воздействием надзирающих педагогов и наказывающих воспитателей. Так, например, экзамен представляется М. Фуко удавкой, накинутой на учеников властью. «Индивиды на экзамене должны подтвердить характер удавки». Экзамен имеет свой собственный церемониал, детальный архив о каждом ученике. Существует дисциплинарная запись власти через коды: «власть записи» (посещение, ответы, тематика, отношение к занятиям и т. д.). Экзамен превращает индивида в конкретный случай проявления объекта власти и знаний [11]. Экзамен, по мнению М. Фуко, это не только надзор, но и средство максимального выжимания сил и способностей. Власть с помощью тоталитарного дискурса через систему образования манипулирует человеком, «превращая его в идеологический атом существующей авторитарной системы» [11, с. 274]. Основной задачей всей системы образования, таким образом, становится помощь в построении нового демократического, гражданского общества, в котором «дискурс власти» был бы заменен «дискурсом общения», или демократическим «дискурсом». А это возможно только в том случае, когда педагог снимет с ученика оковы объектности и превратит его в полноценного субъекта познания, способного к самообразованию и самопознанию. Особое значение в этой связи приобретает ценностная ориентация учителя – он должен исходить из признания ценности самой человеческой личности, должен быть ориентирован на признание своеобразия другого человека, на диалогичность процесса обучения. Так, М. Бахтин писал, что «одна голова не может притязать на монопольное владение истиной, на то, чтобы вместить её «всю» без остатка. Поиск истины «это участие во всеобщем диалоге», это повсюду пересечение, созвучие или перебой реплик открытого диалога с репликами внутреннего диалога героев» [12]. Таким образом, диалогичность, а с ней и смена дискурса становятся решающими факторами модернизации системы образования.

В современной западной философии образования (особенно в США) широкое распространение получила концепция «политической истории педагогики» (*political researches of educational philosophy*). Она занимается изучением политических аспектов современного образования.

Наиболее ярким представителем этого направления является американский исследователь С. Мондэйл. В работе «История американского народного образования», она отмечает, что вопрос о том «какой должна быть школа Нового света?» встал с самого начала освоения Северной Америки. По мнению С. Мондэйл, современная школа США – это продукт столетних реформ, проводившихся с начала XIX столетия. При этом, пишет она, американское образование развивалось от раннего идеализма начала XIX века (Т. Джефферсон, Х. Манн) к реализму и прагматизму начала XX века (Дж. Дьюи) [13, с. 73].

Не менее оригинальные мысли высказал другой американский ученый Дж. Тайлор Гатто. Его работа под названием «Неизвестная история американского образования» вызвала широкий интерес со стороны всего научного сообщества. Сам философ именуется свой метод изучением «социальных эффектов» в образовании. Его интересует, в частности, появление школьного насилия, которое, по мнению философа, имеет объективные причины. Будущее образования ученый видит в отсутствии монополий государственных школ и вообще государственного сектора в образовании. По его мнению, должны существовать лишь частные школы, открывающие настоящий демократизм, альтернативные формы образования и теории свободного воспитания. Отмеченные выше концепции, при всей их многосложности, становятся важнейшими условиями оценки логики деятельности государств, современных политических структур, социальных организаций, отражающих ограничительную и репрессивную палитру во взаимодействиях и отношениях внутри социального целого и его структур. Данные подходы без сомнения позволяют выявить проблемные дискурсы образования и знания, определяемые вокруг культурных смыслов коммуникации, пространства Интернет и широко понимаемых реалий виртуальной культуры.

Насилие над фундаментальными и элементарными основаниями культуры, иллюзорность и отчуждение социальных форм и институтов становится стигмой бизнес-политики в области образования, этическая и моральная деструкция в сфере образования, общения, коммуникаций и эмоций формирует новые поведенческие реакции и «моральные» стратегии, где имеет место дефицит толерантности, ответственности, гуманности и даже скромности и доброжелательности. Дефицит и хаос поведенческих реакций заставляет нас задуматься об общезначимости и даже обязательности «гигиенических правил» мышления и поведения, о которых мы стали все чаще забывать, выстраивая здание новой «псевдокультуры». Инверсия подлинного общения и диалога – это результат школьного и университетского «существования». Возможны ли некие компенсации практического или морально-духовного плана в области образования. Это вопрос понятный всем (хотя и риторический). Ни рыночное благополучие, ни формальное право, ни высший синтез всех задач и их решений в области образования, ни глобализация не являются подобными компенсациями. Самостоятельные, современные и ответственные решения могут быть привнесены на новом философском уровне, учитывающем подлинное бытийное преобразование человека и культурные значения технико-информационных последствий цивилизации. В современном обществе назрела и глубинная потребность осмысления социальной системы и института образования как важнейшей компоненты и канала инновационных процессов, технологий, трансформаций.

Таким образом, новый век определил новые парадигмы, направления в развитии образования. Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» подчёркивается необходимость выполнения целого ряда задач, к числу которых относятся следующие: 1) обеспечивать подготовку высококвалифицированных выпускников и ответственных граждан, способных удовлетворять потребности во всех сферах человеческой деятельности через предоставление возможности получения соответствующих квалификаций, на основе использования курсов и учебных программ, постоянно адаптируемых к современным и будущим потребностям общества; 2) обеспечивать возможности для непрерывного образования через гибкий характер получения высшего образования, предоставления учащимся оптимального диапазона его выбора и сочетания с возможностью саморазвития и социальной мобильности личности, с целью воспитания её в духе гражданственности и активного участия в жизни общества, придерживаясь прав человека, устойчивого развития, демократии и мира в духе справедливости; 3) обеспечивать общество необходимыми знаниями с целью оказания помощи в области культурного, социального и экономического развития, поощряя и развивая естественнонаучные и технологические исследования, а также исследования в области социальных и гуманитарных наук и творческую деятельность в сфере искусства; 4) разъяснять, пропагандировать, интерпретировать, сохранять, расширять, развивать и распространять национальные и региональные, международные и исторические культуры в условиях культурного плюрализма и разнообразия; 5) защищать и укреплять общественные ценности, обеспечивая воспитание молодёжи в их духе, формируя гражданственность личности и расширяя тем самым перспективы гуманизма; 6) содействовать развитию и совершенствованию образования на всех уровнях, в том числе путём подготовки преподавателей с высоким уровнем общей и профессиональной культуры [14]. Как видим, в этом документе речь идёт о качественной перестройке самого образования.

Образование, которое часто являлось институтом охранения традиций и соответствующих социальных влияний, и даже консервативных установок общества, должно стать моделью инновационных технологий и нового ментализма. Современный философский подход при этом, безусловно, сохранит историческую установку на глубинное внимание к смыслодержущим ориентирам, к развитию и саморазвитию индивида и личности, их мировоззренческой трансформации, а также интенцию и установку на процветание общества и философскую рефлексию над постоянным вниманием самого общества к современной политике и практике в области образования.

Итак, в перспективе будущей оценки социального развития находятся метаобразовательные и транспедагогические процессы и реформирования, в то же время мы имеем дело с явной и предельной поляризацией ценностных представлений и ориентаций. В зоне внимания по-прежнему будут оставаться информационно-символическая среда, возможности воздействия человека на новую информационную и виртуальную среду и, в этой связи внимание к «самостоятельному» существованию человека, к его обновленным антропологическим параметрам и характеристикам.

Библиографический список

1. Руткевич, А. М. Знак и признак / А. М. Руткевич // Человек. – 1990. – №3. – С. 91–92.
2. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – Москва : АСТ, 2002. – 605 с.
3. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн. – Москва : Гиперборей, 2007. – 464 с.
4. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – Москва : Academia. 2004. – 220 с.
5. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/index.php (дата обращения 10.03.2022).
6. Всемирный доклад по мониторингу образования для всех. – URL: www.un.org/ru/youthink/education.shtml (дата обращения 10.03.2022).
7. Ежова, Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т.В. Ежова. – Оренбург, 2003. – 185 с.
8. Шрейдер, Ю. А. Информатизация и культура. аналитический обзор / Ю. А. Шрейдер // Аналитический обзор. – Москва, 1991. – 200 с.
9. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Старченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.
10. Головина, Л. И. Философия Мишеля Фуко и система образования / Л. И. Головина // Философия образования. – 2003. – №7. – С. 180–187.
11. Фуко, М. Надзирать и наказывать / М. Фуко // Москва : Ad Marginem, 1999. – 480 с.
12. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин // Москва : Художественная литература, 1972. – 472 с.
13. Mondale, S. History of American public education / S. Mondale. – N.Y., 2000. – 437 p.
14. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры от 9 октября 1998 года. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901839539> (дата обращения 10.03.2022).

Дарвиш О.Б., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ (МПЦУ) ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается мотивационное программно-целевое управление при подготовке будущих педагогов к работе в системе образования. Представлены

образовательные технологии, используемые в учебно-воспитательном процессе вуза и в период педагогической практики, а также технологический алгоритм МПЦУ. Раскрывается уровневая готовность будущих педагогов к работе в системе образования.

Ключевые слова: мотивационное программно-целевое управление, исполняющая и управляющая программа, критерии эффективности подготовки кадров к работе в системе образования, готовность к профессиональной деятельности педагогов к реализации МПЦУ.

O. B. Darvish

THE USE OF MOTIVATIONAL PROGRAM-TARGET MANAGEMENT (MPCU) IN THE PREPARATION OF TEACHERS FOR WORK IN THE EDUCATION SYSTEM

Abstract. *The article discusses motivational program-target management in the preparation of future teachers to work in the education system. Educational technologies used in the educational process of the university and in the period of pedagogical practice, as well as the technological algorithm of the MPCU are presented. The level readiness of future teachers to work in the education system is revealed.*

Key words: motivational program-target management, executive and management program, criteria for the effectiveness of personnel training for work in the education system, readiness for professional activity of teachers for the implementation of the IPCC.

В образовании в современных условиях на первый план выдвигаются задачи развития и формирования личности и индивидуальности детей, создания условий, обеспечивающих личностно-ориентированный подход к развитию способностей и использованию потенциальных возможностей каждого учащегося. В связи с этим государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования устанавливает общие требования к профессиональной подготовке преподавателей, которые должны овладеть научными знаниями, а также приобрести аналитические, организационные, коммуникативные, проективные и другие навыки. Готовность к профессиональной деятельности рассматривается на трех уровнях: личностном (мотивационном, морально-психологическом), теоретическом и технологическом (операционно-деятельностном) [1].

Наше исследование проводилось на базе Алтайского государственного педагогического университета, где ведется подготовка учителей к профессиональной деятельности. При подготовке учителей к работе в системе образования мы учитываем, что в их будущей работе наблюдается повышенная эмоциональность, большое количество официальных контактов, необходимость регулярно формулировать проблемы и искать пути их решения, выявлять конструктивные пути разрешения конфликтов, решать проблемы обучения и воспитания детей и подростков. Задача будущих учителей – уметь переводить социальную ситуацию развития в педагогическую, брать на себя управленческие функции по организации образовательной среды в микросоциуме, объединять усилия всех субъектов образования с целью создания условий для личностного развития учащихся.

Образовательные технологии, используемые нами в образовательном процессе для подготовки учителей, отличаются своей гуманитарной направленностью, они основаны на взаимодействиях между участниками педагогического процесса, которые позволяют будущим учителям обратиться к собственной личности. Предложена система мастер-классов, психолого-педагогических тренингов по общению с детьми, арт-терапия для организации взаимодействия с агрессивными и гиперактивными детьми, учителями и родителями. В образовательный процесс внедряются такие технологии, которые в наибольшей степени способствуют формированию позитивного отношения к инновациям, развитию их психологической устойчивости [2].

Задача учителя как субъекта образования – перевести социальную ситуацию развития в педагогическую, взять на себя управленческие функции по организации нравственно-

воспитательной среды в микросоциуме, объединить усилия всех субъектов социального воспитания с целью создания условий для личностного развития учащихся. Эффективности управленческого воздействия способствует технология мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ) (И. К. Шалаев). Под мотивационным программно-целевым обеспечением и поддержкой целей обучения подготовки будущих учителей понимается технологическое оснащение системы этой подготовки построением дерева на основе целей на основе формы их целевой мотивации обучения, разработанной путем выполнения программы в виде «норм-образцов» для каждой цели, реализацией функциональных обязанностей преподавателя через управляющую программу, обогащённую социально-психологической стратегией и социально-психологической тактикой. Технологический алгоритм МПЦУ включает в себя три этапа: построение «дерева целей» в логике «Я хочу-я могу-я делаю-я получаю»; разработка исполняющей программы, адекватной «дереву целей»; реализации управляющей программы.

В рамках программы мотивации обеспечивается целенаправленное обучение путем построения дерева целей на основе формы, цели мотивационного обучения, разработанной исполняющей программой в виде «норм-образцов» для каждой цели. Для реализации функциональных задач преподавателя через управление программа обогащена социально-психологической стратегией и социально-психологической тактикой. В целях обеспечения качественной подготовки высококвалифицированных специалистов мы предлагаем образовательные технологии, ориентированные на гуманистические принципы организации образовательного процесса в университете, обеспечивающие реализацию образовательных программ, учитывающих индивидуальные и личностные качества будущих преподавателей. Уточняется общая цель, определяются факторы, препятствующие достижению целей, определяется проблемное поле, формулируются соответствующие цели, построенные в логике «Я хочу-я могу-я делаю-я получаю» (построение соответствующих целей для исполнения и управления программами) [3]. Адресная стимулирующая поддержка предполагает реализацию программы в виде разработанных «стандартов-образцов» (качественных и количественных характеристик уровня готовности к профессиональной деятельности), которые являются спецификацией государственного образовательного стандарта.

С учетом возможностей, способностей ребенка, его стремлений, потребностей, а также использования такой методики, как перевод отрицательных черт личности в позитивные, создается норма-образец возможных достижений ребенка, которая может стать общей целью в программе его развития. Реальные цели определяются с использования различных методов управления мотивацией – создания критической самооценки, ситуации установки, ситуации успеха и т. д. Учитель оказывает целенаправленное воздействие на мотивационную сферу личности ребенка, в результате чего у него возникает потребность в саморазвитии.

В соответствии с выявленной мотивационной готовностью ребенка создается программа реализации. Задача учителя – научить ребенка определенным способам и приемам самоорганизации, самореализации и т. д. Мы учитываем, что стимулирующая программно-ориентированная поддержка предполагает реализацию исполняемой программы в виде разработанных «стандартов-образцов» (основные качественные и количественные характеристики готовности к профессиональной деятельности), которые учитывают положения государственного образовательного стандарта, включают стандартное представление образца профессиональной деятельности, соответствующей деятельности, служат стимулирующим инструментом и позволяют использовать их при сертификации будущих специалистов.

В ходе педагогической практики учитель анализирует социально-психологическую ситуацию в микро-сети, определяет социальный и психолого-педагогический диагноз воспитанника, разрабатывает план стимулирующих ситуаций, модель мотивации поведения ребенка, выстраивает норму-образец развития личности, «дерево целей» с учетом решения

задач в микросоциуме, составляет адекватные исполняющую и управляющую программы, а также обеспечивает их реализацию.

Готовность будущих учителей к реализации целевого мотивационного подхода определяется следующими уровнями: оптимальный – обладает достаточными знаниями технологии МПЦУ и успешно применяет ее в реальной практике; приемлемый – применяет знания об организации деятельности на основе МПЦУ для личностного развития в типичных педагогических ситуациях в соответствии с моделью, предложенной учителем; критичный – обладает знаниями об организации деятельности на основе МПЦУ для развития личности учащихся, но испытывает трудности с поиском способов реализации, организует процесс развития учащегося после предложения преподавателя; неприемлемый – имеет слабые знания о сути профессиональной деятельности на основе МПЦУ и не использует мотивационный программно-целевой подход в своей практической деятельности [3].

Будущие педагоги определяют свой уровень мотивационной, теоретической технологической готовности к различным видам деятельности, сравнивают качественные и количественные показатели, полученные ранее при проведении методов в начале обучения, выявляют параметры, которые «западают», определяют свои индивидуальные и личностные характеристики, положительный потенциал, проблемные, текущие и перспективные задачи, планируют программу личностного и профессионального развития.

Анализ результатов исследования показывает, что более 50% будущих педагогов находятся на оптимальном уровне, 34% – на приемлемом уровне, и лишь небольшая часть студентов находится на критическом и неприемлемом уровнях. Реализация мотивационного программно-целевого подхода позволяет учителям проводить качественное обучение от неприемлемых и критических уровней их готовности до приемлемых и оптимальных уровней. В ходе проведенного исследования мы пришли к выводу, что использование мотивационного программно-целевого управления в образовании способствует профессиональному развитию высококвалифицированных научно-педагогических кадров. Представленная технология обеспечивает профессиональное и личностное развитие будущих учителей и их эффективную подготовку к реализации концепции развития учащихся.

Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». – Москва : МГПУ, 2011. – 34 с.
2. Дарвиш, О. Б. Развитие психологической устойчивости будущих психологов на основе мотивационного программно-целевого подхода / О. Б. Дарвиш // Управление современным российским образованием в логике концепции мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ): сборник научных статей международной (заочной) научно-практической конференции. – Барнаул, 12 февраля 2016 г. / Под ред. Б. А. Черниченко, Л. А. Церникель. – Барнаул : АлтГПУ, 2016. – С. 74–77.
3. Шалаев, И. К. Мотивационно программно-целевое управление: теория, технология, практика : учебное пособие по психологии управления. – 2 изд. перераб. / И. К. Шалаев. – Барнаул : БГПУ, 2001. – 236 с.

Каланчина И.Н., канд. филос. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин
Алтайский государственный аграрный университет
г. Барнаул

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема, связанная с необходимостью переосмысления содержания учебников, программ и методик преподавания русского языка. Подчеркивается, что целесообразно обратиться к методикам, с помощью которых эксплицируются ключевые ценности языка и культуры на уроках русского языка как родного. Предлагается взять за основу аксиологическую лингвометодику, которая, к сожалению, так и не получила широкого распространения в педагогической практике российских школ. В данном исследовании мы ставим целью рассмотреть и обосновать высокий методический, дидактический и воспитательный потенциал аксиологической лингвометодики в процессе преподавания русского языка.

Ключевые слова: ценностно-ориентированный подход в образовании, аксиологическая лингвометодика, ценностный текстоцентризм.

I. N. Kalanchina

PRINCIPLES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE BASIS OF AXIOLOGICAL LINGUISTIC METHOD

Abstract. The article deals with the problem associated with the need to rethink the content of textbooks, programs and methods of teaching the Russian language. It is emphasized that it is expedient to turn to the methods by which the key values of the language and culture are explicated in the lessons of Russian as a native language. It is proposed to take as a basis the axiological linguomethodology, which, unfortunately, has not become widespread in the pedagogical practice of Russian schools. In this study, we aim to consider and substantiate the high methodological, didactic and educational potential of axiological linguistic methodology in the process of teaching the Russian language.

Key words: value-oriented approach in education, axiological linguistic methodology, value textocentrism.

Как показывает педагогическая практика, многие выпускники школ приходят в вуз с низкой мотивацией к продолжению занятий русским языком. И причина этой ситуации связана не с тем, что они получили достаточный объем знаний по предмету в школе и считают его исчерпывающим. Часто из ответов выясняется, что молодым людям не нравится русский язык как учебный предмет со школьной скамьи, и, соответственно, знания по нему несистемные, не вполне осознаны, что отражается на невысоком уровне устной и письменной речи. Поэтому целесообразно провести диахронические исследования накопленных достижений и найти актуальные для сегодняшнего дня лучшие методики и принципы в области преподавания русского языка.

В связи с этим мы поставили цель на новом уровне переосмыслить накопленный арсенал дидактических и педагогических достижений с тем, чтобы, сделав его доступным для учителей русской словесности, повысить качество преподавания, а также мотивацию учащихся к изучению родного языка.

Одним из таких достижений в отечественной русистике является принцип аксиологической лингвометодики, который был разработан в 70–90 гг. прошлого столетия в научных и методических работах А. Д. Дейкиной (профессора кафедры методики преподавания русского языка МПГУ) и ее последователей. Представители школы

профессора А. В. Дейкиной подчеркивали необходимость экспликации ценностного содержания языка и учебных текстов во время обучения школьников. К сожалению, данная методика в постперестроечный период в нашей стране не получила должного научного осмысления и широкого применения в отечественном образовании.

В данной статье мы ставим целью обосновать, что одной из важных особенностей этого подхода является то, что он основывается на экспликации не только ценностной составляющей текстов, но и базовых констант русской культуры.

Высокий методический, обучающий, воспитательный потенциал, который содержится в *аксиологической лингвометодике*, а также производной от нее *методике ценностного текстоцентризма*, на наш взгляд, основан на законе взаимодействия языка и культуры, что оказывает положительное влияние на социализацию (как процесс усвоения личностью норм, правил и ценностей родной культуры) учащейся молодежи.

Обращаясь к вопросу взаимодействия языка и культуры, мы не можем обойти вниманием тот факт, что большой вклад в развитие исследований этой области внес немецкий ученый Вильгельм фон Гумбольдт, в 30-е годы XIX века одним из первых разработавший целостное учение о тесной взаимосвязи явлений культуры и языка. В. фон Гумбольдт полагал, что свойственные различным языкам внутренние формы проявляются в различных способах мышления и восприятия действительности человеком, в самом языке воплощается национальное своеобразие культуры. Он выдвинул фундаментальные положения о взаимодействии языка и культуры, которые послужили импульсом для становления антропоцентрической лингвистики.

С точки зрения Гумбольдта, характер нации сказывается на характере языка, а он, в свою очередь, представляет собой «объединенную духовную энергию народа» и воплощает в себе своеобразие целого народа, язык выражает определенное видение мира, а не просто отпечаток идей народа [1, с. 348–349].

Впоследствии на основе учения о взаимодействии культуры и языка В. Гумбольдта сформировалась лингвокультурология как научная дисциплина, изучающая способы и средства, с помощью которых в языке воплощается и транслируется национальная культура. Именно на тесной взаимосвязи языка и культуры строится фундамент лингвокультурологии как науки. Так, российские лингвисты В. А. Маслова и В. Н. Телия рассматривают лингвокультурологию как проявление антропоцентрической парадигмы в лингвистике: «Лингвокультурология – достояние собственно антропологической парадигмы науки о человеке, центром притяжения которой является феномен культуры» [2].

Наши наблюдения подтверждают, что не только в школе, но и преподавая в вузе дисциплины русской словесности, в частности такие, как русский язык и культура речи, целесообразно применять методы, которые позволяют выявить ценностную составляющую как отдельных языковых единиц, так и текстов, поскольку это способствует наиболее аутентичному восприятию особенностей русской культуры и языка.

Исследования в области современной психологии подтверждают, что ценностные ориентации относятся к высшим мотивационным структурам деятельности и экзистенциального бытия личности. Ценностный подход в социальной психологии, образовании и воспитании становится все более востребованным и, соответственно, необходимо использовать его и при обучении иностранных студентов русскому языку.

Изучение языка имеет глубокие связи не только с рациональной составляющей, но и с эмоциональной. Эмоциональность – это свойство человека, которое раскрывает содержание, качество и динамику его эмоций. В своем содержательном аспекте эмоции отражают то, что наиболее значимо для личности. Существует глубокая связь эмоциональной сферы с особенностями личности, ее нравственными установками, мировоззрением, направленностью мотивационной сферы и *системой ценностей*. При этом ученые давно зафиксировали, что цели обучения реализуются наиболее успешно, если одновременно присутствует эмоциональная составляющая учащихся.

Если говорить применительно к русскому языку как социокультурному феномену, то, по оценкам многих исследователей, он обладает ярко выраженной ценностной окрашенностью. Знания, приобретаемые при изучении русского языка, оказывают значительное влияние на эмоциональную сферу учащихся, помогают «формировать мир представлений и убеждений обучающихся с ясно различимым добром и злом, ясным взглядом на мир, не замутненным алчностью, завистью, корыстью, конъюнктурой, жестокостью, ложью» [3, с. 58].

Соответственно, наиболее эффективным принципом является опора на тексты с высоким ценностным содержанием, к которым мы относим образцовые тексты *русской классики, а именно: лучшие образцы устного народного творчества, произведения художественной литературы, публицистики, журналистики, философских трактатов, чьи авторы заслужили всеобщее признание и пользуются безусловным авторитетом.*

Неслучайно в русле аксиологической лингвометодики был разработан метод ценностного текстоцентризма, который предполагает использование произведений классиков русской литературы. Тексты, которые используются на занятиях, собираются из языковых единиц и образуют смысловое единство, в котором содержательно-ценностный компонент влияет на организацию и отбор языковых единиц.

Язык – это уникальный инструмент, который позволяет человеку познавать окружающий мир, других людей, различные культурные процессы, самого себя, развивать свой когнитивный аппарат и одновременно формировать систему ценностей.

В этом позволяют убедиться результаты работы исследователей из Университета Эмори (штат Атланта, США), которые провели уникальный эксперимент, с помощью которого доказали, что во время чтения у человека задействуются те же самые участки мозга, как если бы описанные события в книге происходили с ними в реальности. То есть мозг человека реагирует на прочитанное – как будто он действительно участвует в изображаемых событиях и ситуациях. Ученые из Эмори фиксировали данные ежедневной магнитно-резонансной томографии (МРТ) двенадцати студентов, которые каждый день должны были прочитать по тридцать страниц исторического романа Роберта Харриса «Помпеи». Исследование нейронов мозга участников эксперимента «показало, что чтение вызывало повышенную активность в левой височной доле коры мозга, связанной с речевой деятельностью и когнитивными (познавательными) способностями в центральной извилине, отвечающей за сенсомоторные реакции. Причем возбуждение сохранялось в этих областях и спустя время после прочтения книги. Ученые выяснили также, что читатели переживают опыт «телесной семантизации», когда в процессе обдумывания того или иного действия конфигурация межнейронных связей начинает повторять их конфигурацию в момент совершения этого действия. К примеру, мысли о плавании могут приводить к образованию тех же межнейронных связей, что и сам физический процесс плавания [4].

Другое исследование французских нейрофизиологов подтвердило, что наиболее эффективным антистрессом является чтение классических книг. Результаты исследования, проведенного коллективом ученых под руководством Станисласа Деэне (Stanislas Dehaene) показали, что чтение обошло такие формы позитивного воздействия на эмоции, как прослушивание музыки, распитие чая и прогулка. Исследователи сравнили активность мозга с помощью МРТ неграмотных людей и людей, научившихся читать в зрелом возрасте и «обычных», научившихся читать в детстве. Ученые зафиксировали, что чтение лучших образцов литературных произведений благотворно влияет на эмоциональную сферу человека, пробуждая в нем высшие эмоции, что также подтверждает взаимовлияние чтения, работы с языком и эмоциональной сферы личности. Выяснилось, что у «грамотного с детства человека (т. е. имеющего развитые, устоявшиеся навыки чтения и работы со словом) при распознавании текста значительно более интенсивно начинает работать зрительная зона коры головного мозга, активируются области, ответственные за обработку звуковой информации, и одновременно включаются несколько других мозговых центров. Но не только это характеризует работу «грамотного мозга» – установлено, что даже при

восприятию только устной информации у грамотного с детства человека начинает более интенсивно, чем у неграмотного, работать фонологическая область и включаются несколько других зон» [5].

Приведенные выше исследования подтверждают истинность представлений о том, что язык – это не просто набор условных символов, «кодов» для передачи информации, но сложнейшая система смысловых структур; и то, какие слова мы используем, в какие тексты погружаемся, «пробуждает» в нашем сознании соответствующие эмоции, актуализирует ценностные переживания, представления и мысли.

На основе педагогической практики мы пришли к выводу о том, что одним из ключевых критериев при отборе дидактического материала (текстов) является ценностный подход. Языковой и текстовый материал, включенный в учебный процесс в соответствии с определенными правилами его отбора (критериями), помимо дидактических характеристик, должен обладать еще рядом свойств, относящихся к ценностной характеристике русского языка и культуры в целом. В этом смысле задача обучения русскому языку и формирования системы нравственных ценностей едина «и подходы к ее решению опираются на русский язык как национально-культурный феномен, литературу, культуру» [6, с. 30].

Концепция обязательной экспликации ценностного компонента при обучении русскому языку включает следующие принципы:

1. Занятия должны быть организованы так, чтобы учащиеся осознанно усвоили систему ценностей, представленных в изучаемом языке.

2. Важным компонентом изучения языка является (помимо фонетики, лексики и грамматики) овладение нормами морали, этики, нравственности, принятых в русском культурном мире и отраженных в лучших образцах национальной литературы.

3. При изучении языкового лингвокультурологического материала аксиологический метод является системообразующим, с помощью которого проявляется ценностный мир русской культуры.

4. Аксиологический подход при работе с языком и текстами способствует повышению мотивации учащихся, так как обучение ориентировано на активизацию эмоционального интеллекта учащихся [7, с. 11–19].

5. Критерием отбора языкового материала для изучения является его аксиологическая ценность, т. е. возможность выявлять ценностные смыслы языковых единиц и текстов в конкретных условиях их употребления.

Ценностный компонент может быть включен как непосредственно при работе с языковым (грамматическим) материалом, так и опосредованно при работе с текстами. К основным показателям (критериям) качества дидактического материала можно отнести лексико-грамматическую нормативность, смысловую емкость, лингвокультурологическую ценность. Здесь важное значение имеет теория лексико-семантического поля, в которой важна тематическая соотнесенность слов, их семантическая общность или противоположность, их исторические связи и пр. Экспликация смыслов и значений слов базируется на культуроведческой основе, помогающей установить связь с внеязыковой реальностью.

При этом акцент на ценностную составляющую выводит «деятельность преподавателя на уровень отбора не просто слов, но слов-концептов, несущих в себе «некоторое лингвокультурологическое содержание, являющееся существенным для понимания национальных особенностей носителей языка» [6, с. 125].

Лингвокультурологический потенциал образцовых текстов русской словесности проявился в формировании в рамках аксиологического подхода отдельной методики — ценностного текстоцентризма, которая предполагает, что при обучении русскому языку необходимо отбирать и применять тексты с высоким ценностным содержанием, которым и отличаются произведения отечественной классики [8, с. 41–47].

Как показывает наш опыт, такой подход позволяет значительно повысить мотивацию учащихся и эффективность обучения. Методика ценностного текстоцентризма на основе

повышенного внимания к тексту и его лингвокультурологической и аксиологической составляющей позволяет не только «усилить» дидактический потенциал при обучении русскому языку, но и создать научные предпосылки для осознания роли текста в преподавании и применять новые возможности при работе с ним как универсальным источником для формирования ценностных представлений о русской культуре.

Отсюда следует, что использование лучших текстов (образцовых примеров употребления языковых единиц) имеет решающее значение. Применительно к лучшим произведениям *русской классической литературы* заметим, что гениальные мастера слова тем и отличаются, что, уделяя большое внимание *ценностной составляющей*, помогают читателям не только более глубоко усваивать традиции, историю народа, его культурную среду, но и «настраивать» сознание на более позитивный и гармоничный лад [9].

Неслучайно поэтому интеллектуалы во всех странах мира всегда с большим восторгом относились к русской классической литературе. Показательно мнение немецкого философа (первой половины XX века) Вальтера Шубарта: «Национальными русскими вопросами являются исключительно мировые вопросы... это прекрасное свойство; это национальная черта, которая проявляется уже по меньшей мере четыре столетия... Вопрос: в чем предназначение русских на Земле? – тут же оборачивается другим вопросом: в чем предназначение человека на Земле? Русские непроизвольно связывают политические проблемы и задачи с последними вопросами человеческого бытия... Русский направлен на абсолютное, на чувство всеобщности, на мессианскую душу. Он не хочет ближнего превращать в средство. В этом суть русской идеи братства, и в этом заключается Евангелие будущего. В нем заключается великая нравственная сила, направленная против латинских идей человека и государства насилия» [10, с. 94–308].

Необходимо зафиксировать внимание на том моменте, что «дидактический материал, предназначенный для обучения русскому языку, несомненно, должен проверяться на качество через наличие в нем нормативности, целесообразности, действенности, выразительности, уместности, точности, логичности. Эти и другие оценочные признаки речи (чистота, богатство, разнообразие языковых средств) формируют ценностное отношение к языку» [3, с. 67].

Принимая во внимание, что использование текстов, содержащих познавательный, искусствоведческий, художественный материал, насыщенный в первую очередь ценностным содержанием, имеет высокий обучающий эффект, мы выявили следующие методические возможности (при условии экспликации аксиологического компонента на занятиях со студентами) работы с произведениями русских и советских классиков:

- 1) глубокое осмысление учащимися культурного наследия России;
- 2) неисчерпаемый выбор творческих заданий, которые можно разработать на основе данного материала;
- 3) высокий уровень ценностного, эстетического, развивающего, обучающего и воспитательного потенциала текстов;
- 4) обеспечение условий не только для обмена информацией и общения на бытовые темы, но и для обсуждения психологических, культурных, философских проблем, т. е. для выхода на новый, более высокий уровень межличностной коммуникации и диалога.

Таким образом, текстовая деятельность, являясь важной составляющей в процессе обучения языку, позволяет одновременно реализовать культурологический, коммуникативный и аксиологический подходы. На занятиях, где используются принципы аксиологической лингвометодики и ценностного текстоцентризма, учащиеся, постигая особенности русской культуры и русского языка на основе принципа «язык – через культуру и ценности, культура и ценности – через язык», наиболее успешно усваивают знания по предмету.

К сожалению, в современной педагогической практике ценностный подход чаще носит интуитивный, имплицитный характер, еще не вполне соответствующий принципам изучения русского языка на основе текста как ценностно-ментальной основы.

Надеемся, что активно развивающаяся методическая наука и требования современного исторического момента, связанного с переходом нашей страны на более высокий уровень гражданской осознанности и идентичности, приведут к развитию и более широкому применению аксиологического подхода и методики ценностного текстоцентризма при обучении русскому языку, что в свою очередь будет способствовать эффективному постижению молодыми поколениями национальной системы ценностей, высокого эстетического содержания русского языка и культуры.

Библиографический список

1. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – Москва : Прогресс, 1984. – 400 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
3. Дейкина, А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка / А. Д. Дейкина. – Москва : МПГУ, 2019. – 212 с.
4. Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. Brain Connectivity / Gregory S. Berns, Kristina Blaine, Michael J. Prietula, Brandon E. Pye. – EMBO, 2013. – 600 с.
5. Dehaene, S. Inside the letterbox: how literacy transforms the human brain / S. Dehaene. – Cerebrum, Dana Press, 2013: Emerging ideas in brain science. – P. 55–69.
6. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

Карагодин А. А., канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Карагодина И. А., канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова
г. Барнаул

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СИМУЛЯТОРОВ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. *Открытое образовательное пространство обладает широкими техническими возможностями для реализации программ по русскому языку как иностранному на разных уровнях. Авторы исследуют лингводидактические возможности симуляторов виртуальной реальности как современного средства обучения при организации самостоятельной работы учащихся. Существующие симуляторы ориентированы на формирование отдельных языковых и речевых навыков, в них не применяется комплексный подход. Лингводидактический потенциал симуляторов может стать основой для разработки нового контента и создания оптимального функционала по изучению РКИ.*

Ключевые слова: русский язык как иностранный, компьютерная лингводидактика, открытая образовательная среда, симуляторы виртуальной реальности, коммуникативный подход.

**A. A. Karagodin,
I. A. Karagodina**

LINGUO-DIDACTIC POSSIBILITIES OF VIRTUAL REALITY SIMULATORS FOR TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *The virtual educational space provides a wide range of technical opportunities for implementing programs on Russian as a foreign language. The authors examine the linguo-didactic*

potential of virtual reality simulators as a modern teaching aid while organizing extracurricular work of students. Most of the existing simulators are focused on some grammar and speech skills formation and do not include an integrated approach. Linguo-didactic potential of simulators can provide the basis for the creation of new content and the most optimal functionality for study Russian as a foreign language.

Key words: Russian as a foreign language, computer linguo-didactics, open educational environment, virtual reality simulators, communicative learning.

В последние годы в России и в мире быстрыми темпами проходит информатизация образования. Данный процесс вызван не только расширением экономических, политических и культурных связей между государствами, открытостью информационного пространства, миграцией рабочей силы, но и сложной эпидемиологической ситуацией. В сфере образования ведется поиск способов повышения результативности обучения, разрабатываются открытые образовательные платформы, государством финансируется освоение педагогами новых информационных технологий.

Педагогическим сообществом создано немало электронных образовательных ресурсов, однако не все продукты отвечают требованиям качества, мультимедийности, интерактивности. В условиях открытого образования система изучения русского языка как иностранного нуждается в доступном, качественном контенте, соответствующем требованиям цифровых образовательных технологий и методическим принципам, которые обеспечивают изучение русского языка и совершенствование навыков его использования.

В современной лингводидактике признается, что успех в овладении языком зависит от мотивации к его изучению. С целью повышения интереса к изучению русского языка необходимо активизировать познавательную деятельность иностранных учащихся. Электронные образовательные технологии позволяют сделать процесс обучения языку эффективным, а также увлекательным и динамичным.

Современным образовательным запросам отвечают симуляторы виртуальной реальности. Они широко применяются в медицинском обучении, в авиации, в космическом деле, но пока редко используются в обучении русскому языку как иностранному. Симуляторы обладают большим методическим потенциалом.

В настоящей статье рассмотрим опыт создания симуляторов виртуальной реальности в целях изучения РКИ в отечественной лингводидактике, проанализируем преимущества и недостатки данного средства обучения.

Вопросы применения дистанционных образовательных технологий, мультимедиа технологий с целью актуализации инновационных подходов в образовании затрагивались в работах таких исследователей, как И. А. Зимняя, М. П. Карпенко, К. Керделлан, Е. З. Мирская, А. В. Могилев, А. В. Осин, Е. С. Полат, К. Э. Разлогов, И. А. Смольяникова, Б. Е. Стариченко, Н. Ф. Хилько, D. Ager, Th. Lehmann и других.

Под виртуальной реальностью понимается «искусственно создаваемая информационная среда, которая фокусируется на замене привычного восприятия окружающей среды информацией, создаваемой на основе различных технических средств» [1, с. 12]. Другой важной характеристикой виртуальной реальности является то, что она представляет собой модель среды, с которой можно взаимодействовать и которую можно изменять [2, с. 17].

В методике обучения иностранному языку признается, что метод полного погружения в естественную языковую среду является наиболее эффективным в овладении изучаемым языком. В настоящее время обучение в стране изучаемого языка не для всех и не всегда возможно по объективным причинам. В этой ситуации создание и применение симуляторов виртуальной реальности становится альтернативным методом обучения традиционным.

В обучении иностранному языку, в том числе русскому, важно следовать принципам коммуникативной направленности и ситуативности. Необходимо формировать поликультурную языковую личность, способную стать равноправным участником

межкультурного общения. Чтобы вступить в коммуникацию на изучаемом языке, учащийся должен иметь готовность участвовать в ситуации общения с представителями иной культуры (культур). Усвоить язык как средство межкультурного общения можно лишь в условиях, приближенных к реальному общению. Виртуальная реальность дает возможность находиться и функционировать «в таких средах, которые по причине времени, расстояния, масштаба и безопасности не доступны для людей» [3, с. 83]. Демина Д. А. в своем диссертационном исследовании, посвященном методике формирования межкультурной компетенции на основе технологии трехмерной визуализации, выделила и описала возможности виртуальной реальности при изучении языков: *правдоподобность* (ощущение реальности происходящего); *наглядность*; *безопасность ситуации* для обучающегося (погружение в любые жизненные обстоятельства без риска); *эффект присутствия*; *вовлечение* обучающегося в виртуальную среду (возможность взаимодействовать со средой и изменять ее); *интерактивность*; *дистанционный формат* обучения [4].

На наш взгляд, данный перечень признаков необходимо дополнить. Применительно к изучению русского языка как иностранного (как и любого другого иностранного языка) виртуальная реальность обладает динамичностью и эмоциональностью. *Динамичность* достигается за счет моделирования реально-речевой ситуации, требующей от обучающегося проявления инициативы, заинтересованности, быстроты реакции на реплику-стимул для решения конкретной речевой задачи. *Эмоциональность* присуща речи в любой сфере общения, умение выражать собственные эмоции в речи и понимать эмоциональное состояние собеседника важно для формирования коммуникативной компетенции учащегося. Виртуальная реальность имеет возможности передавать эмоции собеседников в различных ситуациях общения.

В зависимости от учебных задач, уровня технологической сложности, степени реалистичности виртуальной среды, уровня взаимодействия с элементами среды виртуальные симуляторы классифицируются следующим образом:

1) *пассивный виртуальный симулятор* (способен воспроизводить изображения и создавать звуки; элементы среды пассивны, не взаимодействуют с пользователем, доступна лишь демонстрация видеоматериала);

2) *активный виртуальный симулятор* (способен имитировать зрительные образы и акустические сигналы, содержит пассивные и активные элементы, обучаемый может действовать, однако среда пассивна, неизменна);

3) *интерактивный виртуальный симулятор* (способен воспроизводить изображения и звуки, включает активные, пассивные и интерактивные элементы, что позволяет обучаемому изменять среду, трансформировать виртуальные объекты; на данном уровне создается эффект присутствия);

4) *иммерсионный виртуальный симулятор* (способен воспроизводить объемные изображения, звуки; имитирует реальность; задействует тактильные и кинестетические ощущения обучающегося, создает эффект погружения учащегося в виртуальную среду; используются суперактивные элементы);

5) *глобальный виртуальный симулятор* (способен моделировать визуальный ряд, цвет, вкус, запах, звуки, шумы, движения, касания; задействует все органы чувств, создается эффект полного погружения) [2, с. 22].

Возможности пассивного и активного симуляторов ограничены, не позволяют создать условия, повторяющие реальную действительность. Эффекта погружения в среду изучаемого языка посредством виртуального мира в данном случае достичь не получится. Глобальный и иммерсионный симуляторы обладают неограниченными возможностями, однако их применение требует специального оборудования и больших финансовых затрат на создание виртуального мира такого уровня.

Интерактивный симулятор позволяет изменять виртуальную реальность, взаимодействовать с ней, может воспроизводить речь и распознавать её, данных средств достаточно для создания такой среды, которая воспроизведет реальные ситуации в разных

сферах общения, визуализирует лингвокультурные особенности. Обучающийся получает широкий круг возможностей для практики речевого общения в ситуациях, симулирующих реальные коммуникативные ситуации.

В современной лингводидактике накоплен определенный опыт создания интерактивных виртуальных образовательных площадок. Рассмотрим возможности популярных проектов в области обучения иностранным языкам.

Социальная сеть SECOND LIFE (<http://secondlife.com>) служит примером использования виртуальной среды в целях изучения иностранных языков. SECOND LIFE представляет собой трехмерный виртуальный мир, в котором действуют зарегистрированные пользователи (виртуальные персонажи). Сеть располагает возможностями для знакомства с другими пользователями, для общения с ними в устной и письменной форме на разных языках, для виртуальных путешествий, выставок, концертов. Персонажи могут перемещаться по виртуальному миру, покупать и продавать товары и услуги за виртуальную валюту, работать. SECOND LIFE позволяет погрузиться в языковую среду, организовать общение с носителями языка на расстоянии. Крупные компании открыли свои представительства в социальной сети. Так, IBM и Nissan регулярно проводят в SL презентации своей продукции, привлекая виртуальных и реальных клиентов [3, с. 85]. Ведущие университеты США и Германии ведут активную культурно-образовательную деятельность в данной сети: организуют разговорные клубы, открытые и закрытые языковые курсы по иностранным языкам.

Социальная сеть SECOND LIFE демонстрирует большой потенциал виртуальной реальности в обучении иностранным языкам: сеть используется в качестве информационного пространства, где обучающийся получает необходимые культурно-языковые компетенции, осуществляет элементы учебной и проектной деятельности, общается с носителями языка в режиме виртуального времени. Сеть обеспечена разнообразными программными продуктами, с помощью которых можно организовывать онлайн-уроки, демонстрировать учебный материал, создавать игровые задания и тесты, проводить онлайн-игры и квесты [3, с. 87–88].

На базе открытого симулятора (Open Simulator, Opensim) реализован электронный образовательный проект «ТАКОС». Он создан как дополнительный коммуникативный модуль к традиционным видам системы дистанционного обучения, который выступает площадкой для практики и отработки речевых навыков (аудирование, говорение, чтение и письмо). «ТАКОС» представляет собой «трехмерную активно-коммуникативную образовательную среду, виртуальное пространство, функционирующее по принципу социальной сети и позволяющее симулировать любой вид обучающих мероприятий» [5, с. 32]. В основе проекта лежит идея «симуляции коммуникативной русскоязычной среды для обучения иностранных студентов всех уровней владения русским языком (от элементарного до уровня носителя), которая содержит в себе любые формы общения» [5, с. 33].

«ТАКОС» позволяет «интегрировать в себя любые сторонние ресурсы и материалы, <...> такие как: презентации power point, обучающие сайты, видеоматериалы, аудиоматериалы, материалы онлайн-тестирования, графические иллюстрации, материалы для аудирования, трансляции телевизионных программ, сайтов и многое другое» [5, с. 33]. Данные материалы демонстрируются посредством «интерактивных досок», «презентационных экранов», «телевизионных панелей» внутри ТАКОС.

Педагоги и студенты наделяются широким спектром возможностей для реализации как творческих, так и методических идей. Пользователь оказывается в трехмерном пространстве в своем проекте («на своей земле») в рамках учебного задания. Он создает собственный аватар, т. е. «трехмерного персонажа, внешность которого легко настраивается самим пользователем (пол персонажа, фигура, черты лица, одежда и т. д.)». Виртуальное пространство организовано: трехмерная аудитория (учебный центр), оборудованная «техникой», предметами мебели, что, по мнению авторов проекта, удобно для фиксации аватара. Аватар способен перемещаться по аудитории, может «запустить презентацию, сесть

в кресло, общаться с аватарами других пользователей, через таблоиды переходить на интернет-ресурсы посредством внутреннего и внешнего браузера» [5, с. 34].

Для формирования основных речевых компетенций авторы использовали материалы для аудирования – звуковые фрагменты и видео (общение с русскоязычными пользователями посредством голосовой связи); для письма – работа с графическим чатом и специальной графической доской; для чтения – взаимодействие с русскоязычными учебными и аутентичными текстами.

Виртуальная среда в социальной сети SECOND LIFE и проект «ТАКОС» отвечают основным принципам интерактивных образовательных симуляторов виртуальной реальности, предназначенных для изучения иностранных языков. В них достигается ощущение реальности происходящего, в наглядной и интерактивной форме осуществляется взаимодействие со средой, за счет эффекта присутствия становится возможным динамичное и эмоциональное общение с другими участниками виртуальной реальности. В данном случае в виртуальных мирах моделируется языковая среда и образовательное пространство, используемое для проведения занятий в дистанционной форме.

Теоретическая разработка проекта электронного образовательного ресурса по РКИ, в основу которого положен принцип социального взаимодействия участников в искусственной русской языковой среде, предложена русистами Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Проект предполагает четыре функциональных модуля: 1) репрезентативный модуль (информационная поддержка дистанционных курсов по РКИ); 2) образовательный модуль на основе LMS (реализация и контроль процесса дистанционного обучения); 3) социальный модуль (реализация социального взаимодействия обучающихся в процессе изучения русского языка); 4) модуль виртуальной языковой среды (языковая практика обучающихся в виртуальной языковой среде) [6, с. 37]. Для создания виртуальной среды авторы обращаются к платформам Second Life и OpenSim. Модуль виртуальной русской языковой среды «служит площадкой для активно-коммуникативного взаимодействия, игровой деятельности и совместного творчества. Основная задача модуля – геймификация образовательного процесса» [6, с. 44]. Виртуальный симулятор используется для проведения учебных и развлекательных мероприятий. Предполагается, что ситуации общения возникнут в ходе обсуждения темы, события, мероприятия и т. д. Проект направлен на то, чтобы создать «сообщество заинтересованных пользователей двух типов: носителей русского языка и инофонов, изучающих русский язык» [6, с. 45].

Таким образом, современные образовательные проекты, предполагающие моделирование виртуальной реальности, направлены на совершенствование способов взаимодействия учащихся и преподавателей в формате дистанционного обучения, на решение проблемы недоступности естественной русской языковой среды для иностранных учащихся в последние годы. По мнению Ореховой И. А., «без контакта реципиента с языковой средой невозможно говорить о формировании полноценной вторичной языковой личности» [7, с. 522]. В этой связи создание интерактивных симуляторов представляется перспективным направлением в лингводидактике. Перед педагогическим сообществом стоит задача изучать образовательные возможности существующих интерактивных симуляторов, наполнять их новым учебным материалом, а также разрабатывать виртуальные симуляторы, отвечающие другим запросам времени. В частности, совершенствовать возможности симуляторов для обучения активным видам речевой деятельности (говорение, письмо), создавать специализированные виртуальные платформы по изучению РКИ не только для взрослых, но и для детей дошкольного и школьного возраста, для специалистов в области экономики, инженерного дела, гуманитарных областей.

Библиографический список

1. Тахиров, Б. Н. Понятие виртуальной реальности / Б. Н. Тахиров // Наука, образование и культура. – 2020. – № 8(52). – С. 12–14.
2. Горшков, М. Д. Виртуальные симуляторы: обзор, устройство и классификация /

М. Д. Горшков // Виртуальные технологии в медицине. – 2017. – № 1(17). – С. 17–26. – URL: https://drive.google.com/file/d/1vNqxEe1BV-_kUMuSKEKn3KumWBQRdAP8/view?usp=sharing (дата обращения 14.03.2022).

3. Бычкова, Е. М. Использование виртуальной реальности в обучении иностранным языкам (на примере Second life) / Е. М. Бычкова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2020. – Вып. 4 (837). – С. 80–91. – URL: <file:Downloads/ispolzovanie-virtualnoy-realnosti-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-na-primere-second-life.pdf> (дата обращения 14.03.2022).

4. Демина, Д. А. Методика формирования межкультурной компетенции на основе технологии трехмерной визуализации : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Д. А. Демина. – Москва, 2011. – 27 с.

5. Жильцов, В. ТАКОС: технологии виртуальных симуляторов в современном дистанционном образовании / В. Жильцов, Е. Павличева // Информационные ресурсы России. – 2015. – № 1. – С. 32–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22996229> (дата обращения 14.03.2022).

6. Жильцов, В. А. Проект коммуникативного образовательного ресурса по русскому языку как иностранному с использованием технологии v-learning / В. А. Жильцов, И. А. Маев // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 1. – С. 34–50. – URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-34-50> (дата обращения 14.03.2022).

7. Орехова, И. А. Виртуальная языковая среда, реальная языковая среда и языковая личность / И. А. Орехова // Славянская культура : истоки, традиции, взаимодействие : XX Кирилло-Мефодиевские чтения : материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 22–24 мая 2019 г.) : сборник статей. – Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 521–524. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39161270> (дата обращения 14.03.2022).

Кениспаев Ж.К., доктор филос. наук, профессор кафедры философии, истории, экономической теории и права

Омский государственный аграрный университет

г. Омск

Серова Н.С., канд. филос. наук, доцент кафедры философии и культурологии

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИИ АРХЕОМОДЕРНА

Аннотация. *Дискуссия вокруг реформ в образовании является главным трендом, как специализированных научных журналов, так и средств массовой информации. Актуальность этой темы понятна: общество заинтересовано в том, чтобы система образования воспитывала подрастающее поколение таким образом, чтобы оно было в состоянии отвечать на внешние и внутренние вызовы. Многие в этой дискуссии зависят от исходных предпосылок, с которых начинается исследование. В статье обсуждается проблема поиска адекватных методологических принципов, при помощи которых можно было бы оценить общее состояние российской системы образования.*

Ключевые слова: образование, наука, методология, философия, общество, культура.

Zh. K. Kenispaev,

N. S. Serova

RUSSIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE CATEGORY OF ARCHAEOMODERN

Abstract. *The discussion around reforms in education is the main trend of both specialized scientific journals and mass media. The relevance of this topic is clear: society is interested in the education system educating the younger generation in such a way that it is able to respond to external and internal challenges. Much of this discussion depends on the initial assumptions from which the study begins. The article discusses the problem of finding adequate methodological principles with which to assess the general state of the Russian education system.*

Key words: education, science, methodology, philosophy, society, culture.

Наука сильна определениями, в этом ее предназначение. Но одно дело – определение научных терминов, понятий, категорий, и совсем другое дело – определение сложных систем в общей структуре социальных связей. Нам представляется актуальной и интересной задача по определению специфики российской системы образования в условиях глобализации и открытого общества. Сложилось устойчивое мнение, что Россия в области образования во многом копирует западные стандарты, и в этом кроется причина нестабильности в этой сфере. Переход на двухуровневую систему образования, Болонский процесс, количественный подход к оценке преподавательской деятельности, чрезмерная бюрократизация учебного процесса и многое другое свидетельствуют в пользу этой точки зрения. В этом ключе написано немало статей в научных журналах, посвященных проблеме образования. Но такая картина не выглядит полной и, на наш взгляд, не отражает реального положения дел в отечественном образовании.

Не признавать усиливающийся процесс вестернизации культуры, конечно, уже нельзя, это стало очевидным фактом. Более того, по мнению некоторых исследователей, российская реальность под влиянием внешних причин подверглась очень серьезной трансформации. Возникла новая форма культуры, связанная с культом западного индивидуализма и эгоизма. «На первый взгляд, – пишут исследователи, – нарциссическая культура знаменует собой победу индивидуалистического начала. Сбылась мечта либеральных гуманистов: в постмодерновую эпоху каждый индивид – личность. Прежние тоталитарные практики, строго регламентировавшие поведение масс, во многом распались из-за упадка массового промышленного производства. В них просто исчезла необходимость. С наступлением нарциссической культуры профессиональные корпорации учителей и преподавателей, исследователей и полицейских, врачей и социальных работников ведут «арьергардные бои», отстаивая свое право навязывать людям свои нормы поведения. Однако, чем дальше, тем больше эти нормы размываются, несмотря на федеральные государственные образовательные стандарты, пропагандистские телепередачи и постоянное совершенствование административного и уголовного кодексов... Нарциссическая культура радикально меняет ситуацию. Мнение эксперта теперь ничем не лучше мнения популярного актера, журналиста или телевизионного ведущего. К тому же нарциссическая культура захватывает и самих ученых: для оценки их «масштаба» применяется индекс Хирша и другая наукометрия» [1, с. 89–92].

Все верно, но российская действительность гораздо более устойчивая система, чем принято думать. Есть общее правило, истинность которого подтверждается опытом многих веков: все новое, приходящее извне, как правило, воплощается с учетом «местных условий», менталитета, традиций, привычек. Так было с мировыми религиями, пришедшими на новые территории, формально оставаясь в рамках своей догматики, они вобрали в себя все многообразие религиозных (языческих) традиций, существовавших у местных народов с незапамятных времен. Избавиться от «местного налета» оказалось невозможно, так как это затрагивало фундаментальные основания жизни народов с тысячелетней историей. Последние, формально признавая новую религию, не спешили отказываться от своих

«родных» богов и духов. В этом отношении борьба за «чистоту религии» – это вечная тема, которая будет актуальной, пока существует религия.

Подобные метаморфозы происходят не только в религии, но и в науке, которая также подвержена социальной и культурной детерминации. Так было с марксизмом, который, будучи строгой научной теорией передовых европейских мыслителей и формально не меняя своего названия, был по-своему реализован в политических системах разных стран, становясь органической частью культурной жизни народов. Таким образом, перенос определенной модели организации жизни из одной социальной системы в другую невозможен без того, чтобы «подготовить» эту модель к инсталляции в новых условиях. Здесь будет уместна формула, которую в свое время вывел американский экономист Питер Друкер – «культура съедает стратегию на завтрак». Ни одна, даже самая лучшая стратегия не будет эффективно работать без учета культурных особенностей жизни народа, без соотнесения с новой реальностью, в которую ее инкорпорируют. В самом общем виде можно утверждать, что между западными стандартами и российской действительностью существует непреодолимая преграда, которая возникла вследствие различных представлений о человеке, обществе, справедливости, социальной гармонии. Полагаем, что внешнее материальное сходство культур порой бывает обманчивым, так как внутренние (духовные) противоречия не преодолимы в силу своей устойчивости.

Говоря об индивидуальности и неповторимости каждой культуры, следует вспомнить о философских аргументациях в пользу этого утверждения. В учении о монадах Г. Лейбница содержится глубокая мысль об автономности мыслящих атомов – монад, которые «не имеют окон». В индивидуальном отношении это означает, что нет никакой возможности диалога, обмена опытом между монадами (а люди – это духовные монады). Все что можно сделать – это использовать свою телесную организацию в качестве медиатора между духовными субстанциями. На самом деле, для того чтобы передать свой духовный опыт, общество в лице учителей на протяжении многих лет обучает подрастающее поколение в специально созданном для этих целей институте социального воспитания – системе образования. Никакого другого способа передачи опыта не существует – только посредством материальных форм воспитания и образования. Как считал немецкий философ, все, что связано с духовностью, носит автономный характер, но при этом обладает своей внутренней закономерностью. «Естественные изменения монад, – пишет Г. Лейбниц, – исходят из внутреннего принципа, так как внешняя причина не может иметь влияния внутри монады.... Вообще надобно признаться, что и все, что от него зависит, необъяснимо причинами механическими, т. е. с помощью фигур и движений. Если мы вообразим себе машину, устройство которой производит мысль, чувство и восприятия, то можно будет представить ее себе в увеличенном виде с сохранением тех же отношений, так что можно будет входить в нее, как в мельницу. Предположив это, мы при осмотре ее не найдем ничего внутри ее, кроме частей, толкающих одна другую, и никогда не найдем ничего такого, чем бы можно было объяснить восприятие. Итак, именно в простой субстанции, а не в сложной и не в машине нужно искать восприятия. Ничего иного и нельзя найти в простой субстанции, кроме этого, т. е. кроме восприятий и их изменений. И только в них одних могут состоять все внутренние действия простых субстанций» [2, с. 415].

Механические повторения западных стандартов жизни никоим образом не свидетельствует о том, что Россия стала частью нового мира, напротив, внешнее сходство во многом запутывает ситуацию, усугубляет ее. Современная отечественная культура и система образования – это новые системы, сущность которых еще предстоит изучить и понять. Известный отечественный философ, социолог и политолог А. Г. Дугин для обозначения состояния современной российской культуры ввел в науку новый термин – археомодерн. По его мнению, Россия в силу своей специфики при переходе от традиционного общества к обществу эпохи модерн, остановилась где то посередине и создала новый тип цивилизации, в которой старое (премодерн) и новое (модерн) странным образом переплетены между собой. «Для того, чтобы описать такую ситуацию, – пишет А. Г. Дугин, – когда парадигма модерна,

логически следуя за парадигмой премодерна, не учреждается по-настоящему и не становится доминирующей, преобладающей, потребовалось введение нового термина. Так возникла догадка о археомодерне. Это не какая-то новая парадигма, это особая ситуация, когда вместо диахронического перехода от парадигмы премодерна к модерну мы имеем дело с синхроническим наложением (с суперпозицией) парадигмы модерна на парадигму премодерна. Модерн в России победил, но он победил ценой того, что он перестал быть модерном. Вместе с тем у нас сохранилась и архаика, но она сохранилась ценой того, что она перестала быть настоящей архаикой. Археомодерн – это такое состояние, когда архаика и модерн берут друг друга в плен. При этом никто не повелевает, каждый пытается другого. Археомодерн – это форма такой социальной дробности, в «числителе» которой стоит модерн, а в «знаменателе» архаика. Археомодерн как нечто качественно отличное может быть определен как общество, чьей судьбой модерн не является, но при этом в это общество внедряется, в нем присутствует, не изменяя и не упраздняя его архаические основания. В археомодерне модернизация не вытекает из логики становления самого общества, из его начал из его циклических закономерностей. Эта модернизация оказывается навязанной извне» [3, с. 12].

Переход системы на новый уровень развития часто сопровождается некоторым «сбоем» в реализации плана модернизации, что выступает своеобразным маркером ситуации «что-то пошло не так». Именно такую картину мы наблюдаем в системе российского образования. При всем стремлении к европейским стандартам образования мы никак не можем выйти за рамки существовавших в нашем обществе на протяжении столетий патриархальных представлений об обучении и воспитании детей. С одной стороны, установка на формально-деловые взаимоотношения между педагогами и учениками (как принято в западном обществе), а, с другой – патерналистский, а местами и фамильярный характер этих отношений. Педагоги чувствуют свою личную ответственность, как перед учениками, так и перед обществом и часто делают в профессиональном отношении гораздо больше, чем этого требуют их должностные обязанности. Существующий в нашей культуре принцип обязательной заботы о подрастающем поколении создает дополнительное измерение в отношениях между педагогами и их учениками. В такой ситуации обучающиеся хорошо осваивают свои права как самостоятельной личности, но весьма поверхностно знают свои обязанности в отношении подготовки к учебным занятиям. Возникает несоответствие между старыми патерналистскими взглядами на образование и современными реалиями, основанными на самостоятельности индивида, его личной ответственности за свою судьбу. В этом дополнительном измерении и оказалась система образования, она, если использовать термины А. Г. Дугина, «застряла» между премодерном и модерном и обитает в пространстве археомодерна, где существуют свои особенные, пока мало изученные, закономерности.

Живя современными требованиями, преподаватели вузов активно публикуются, повышая свои наукометрические показатели, но при этом каждый понимает бессмысленность сугубо количественного измерения их профессиональной компетентности. Формально выполняя требования образовательных стандартов, они внутренне остаются в другом измерении, где все было «по-настоящему», где испытания касались именно их профессиональных качеств, где содержание учебных курсов и личный талант преподавателя ценились выше всего остального. Ностальгия по прошлому, «когда деревья были большими» не позволяет большинству преподавателей старшего поколения принять новые правила игры, так как их в свое время учили полностью отдавать себя любимому делу, целиком посвящать себя просветительской деятельности. Вот в таком контексте и обнаруживает себя состояние археомодерна современного российского образования. Оно оказалось между прошлым и будущим, застряло в матрице времени и пространства. Но согласно принципу «все течет...», следует ожидать постепенного выхода российского общества из этого состояния и перехода на новый уровень развития.

Подводя итоги исследования, отметим, что логика рассуждения, согласно которой все типы цивилизации проходят одни и те же этапы эволюции, уже не кажется единственно возможной. Еще в XIX веке русский философ Н. Я Данилевский утверждал, что каждая

культура уникальна и во многом автономна, что европейский путь – это один из возможных векторов развития социальной системы. В самом общем виде такая точка зрения напоминает монадологию Г. Лейбница, в которой каждая монада представляет собой целый универсум, а вся их совокупность есть не что иное, как гармония Вселенной. Нам представляется, что для правильного понимания ситуации в российском обществе и, в частности, в образовании необходимы новые методологические принципы, основанные на плюралистическом взгляде на эволюцию социальных систем, свободные от европоцентристских традиций. Избавиться от «синдрома провинциала» не просто, для этого нужна воля и решимость, смелость делать свой собственный выбор. В противном случае мы обречены на вечное запаздывание, «отставание» от темпов развития европейской культуры. На самом же деле проблема заключается в монистическом взгляде на культуру, что противоречит сущности предмета исследования: каждый народ создает свою неповторимую культуру и для ее исследования нужны соответствующие её духу методологические принципы. Относительно категории археомодерна, нам представляется, что она обладает некоторым эвристическим потенциалом, позволяет определять основные этапы развития европейских культур. Но при этом, она теряет свою актуальность в случае плюралистического взгляда на историю народов, если отказаться от привычки сравнивать достижения России с соседними странами. В мировоззренческом плане началом новой методологической традиции может стать нетривиальный подход к пониманию отечественной истории, незашоренный взгляд, свободный от доминирующих в науке парадигм. А в широком смысле началом новой истории может стать удивление тому, что мир может быть разным, что каждая культура сама по себе является ценностью, без соотнесения ее с признанными образцами. С удивления, как известно, начинается философия. «Философия начинается с удивления, – пишет М. К. Мамардашвили, – и это настоящее удивление не тому, что чего-то нет. Скажем, нет справедливости, нет мира, нет любви, нет чести, нет совести и т. д. Не этому удивляется философ. Философ удивляется тому, что вообще что-то есть. Ведь удивительно, что есть хоть где-то, хоть когда-то, хоть у кого-то, например, совесть. Удивляет не ее отсутствие, а то, что она есть. Или не отсутствие морали. То есть удивительно то, что есть нечто. Что под этим понимается? Порядок. Нечто упорядоченное. Удивительно, что есть нечто, а не хаос» [4, с. 23]. Нам представляется, что новый мир открылся бы нам, если бы смогли освободиться от европоцентризма как доминирующей формы мировоззрения в российском обществе, а особенно в сообществе ученых и философов.

Для определения характера трансформаций современной российской системы образования необходим подходящий для этой цели методологический инструментарий, который позволит адекватно оценить ситуацию. Пока мы пользуемся европейскими измерительными приборами, тогда как наступило время выработать собственные средства и методы познания, способные раскрыть сущность процессов и явлений, происходящих в отечественной культуре.

Библиографический список

1. Ореховский, П. А. Наступление нарциссической культуры: последствия для образования, науки и политики / П. А. Ореховский, В. И. Разумов // Идеи и идеалы. – 2021. – № 3. – С. 84–102.
2. Лейбниц, Г. Монадология / Г. Лейбниц // Сочинения. В 4 томах. – Москва : Мысль, 1982. – Том 1. – 636 с.
3. Дугин, А. Г. Археомодерн / А. Г. Дугин. – Москва : Арктогея, 2011. – 142 с.
4. Мамардашвили, М. К. Философские чтения / М. К. Мамардашвили. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2002. – 832 с.

Краева В.Ю., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания
Алтайский государственный педагогический университет
Тисканова М.В., студентка 4 курса Института филологии и межкультурной
коммуникации АлтГПУ, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Гимназия № 27 имени Героя Советского Союза В.Е. Смирнова»
г. Барнаул

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

Аннотация. *В статье рассматривается возможность введения в образовательный процесс определённых новшеств, продиктованных потребностями современного общества, а именно: интернет-технологий на уроках русского языка. На материале русских фразеологизмов с компонентом «устаревшая лексика» предлагаются авторские разработки заданий, основанные на цифровой площадке Инстаграм. В выводах представлен анализ апробации работы с применением выбранной технологии.*

Ключевые слова: интернет-технологии, русский язык, фразеологизм, устаревшая лексика образование в Инстаграм.

**V. Y. Kraeva,
M. V. Tiskanova**

THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF IDIOMS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 5TH CLASS

Abstract. *The article considers the possibility of introducing innovations into the educational process, dictated by the needs of modern society, namely: Internet technologies in Russian language lessons. Based on the material of Russian idioms with the component of "outdated vocabulary", author's developments of tasks based on Instagram are proposed. The conclusions present an analysis of the approbation of work using the selected technology.*

Key words: Internet-technologies, Russian language, idiom, outdated vocabulary, education on Instagram

Стремительное развитие современного общества укрепило статус информации как высшей ценности, а информационная культура, соответственно, стала определяющим фактором профессиональной деятельности. В связи с этим меняются и требования в системе образования. Повышение эффективности, адаптивности и содержательности учебного процесса достигается путем комплексного использования различных программных и технических средств, а также применения приемов и методов активного обучения.

Актуальность исследования определяется тем, что на уроках русского языка применение интернет-технологий видится необходимым, так как позволяет учащимся работать в привычной для них среде, но при этом изучая родной язык с большим интересом.

В связи с тем, что интернет и, соответственно, различные гаджеты стали неразрывны с современной действительностью, они оказывают сильное влияние на образование и воспитание нового поколения. Сегодня дети и подростки фактически с рождения находятся в постоянном информационном потоке, что существенно отразилось на их способности очень быстро его обрабатывать. Следовательно, наша задача, как педагогов, помочь учащимся «не утонуть» в этом нескончаемом потоке информации. Многие уверены в том, что такие популярные площадки как ВКонтакте, Twitter, Tik-Tok, Instagram, YouTube и другие, наносят исключительный вред ментальному здоровью школьников. Однако не учитывается тот факт,

что эти платформы содержат как контент развлекательного характера, так и образовательного.

На цифровых площадках можно встретить каналы, посвященные изучению русского языка по школьной программе и по подготовке к ГИА (ОГЭ и ЕГЭ). В условиях компьютеризации подобные способы весьма востребованы, так как представленная здесь информация доступна в любое время и часто изложена более непринужденным образом. Кроме того, самостоятельная работа на данных площадках делает процесс обучения увлекательным и эффективным.

Учитывая несомненную популярность названных выше площадок, мы, тем не менее, для дальнейшей работы выбрали Instagram (далее – Инстаграм). Это американская социальная сеть для обмена фотографиями и видео, основанная Кевином Систромом и Майком Кригером. Приложение позволяет пользователям загружать медиафайлы, которые можно редактировать с помощью фильтров и организовывать с помощью хештегов и географических меток. Сообщениями можно делиться публично или с заранее одобренными подписчиками. Пользователи могут просматривать контент других пользователей по тегам и местоположению, а также просматривать трендовые материалы. Пользователи могут оценивать фотографии и следить за развитием аккаунтов других пользователей, подписываясь на них и добавляя их контент в личную ленту. Следовательно, Инстаграм – это в большей степени – наглядность.

Плюсами ведения образовательного блога в социальной сети Инстаграм, на наш взгляд, можно считать следующие моменты: современность, адаптивность для клипового мышления, соответствие интересам учащихся, наглядность и яркость подаваемой информации, сжатый формат информации. Инстаграм ближе современному поколению – формат «историй» и постов требует быть лаконичными, а ограниченный формат видео помогает лучше структурировать материал, такой формат снимает скованность, а значит, повышает успеваемость.

Мы не отрицаем минусы ведения образовательного блога в социальной сети Инстаграм, а именно: сложность фокусировки внимания (много отвлекающего контента, возможность пропустить что-то важное); возможная недостоверность информации; наличие разного рода ошибок (от орфографических и пунктуационных, до фактических и этических), возможных при отсутствии обязательного рецензирования специалистами (в отличие от учебно-методических материалов и печатных образовательных изданий); обесценивание живого общения; высокая степень конкуренции образовательного контента и развлекательной информацией.

Чаще Инстаграм рассматривается школьниками как предмет развлечений, а не как способ получения знаний. Старшие школьники активно используют эту социальную сеть, что объясняется, по нашему мнению, существованием большого количества блогеров, предоставляющих именно образовательный контент. В прямых эфирах делятся опытом и знаниями в более легкой форме, по сравнению со школьной обстановкой. Задача учителя на данном этапе, показать учащимся, что в потоке самой разной информации есть и та, которая позволяет всесторонне развиваться; донести школьникам мысль о том, что можно и надо проводить время в инстаграме с пользой для себя.

Применение информационных интернет-технологий в преподавании русского языка способствует совершенствованию практических умений и навыков, позволяет эффективнее организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения, повышает интерес к урокам словесности, активизирует познавательную деятельность учащихся и развивает творческий потенциал [4]. Учитывая необходимость формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся, мы обращаем внимание на тему «Фразеология» в школьной программе русского языка, поскольку не вызывает сомнения тот факт, что образное содержание фразеологизма есть подсказка культурно-национальной интерпретации, отражение характерных черт национального мировоззрения [3].

Фразеология формировалась столетиями и для каждого временного периода в активный словарь включались свои фразеологизмы (далее – ФЕ). В настоящее время термином «фразеологизм» обозначают несколько разнородных типов словосочетаний, и «достаточно размытые множества этих словосочетаний объединены выполняемой ими знаковой функцией, могут семантически «перетекать» друг в друга в своих периферийных сферах и вклиниваться в лексико-семантическую сферу языка» [2, с. 8]. В состав фразеологии включаются:

Идиомы – полностью переосмысленные образные выражения (*как сыр в масле, снимать сливки, дырка от бублика*);

Фразеологические сочетания, в которых переосмыслено одно из слов-компонентов (*вот так клюква, надоесть как горькая редька*);

Речевые штампы, заданные определённым стилем и эпохой (*вкушать от пищи святого Антония, картошка в мундире, пушечное мясо*);

Паремии (поговорки и пословицы), обладающие прямым и переносным значением (*заварил кашу – не жалея масла; не разбивши яиц, не сделаешь яичницы; хлеб-соль ешь, а правду режь*);

Клише – «речевые заготовки», связанные с узусом общения в определённых ситуациях (*хлеб-соль, пуд соли съесть, печь как блины, каши не сварить*);

Крылатые слова – афористические образные выражения, восходящие к определённому автору или анонимному литературному источнику (*хлеб наш насущный, манна небесная, запретный плод*) [2, с. 8].

Важнейшей особенностью фразеологических единиц является полностью или частично переосмысленное значение. Переосмысленный характер значения данных явлений устанавливается путем ее наложения на переменное сочетание слов, которое легло в ее основу. В случае отсутствия таковых, путем сравнения значения фразеологизма с буквальными значениями ее компонентов. Под переосмыслением понимается любой отход от буквального значения. Полное или частичное переосмысление значения свойственно также переменным сочетаниям слов и, в частности, авторским образованиям, однако характер подобного переосмысления принципиально отличается от переосмысленного значения ФЕ [1].

Обращая внимание на познавательную составляющую ФЕ, мы отмечаем, что применение данных технологий особенно результативно при изучении фразеологизмов с компонентом «устаревшая лексика», так как с каждым поколением школьники становятся на шаг дальше от реалий прошлого, что осложняет объяснение значения того или иного архаизма, историзма в силу замены или отсутствия определенной реалии. В таком случае возможно наглядное толкование устаревших слов-компонентов ФЕ путем применения понятной для школьников интернет-среды, поскольку именно устаревшие слова являются отражением культуры и истории народа, а их изучение необходимо для исторического и нравственного воспитания школьников.

Мы предлагаем задания, разработанные с использованием интернет-технологий на площадке Инстаграм на уроках русского языка в 5 классе при изучении фразеологизмов с компонентом «устаревшая лексика» (при необходимости возможен перенос, разработанных заданий, на другую платформу, например, ВКонтакте). Данные задания были апробированы в период производственной практики, что позволило нам отметить «плюсы» и «минусы» наших разработок, а также определить условия их более эффективного применения. Мы отметили повышенный интерес учащихся к уроку. Они активно работали и предлагали свои вариации данного занятия. Помимо этого, школьникам удалось не только закрепить, пройденный материал по теме «Фразеология», но и узнать новую, дополнительную информацию по этому вопросу. Мы не можем однозначно утверждать, будут ли они в дальнейшем использовать социальные сети как способ получения знаний, однако полагаем, что это напрямую зависит от возможности систематизировать подобные занятия и ввести их в привычный образовательный процесс.

Задание 1. «Галерея фразеологизмов и устаревших слов». Учащимся необходимо самостоятельно создать каталог фразеологизмов с объяснением компонентов-устаревших слов; расшифровать и визуализировать эти компоненты.

Цель: обобщение и систематизация знаний, полученных в процессе изучения темы «Фразеология» с помощью интернет-технологий.

Задачи:

1. Познакомить учащихся с особенностями русских фразеологизмов с компонентом устаревшей лексики;
2. Расширить фразеологический запас учащихся путем уместного использования фразеологизмов в своей речи и толкования устаревших слов.
3. Научить пользоваться интернетом в образовательных целях.

Планируемые результаты:

Предметные:

знаю фразеологизмы, устаревшие компоненты, которые в него входят; способен дифференцировать архаизмы и историзмы от других лексем. умею уместно применять фразеологические единицы в своей речи.

Метапредметные:

умею самостоятельно планировать свои действия в соответствии с поставленной учебной задачей, вносить необходимые коррективы в свою деятельность;

умею работать с текстом, преобразовывать данный материал и делать из него самостоятельные выводы.

Личностные:

способствовать развитию самооценки на основе критерия успешности учебной деятельности;

стремление использования интернета в образовательных целях;

развивать стремление к совершенствованию культуры письменной и устной речи.

При реализации данной разработки задания мы выявили следующие преимущества и недостатки:

+Удобный формат для реализации и проверки;

+Удалось привлечь внимание школьников к данной теме;

+Удалось сблизиться в общении с учащимися за счет знаний современных социальных сетей.

-Не все учащиеся имеют возможность выхода в выбранную нами социальную сеть;

-Не все учащиеся в равной степени проявили творческую составляющую задания.

Задание 2. «Знаешь ли ты?». Помимо публикаций, в Инстаграм есть функция «истории». Их так же можно разместить на рабочей странице, но сохраняются они только на протяжении 24 часов, после исчезают. Далее, для сохранения материала на странице, возможно создание раздела «актуальное». В таком случае информация будет отображаться в профиле и останется доступной до тех пор, пока автор не решит их убрать.

Цель: обобщение и систематизация знаний, полученных в процессе изучения темы «Фразеология» с помощью интернет-технологий, а именно использования определенной функции «истории».

Задачи:

Закрепить знания учащихся об особенностях русских фразеологизмов с компонентом устаревшей лексики;

Расширить фразеологический запас учащихся путем уместного использования фразеологизмов в своей речи и толкования устаревших слов.

Научить пользоваться интернетом в образовательных целях.

Планируемые результаты:

Предметные:

знаю фразеологизмы, устаревшие компоненты, которые в него входят; способен самостоятельно объяснить значение фразеологических единиц;

умею уместно применять фразеологические единицы в своей речи.

Метапредметные:

умею работать с текстом, преобразовывать данный материал и делать из него самостоятельные задания;

умею ориентироваться в своей системе знаний, осуществлять анализ языковых фактов.

умею распознавать ошибочные ответы и корректировать их.

Личностные:

способствовать развитию самооценки на основе критерия успешности учебной деятельности;

развивать стремление к совершенствованию культуры письменной и устной речи

При реализации данной разработки задания мы выявили следующие преимущества и недостатки:

+ Удалось привлечь не только учащихся, но других пользователей сети Интернет, что способствует расширению границ педагогической деятельности.

+ Учащиеся просят чаще практиковать такого рода задания.

- Сложно сконцентрировать внимание учащихся без дополнительной проверки деятельности.

Задание 3. «Прямой эфир фразеологизмов». Для реализации задания необходимо использование функции «прямые трансляции» в социальной сети Instagram. Ученик ведет трансляцию с «рабочего аккаунта» в режиме реального времени, во время которой можно делиться происходящими событиями и общаться с подписчиками.

Цель: обобщение и систематизация знаний, полученных в процессе изучения темы «Фразеология» с помощью интернет-технологий, а именно использования определенной функции «прямой эфир».

Задачи:

Закрепить знания учащихся об особенностях русских фразеологизмов с компонентом устаревшей лексики;

Расширить фразеологический запас учащихся путем уместного использования фразеологизмов в своей речи и толкования устаревших слов.

Научить пользоваться интернетом в образовательных целях.

Способствовать преодолению у учащихся страха перед аудиторией.

Планируемые результаты:

Предметные:

знаю фразеологизмы, устаревшие компоненты, которые в него входят;

умею уместно применять фразеологические единицы в своей речи.

Метапредметные:

умею самостоятельно планировать свои действия в соответствии с поставленной учебной задачей, вносить необходимые коррективы в свою деятельность (регулятивные УУД);

умею работать с текстом, преобразовывать данный материал и делать из него самостоятельные выводы;

умею ориентироваться в своей системе знаний, осуществлять анализ языковых фактов.

Личностные:

способствовать развитию самооценки на основе критерия успешности учебной деятельности;

способность спокойно реагировать на вопросы и критику;

развивать стремление к совершенствованию культуры письменной и устной речи.

При реализации данной разработки мы отметили единственный «минус»: несколько учеников отказались от выполнения задания, поскольку не смогли преодолеть страх перед аудиторией.

Таким образом, мы отмечаем, что образовательная деятельность меняется, подчиняясь современному темпу, заданному развитием информационных технологий. Ученик становится обладателем бесчисленного количества информации, а учитель – консультантом, которому остается только направлять школьника при употреблении этого «продукта». Педагог должен научить фильтровать получаемый материал, анализировать его, применяя критическое мышление. Преимущество таких отношений заключается в том, что ученик становится самостоятельным и активным субъектом в познавательном процессе. Именно поэтому ПК, интернет-технологии, социальные сети позволяют учителям привлечь внимание учащихся к образовательному процессу на абсолютно новом уровне.

Применение компьютерных программных средств на уроках русского языка позволяет учителю не только разнообразить традиционные формы обучения, но и решать определенные задачи: повысить наглядность обучения, обеспечить его дифференциацию, облегчить контроль знаний, повысить интерес к предмету. В процессе использования ИКТ на уроках формируется умение школьников самостоятельно обрабатывать информацию, что в свою очередь формирует у учащихся умение принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации, развивает умение осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность, повышает познавательную мотивацию, что способствует прочному усвоению материала.

В ходе исследования и апробации авторского занятия на практике, мы также пришли к выводу, что для изучения фразеологии на уроках русского языка необходимо выделять большее количество времени. Это связано с тем, что обогащение речи детей фразеологизмами с компонентами «устаревшая лексика», усвоение их значений и особенностей употребления требует целенаправленной, специально организованной работы. Мы убеждены, что фразеология как раздел школьного курса русского языка содержит в себе огромный образовательный, развивающий и воспитательный потенциал.

Библиографический список

1. Авербух, К. Я. Лексические и фразеологические аспекты перевода: учебное пособие / К.Я. Авербух. – Москва : Академия, 2009. – 172 с.
2. Буянова, Л. Ю., Коваленко, Е. Г. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности / Л. Ю. Буянова, Е. Г. Коваленко. – Москва : Флинта, Наука, 2012. – 184 с.
3. Роль регионального фразеологического лингвострановедческого словаря в обучении русскому языку как иностранному / В. Ю. Краева // Педагогическое образование на Алтае. – 2017. – № 2. – С. 58–64. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773550> (дата обращения 08.04. 2022).
4. Шалимов, А. Б. Социальные сети как современная образовательная среда / А. Б. Шалимов // Дискуссия. – 2013. – № 11. – С. 37–44.

Лесных Е. А., канд. с.-х. наук, доцент

Алтайский государственный аграрный университет
г. Барнаул

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В современном нестабильном мире очень важна информационная культура, особенно для подрастающего поколения. Информационная культура – это залог информационной безопасности, противоядие от последствий информационной войны. Кроме того, информационная культура, как и традиционная культура, – сфера духовной жизни современного человека. Информационная культура является связующим звеном между человеком и информационной средой.

Ключевые слова: информационная культура, информационное общество, информатизация, образование.

E. A. Lesnykh

INFORMATION CULTURE AS A NECESSARY COMPONENT OF EDUCATION

Abstract. *In today's unstable world, information culture is very important, especially for the younger generation. Information culture is a guarantee of information security, an antidote to the consequences of information warfare. In addition, information culture, like traditional culture, is the sphere of the spiritual life of a modern person. Information culture is a link between a person and the information environment.*

Key words: information culture, information society, informatization, education

Мы живем в век VUCA – это аббревиатура из английских слов volatility (нестабильность), uncertainty (неопределённость), complexity (сложность), и ambiguity (неоднозначность). Информационное общество пришло на смену индустриальному обществу и XXI век по праву называют веком расцвета цифровизации. Цифровизация пришла к нам вслед за информатизацией и компьютеризацией. Цифровизация – это проникновение цифровых технологий во все сферы жизни: быт, педагогику, здравоохранение, экономику, промышленность, культуру и т. п. Примерами цифровизации могут служить интернет вещей, Интернет-торговля, электронные платежи, безналичный расчет и т. д.

От выпускников вузов требуется способность действовать в ситуации неопределенности и не стабильности, причем действовать мобильно и креативно. Современные специалисты должны уметь работать с большими объемами информации, в совершенстве владеть информационно-коммуникационной техникой, анализировать и оценивать профессиональную информацию. В современном мире специалисты 80% рабочего времени должны посвящать освоению новой информации в своей профессиональной деятельности.

Особое внимание в современном обществе следует уделять информационной культуре. Именно информационная культура переводит формирование информационной компетентности студентов из области самообразования в разряд профессиональной подготовки.

Культура – сложное междисциплинарное понятие, и в настоящий момент нет его точного определения, которое бы удовлетворяло специалистов различных отраслей знания. В переводе с латинского культура (culture) – возделывание, воспитание, развитие, почитание).

В более узком смысле культура – сфера духовной жизни людей. Культура включает в себя предметные результаты деятельности людей (сооружения, машины, произведения науки, искусства, техники, нормы морали и права), а также реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития, мировоззрения, способы и формы общения [1].

Центром культуры являются общечеловеческие ценности, но воспринимается, осваивается и воспроизводится культура каждым человеком индивидуально. Каждый человек привносит свои личностные качества во взаимодействие с материальным миром и в социальные отношения. По сути, каждый человек является творцом культуры. В теории информации наряду с «непроявленной» и «проявленной» информацией есть творческая информация. Творческая информация рассматривается как создание, хранение только для живых систем и включает способность стимулировать развитие (творение) систем.

По сути, истинное содержание исторического процесса составляет творческое преобразование мира, в результате которого появляется нечто уникальное.

В современном (информационном) обществе достаточно актуальным направлением культуры является информационная культура, так как информация стала основным понятием нашего времени (товаром, валютой, оружием). В новом информационном обществе продуктами производства являются информация и знания. Эта историческая фаза развития общества связана с бурным развитием Интернета с начала 80-х годов прошлого столетия. Преобразование индустриального общества в информационное происходит ещё за счёт того, что информация и знания становятся поистине стратегическими ресурсами и возможно более значимыми, чем природные богатства, энергетические ресурсы, труд и капитал.

Любая информационная революция радикально трансформирует все средства обработки, передачи и производства информации и опосредованно оказывает возрастающее влияние на ход исторических событий, постепенно меняя систему ценностей, мировоззрение и представление людей о самом человеке, смысле его бытия и предназначения.

Меняется система ценностей, соответственно должна меняться система образования, и задача образования состоит в том, чтобы помочь осмыслить и понять социально-историческую судьбу человечества в разрезе трансформации техники и науки. Все это влияет на культуру в современном обществе, прежде всего, на информационную культуру.

Термин «информационная культура» в нашей стране впервые был использован в 1974 году изначально как «информационная грамотность». Но «информационная грамотность» – более узкое понятие. В разных частях мира в одно время появилось это понятие, которое отразило потребность общества в подготовке людей, которые будут жить и работать в условиях больших объемов данных, в обществе, в котором информация будет и валютой, и оружием. Информацию можно рассматривать в двух аспектах: качественном и количественном. Для того чтобы информация могла стать информационным ресурсом, необходимо ее качество связать с такими свойствами информации, как достоверность, точность, объективность, актуальность и т. д.

«Информационная культура» более широкое понятие чем «информационная грамотность», так как включает в себя: культуру чтения, библиографическую культуру, компьютерную грамотность, информационную грамотность и позволяет избежать конфликта технократической и гуманитарной культуры.

Еще Конфуций говорил: «Если значения слов не определены, то нет смыслов. Если нет смыслов, то действия не происходят». В современном обществе существуют около четырех сотен определений информации и две довольно противоречивые концепции информации. Одна, атрибутивная, утверждает, что информация – всеобщее свойство материи, и поэтому существует как в живой так и не живой природе. Функциональная концепция утверждает, что информация – это функция деятельности сознания, и поэтому в не живой природе существовать не может. Действия там, где не определены смыслы, происходят, но как писал Рене Декарт: «Определите значения слов, и вы избавите человечество от половины его заблуждений». Все, что касается информации, пока находится в зоне самоопределения и «информационная культура» в том числе.

Пока понятно, что информационной культуре необходимо обучать на базе традиционной культуры. Современный человек в целях не только культурного проживания в информационном обществе, но и в целях выживания, должен самостоятельно осмысливать, оценивать и критически анализировать информацию. В течение острой фазы информационной войны информационная культура обеспечивает информационную безопасность. Думается, информационная безопасность – это не столько технологически, сколько гуманитарная проблема.

По мнению Гендиной Н. И., лучшими фильтрами (механизмами) против негативного контента в Интернете является интеллект и моральный уровень самого человека [2].

Уровень информационной культуры современных студентов остается недостаточно высоким. Это следует из того, что в государстве не существует единой системы информационного образования и обучения пользователей информационными технологиями.

Информационную культуру не стоит сопоставлять с компьютерной грамотностью и информатизацией. Она является лишь частью культуры личности человека, представляющей совокупность информационного понимания и системы знаний и умений, дающей возможность полноценно работать. Следовательно, информационная культура является связующим звеном между студентом и информационной средой. Роль ее в жизни каждого человека увеличивается с годами, что, несомненно, сказывается на уровне жизни людей [3].

В связи с этим глобальная информатизация общества, развитие компьютерных сетей приводят к формированию междисциплинарных подходов. На новом этапе развития ряд ученых (С. П. Капица, И. С. Пригожин, И. Стенгерс, М. С. Каган, Е. В. Ланко, Г. Г. Малинецкий) рассматривают проблему с синергетических, естественнонаучных позиций.

Существует два основных подхода к проблеме информатизации общества. Один из них – технократический – сводит информатизацию общества к наиболее прогрессивному техническому оснащению в целях повышения производительности труда. В этом подходе не учитываются ценности, идеалы, творческие порывы, культурная составляющая. Венцом данного направления являются технологии, наделенные способностями самовывдвижения, саморазвития и самообучения. Другой подход рассматривается в законе Российской Федерации «Об информации, информатизации и защите информации», в котором говорится о том, что информатизация – это социально-экономический и научно-технический процесс, создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей. Но каковы информационные потребности современного человека?

Считается ли современный выпускник вуза информационно культурным, если он освоил и усвоил основные компетенции, связанные с культурой поведения в современном (информационном) обществе? Среди данных компетенции хотелось бы отметить:

- знание информатики как предмета;
- знание информационных потоков в своей предметной области;
- умение искать, выбирать информацию из разных источников (периодическая печать, электронные коммуникации, средства массовой информации), представлять её в различных формах;
- умение использовать в своей деятельности современные информационные технологии;
- умение работать с источниками информации;
- умение оценивать степень достоверности информации [5].

Для человека, который хотел бы чувствовать, осознавать и эффективно проживать свою жизнь в единении со своей страной, миром, природой, общечеловеческой культурой, следует присмотреться к единству материального и духовного. Для этого необходимо сформировать целостное понимание мира и мировосприятия, а значит, целостные, адекватные и эффективные знания [4].

Информационная культура интегрирует в себе способность применять информационные ресурсы и способность к информационной коммуникации, а также знания, которыми обладает человек в этой области. Информационная культура связана с конкретными информационными качествами личности, потребностью человека в информационном общении, но все это должно основываться на духовных общечеловеческих ценностях. Акцент на общечеловеческих ценностях позволит избежать многих проблем [6].

Несомненно, информационное общество представляет человеку свободу выбора, но вместе с тем, возникают многочисленные риски, связанные с манипуляцией личностью. Поэтому информационная культура должна быть направлена на обучение обучающихся, и тех, кто их учит, на ориентацию в информационных потоках, на избирательное отношение к информации, на возможность работать с большими объемами данных, на умение выбирать самую точную, достоверную и ценную информацию. Основой выбора должна быть мораль, культура и общечеловеческие ценности, а не только прагматический аспект информации.

В системе образования можно выделить два условных подхода: западный и восточный. Западный подход может быть назван левополушарным: ученик вначале получает объяснения новых для себя символов (понятий), а затем учится этими символами оперировать по правилам, которые объяснены учителем [7]. На этом пути обучающему не важно, какой практический опыт и какие эмоции проживает обучающийся. В западном направлении пути обучения образование построено таким образом, что у студента есть ментальные объекты как готовые продукты для «понимания», образование может развернуть эти объекты до практического опыта, а отринутыми остается эмоциональный (чувственный) опыт. Хотя еще Норберт Винер, классик теории информации, основоположник кибернетики и искусственного интеллекта дал определение информации: «Информация – это обозначение содержания (сигналов), полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств» [6].

Восточный путь предполагает, что ученик должен пережить обучение как жизненный процесс. Конечно, это путь предполагает интуитивно-аналоговое обучение. В процессе такого обучения обучающийся обнаруживает, что радикально изменился: стал новым человеком, новой личностью с новыми навыками и новым мировоззрением [8].

Мы задаемся вопросами: возможно ли это в век развития цифровых технологий, при бесконечном тестировании студентов, вместо настоящего (живого) общения с преподавателем, возможно ли, объединить оба пути, интегрировать между собой и получить слияние двух путей и культур.

А. В. Иванов подсказывает выход современных этносов на духовный уровень: «Синтетический разум и любящее сердце, неотрывные друг от друга, – вот лучшие лекарства от искуса впадения в крайности, искони живущего в русской душе». Он утверждает: «Живя без сердца, русский человек не то что превращается в животное – он становится много хуже животного» [8].

Обучение, культура, здравоохранение без души – это гиблый путь для современной цивилизации. Не решает проблемы формальное отношение к «информационной культуре», даже если она записана в виде компетенции в рабочей программе или введен специальный курс. Обработка информации в ментальной плоскости, отношение к ней как к оружию и валюте или как к обезличенному знаку, без взвешивания смысла, чревато последствиями. Основные вопросы по отношению к информации были сформулированы еще Квинтиллионом в I в. н. э. Поскольку любая информация может быть подвергнута сомнению, важно уметь отвечать на ряд вопросов: Кто говорит? Что говорит? Кому говорит? Когда говорит? Почему говорит? Как говорит? Нужно задавать эти вопросы себе, учить своих детей и учеников задавать их.

В настоящее время информационная культура включает три аспекта:

- 1) информалогический (совокупность умений, знаний и навыков поиска, отбора и анализа информации);
- 2) культурологический, под которым в данном случае подразумевается способ бытия человека;
- 3) мировоззренческий, определяющий степень активного участия личности в преобразовании мира [9].

Информационная культура должна быть направлена на активное использование широких возможностей массмедиа и эффективному, осознанному, сущностному проживанию и творению в современном информационном обществе.

В создавшихся условиях формирование информационной культуры является насущной задачей современной системы образования. Потоки неконтролируемой информации наиболее сильное влияние оказывают на подрастающее поколение. Для того, чтобы это поколение было здоровым ментально, духовно, душевно, морально, физически, необходимо формировать информационную культуру на основе и с учетом нашего менталитета, истории, культуры и общечеловеческих ценностей.

Информационная культура в новой современной модели образования должна занять роль надпредметного, универсального знания, но пока она находится на уровне духовного просветления, дающего возможность в лавинообразном потоке, напоминающем селевый грязный и грозный поток, найти самую важную, нужную и достоверную информацию и приспособиться к ней на «уровне чувств», по Нормерту Винеру, быть в этот момент «в разуме и с открытым сердцем» по А. В. Иванову.

До последнего времени информационная культура являлась малозначимым явлением, как в самоорганизации личности, так и в образовательном процессе. Пока не выработано четких норм и правил поведения в информационном, виртуальном пространстве, не определены векторы развития информационной культуры и ее влияние на адекватную социализацию личности и ее духовный рост. Духовный рост обязателен, так как без него происходит размывание духовного потенциала человека, и личность начинает ориентироваться на наиболее привлекательные, престижные и модные роли.

По словам известного философа Карла Ясперса, «все больше людей ведут существование, оторванное от целого ... мир попадает во власть посредственности, людей без судьбы, без различий и без настоящего человека» [9]. И это последствия информационного бескультурья.

Библиографический список

1. Лорсанова, З. М. Информационная культура учащихся / З. М. Лорсанова // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 51–1. – С. 55–58.
2. Гендина, Н. И. Информационная культура личности : учебное пособие. В 2 частях. / Н. И. Гендина, Е. В. Косолапова, Л. Н. Рябцева. – Москва : Юрайт, 2021. Часть 1. – 356 с.
3. Текуева, Д. И. Технологии в высшем образовании как фактор развития студента / Д. И. Текуева // Наука, образование и бизнес: новый взгляд или стратегия интеграционного взаимодействия : материалы международной научной-практической конференции, посвященная 80-летию со дня рождения первого Президента Кабардино-Балкарской Республики Валерия Мухамедовича Кокова. – Нальчик : Кабардино-Балкарский ГАУ, 2021. – С. 309–312.
4. Лесных, Е. А. Самообразование студентов как основа развития творческих способностей при изучении информатики в аграрном вузе / Е. А. Лесных // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты : материалы III Международной научно-практической конференции, Воронеж, 29 мая 2015 года. – Воронеж : Воронежский центр научно-технической информации, 2015. – С. 109–114.
5. Зекрист, Р. И. Информационная культура и социальная самоорганизация / Р. И. Зекрист // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2020. – № 5(32). – С. 182–196.
6. Лесных, Е. А. Формирование информационной культуры выпускника вуза / Е. А. Лесных // Педагогическое образование на Алтае. – 2017. – № 1. – С. 197–201.
7. Авессалом Подводный. Бог, учитель и ученик. – URL: <http://vissashpa.narod.ru/Podvodny.htm> (дата обращения 11.03.2022).
8. Иванов, А. В. Снова о «вечно-бабьем» в русской душе/ А. В. Иванов // Вестник Московского университета. – 2009. – № 3. – С. 54–66.
9. Ясперс, К. Смысл и цель истории / К. Ясперс. – URL: https://imwerden.de/pdf/jaspers_smysl_i_naznachenie_istorii_1991.pdf (дата обращения 13.03.2022).

Сигитова Л.И., канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ФОРМИРОВАНИИ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В данной статье уточняется понятие «ценностное отношение к педагогическому образованию», указаны основные проблемы формирования ценностного отношения к педагогическому образованию, рассматриваются препятствующие и способствующие факторы при выборе профессии «педагог». Также рассматриваются современные ориентиры формирования этого качества в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: ценностное отношение; педагогическое образование; современные ориентиры.

L. I. Sigitova

MODERN GUIDELINES IN THE FORMATION OF THE YOUNG GENERATION OF VALUE ATTITUDE TO PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. This article clarifies the concept of "value-based attitude to pedagogical education," indicates the main problems of forming a value-based attitude to pedagogical education, and considers obstacles and contributing factors in choosing the profession of "teacher." Modern guidelines for the formation of this quality in the conditions of a pedagogical university are also considered.

Key words: value relation; pedagogical education; modern landmarks.

Тема «ценностей» стала в современном обществе вновь актуальной. Важным в контексте культурологического подхода нам представляется определение Н. И. Лапина, согласно которому «ценности... обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрировано выражающие смысл культуры отдельного этноса и всего человечества» [4, с. 5]. Ценности являются составной частью внутреннего мира людей, фактами человеческой психики, взглядами, убеждениями, эмоциями и др. В обществе идет непрерывный процесс возникновения новых ценностей, переоценки старых, распространения и усвоения уже имеющихся. И. С. Кон отмечал: «Мировоззренческие вопросы не решаются раз навсегда. Каждый поворот жизни побуждает личность снова и снова возвращаться к ним, подкрепляя или пересматривая свои прошлые решения» [3, с. 133]. Суждения этих исследователей, анализ современных источников, жизненные реалии свидетельствуют о том, что молодое поколение, как и в прежние времена, находится в поиске смыслов: бытия в целом, своей жизни, своего предназначения. Но поиск этот у современного молодого человека выражается в житейской, на первый взгляд, форме – выборе профессии, который, в свою очередь, опосредован выбором образовательной организации, где готовят к этой профессии.

В связи с этим, высшее образование выступает для значительной части молодого поколения ценностью, высшей, чем материальные блага. В ранее опубликованных работах мы выяснили, какие ценности лежат в основе восприятий студентов при выборе программ обучения в магистратуре. Для этого в 2018–2021 гг. было проведено анкетирование около 400 студентов старших курсов и магистрантов первого года обучения вузов г. Барнаула. Оказалось, что самым важным при выборе программ магистратуры у респондентов является самореализация, потому что обучение в магистратуре дает больше возможностей для самореализации в науке, в профессиональной деятельности.

Рейтинг важности для респондента при выборе программы обучения в магистратуре показал – 68% респондентов поставили самореализацию на первое место, выше чем престижность будущей профессии (60%), качество обучения (55%), престижность вуза (50%), бесплатное обучение (40%). Выборочные результаты исследования представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Рейтинг вариантов ответов по важности для респондента при выборе программы обучения в магистратуре

№	Вариант ответа	% от ответов
1	Возможность саморазвития	68 %
2	Престижность будущей профессии	60 %
3	Качество обучения	55 %
4	Престижность вуза	50 %
5	Простота поступления	43 %
6	Бесплатное обучение	40 %
7	Возможность заниматься научными исследованиями	25 %
8	Невысокая стоимость обучения	20 %
9	Затрудняюсь ответить	10 %
10	Другое	7 %

С целью конкретизации данных среди студентов старших курсов АлтГПУ было проведено групповое интервью – метод фокус-группы (focus group – непринужденное неструктурированное интервью у небольшой группы респондентов [1, с. 197]). Выборочные результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Количественные показатели при выборе студентами ценностей обучения в магистратуре (частота и место выбора)

№	Ценность	1	2	3	4	5
1	Самореализация	4 (26,6 %)	3 (20 %)	1 (6,66 %)	2 (13,3%)	-
2	Целеустремленность	2 (13,3%)	1 (6,66 %)	-	-	-
3	Учеба	2 (13,3 %)	-	1 (6,66 %)	1 (6,66%)	-
4	Дружба	1 (6,66 %)	1 (6,66 %)	1 (6,66 %)	1 (6,66%)	-
5	Инициатива	1 (6,66 %)	-	-	-	-
6	Коллективизм	1 (6,66 %)	-	-	1 (6,66%)	-
7	Оригинальность	1 (6,66 %)	-	-	-	-
8	Перспектива	1 (6,66 %)	5 (33,3 %)	2 (13,3 %)	2 (13,3%)	1 (6,66 %)
9	Свобода	1 (6,66 %)	1 (6,66 %)	-	-	-
10	Творчество	1 (6,66 %)	-	-	-	1 (6,66 %)

Анализ результатов проведенных исследований приводит к выводу о том, что педагогическое образование способствует всестороннему саморазвитию личности. Поэтому у обучающихся общеобразовательных организаций при профессиональной ориентации, у студентов необходимо формировать ценностное отношение к педагогическому образованию [6].

Ценностное отношение к педагогическому образованию – понятие устоявшееся и очевидное. Это состояние субъекта, характеризующееся удовлетворенностью выбором педагогической профессии и готовностью работать по специальности. Однако процесс формирования ценностного отношения к педагогическому образованию весьма сложен, структурирован, систематизирован и содержит ряд этапов. Выявление и описание этапов

формирования ценностного отношения к педагогическому образованию необходимо для эффективного управления этим процессом, его преобразования. С другой стороны, способствует более глубокому анализу сущности ценностного отношения, помогает определить критерии уровня сформированности ценностного отношения к педагогическому образованию в целом. Генезис этого явления определен такими этапами, как формирование потребности в познании, интереса к педагогической профессии, мотивов, установок, ценностных ориентаций, диспозиций личности и ценностных отношений [2].

Основными факторами, препятствующими работе по педагогической профессии, до сих пор являются:

- 1) экономические факторы (невысокая заработная плата);
- 2) социальные факторы (низкий престиж профессии);
- 3) психологические факторы (конформность, пассивность, пессимизм).

Способствующие факторы:

- 1) интерес к профессии;
- 2) установка на непрерывное образование;
- 3) внутренняя мотивация получения педагогического образования.

Мониторинг формирования ценностного отношения к педагогическому образованию является необходимым для процесса отслеживания, для выявления перспектив профессионального становления педагога, способного адекватно реагировать на требования новой эпохи.

О современных ориентирах высшего образования в январе 2022 г. состоялся специальный эфир «Новые студенты. Как и чему учить молодых?», организованный Школой управления СКОЛКОВО, посвященный Дню студента. Модератор мероприятия О. Волкова, ведущая программы «Новости» на канале «Звезда», обсуждала вместе с представителями ведущих компаний и экспертами в области образования вопросы о том, каким должно быть современное образование, и что оно должно дать студенту для успешной реализации его потенциала. Ю. Левин, ректор Школы управления СКОЛКОВО, А. Волков, профессор, директор Института общественных стратегий, Д. Ливанов, доктор физико-математических наук, ректор Московского физико-технического института, В. Николаев, президент, председатель правления ПАО «МТС», Е. Бунина, генеральный директор Яндекса в России, О. Кад, студентка магистратуры «Цифровые технологии в бизнесе» от МФТИ, Skolkovo x MTS, Р. Бармин и И. Ярош, выпускники MOOVE by Skolkovo x MTS, отвечали на вопросы ведущей и он-лайн участников, высказывали свое мнение о настоящем и будущем высшего образования. В обобщенном виде можно сделать следующие выводы о современных ориентирах формирования ценностного отношения к педагогическому образованию:

1. Искусственный интеллект не сможет заменить учителей, психологов, врачей, ученых.

2. Современная педагогика – это способность слышать другого, принять, понять, сделать корректировку.

3. Преподаватель – не доставщик сведений, а тот, кто втягивает тебя в процесс мышления. Лучшие преподаватели – это те, что умеют выстраивать коммуникации и помогают обретать смыслы. Сейчас и в ближайшем будущем обществу нужны люди с развитыми социальными навыками.

4. Студент, получая высшее образование, ищет смыслы, ищет свой путь, пробует себя: по силам ли ему сложные задачи бытия.

5. Университет (вуз) формирует мышление студента. Уметь учиться, саморазвиваться – главный навык университетского образования.

6. Диплом о получении высшего образования – не самоцель, но он характеризует человека как целеустремленную, работоспособную, творческую личность, инициативную и ответственную, обладающую универсальными и профессиональными компетенциями.

7. Мотивация получения образования, выбора профессии меняется. Современному молодому поколению недостаточно хорошей заработной платы. Оно стремится познать свои силы, иметь перспективы саморазвития и самореализации.

8. В современном высшем образовании на первый план выходят процессы локализации (практика, кейсы) и персонализация (гибкий формат, учет мнения субъектов образовательного процесса о форме и содержании образования, зачеты и кредиты других вузов и другие) [5].

В свете вышеизложенного педагогическое образование обладает огромным потенциалом, так как соответствует всем современным запросам личности, науки, общества и государства. Педагогическое образование сегодня – это не разрешение работать учителем в школе, – это стиль жизни.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

Проблема формирования ценностей актуальна в современном обществе.

Ценности выступают в качестве внутренней составляющей человеческой психики.

В любом обществе постоянно возникают новые ценности, идет переоценка старых ценностей, распространяются и усваиваются уже имеющиеся ценности.

Молодое поколение является наиболее восприимчивой по отношению к ценностям возрастной когортой.

Высшей, чем материальные блага, ценностью для молодого поколения является образование.

Педагогическое образование способствует всестороннему саморазвитию личности.

Возможность саморазвития для современной молодежи важнее, чем престижность будущей профессии, качество обучения, престижность вуза, простота поступления, бесплатное обучение.

При выборе студентами ценностей обучения в магистратуре самореализация как ценность выше, чем целеустремленность, учеба, дружба, инициатива, коллективизм, и чаще выбираема.

Формирование ценностного отношения к педагогическому образованию весьма сложное, структурированное, систематизированное явление.

Существуют препятствующие и способствующие работе по педагогической профессии факторы.

Педагогическое образование соответствует всем современным запросам личности, науки, общества и государства и обладает огромным потенциалом.

Дальнейшая разработка проблемы будет способствовать формированию ценностного отношения к педагогическому образованию, развитию общества в целом.

Библиографический список

1. Бланшар, К. Ценностное управление / К. Бланшар, М. О'Коннор / Пер с англ. П. А. Самсонов. – Минск : Попурри, 2014. – 112 с.

2. Жарикова, Л. И. Педагогика непрерывного образования в системе наук о человеке / Л. И. Жарикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Выпуск 7 (85). – С. 122–126.

3. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – Москва : Молодая гвардия, 1980. – 191 с.

4. Лапин, Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н. И. Лапин // Социс. – 1996. – № 5. – С. 3–24.

5. Новые студенты. Как и чему учить молодых? – URL: <https://www.skolkovo.ru/events/novye-studenty-kak-i-chemu-uchit-molodyh/broadcast> (дата обращения: 04.02.2022).

6. Сигитова, Л. И. Ценностные восприятия студентов при выборе программ обучения в магистратуре / Л. И. Сигитова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 6. –

Скосырева Н.Д., канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой философии, истории, экономической теории и права

Кениспаев Ж.К., доктор филос. наук, профессор кафедры философии, истории, экономической теории и права

Омский государственный аграрный университет

г. Омск

ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. Система образования является предметом изучения многих наук. Одно из направлений таких исследований связано с философией образования, которая формулирует самые общие закономерности, наблюдаемые в этой области человеческой деятельности. Авторы статьи исследуют одну из важных проблем современного образования – мотивацию людей в процессе получения образования. Подчеркивается, что в открытом демократическом обществе отсутствуют формальные препятствия к получению образования, но, несмотря на это, некоторая часть молодежи не проявляет особого интереса к научным знаниям.

Ключевые слова: общество, социальные факты, права человека, философия образования, педагогика.

N. D. Skosyreva,

Zh. K. Kenispaev

THE RIGHT TO EDUCATION AND ITS REALIZATION IN MODERN SOCIETY

Abstract. The education system is the subject of many sciences. One of the directions of such research is connected with the philosophy of education, which formulates the most general patterns observed in this area of human activity. The authors of the article investigate one of the important problems of modern education - the motivation of people in the process of getting an education. It is emphasized that in an open democratic society there are no formal obstacles to education, but despite this, some young people do not show much interest in scientific knowledge.

Key words: society, social facts, human rights, philosophy of education, pedagogy.

В Новое время в европейской политической и философской мысли возникает концепция естественного права, которая в настоящее время является ядром либертарианства. В самом общем виде теория естественного права основана на признании неотъемлемых прав человека, которые дарованы ему самой природой, являются частью божественного замысла, критерием разумности земной жизни. Эти права есть атрибуты человека, без которых невозможно представить индивида в свободном обществе. Естественные права человека, по мнению представителей либертарианства, – это то, что в социологии называют предписанным статусом человека, то есть такие его качества, которые не зависят от его воли и желания.

Так, например, считал английский философ, политический деятель и педагог Джон Локк (1632–1704), один из основателей семиотики как науки. По мнению английского философа, человек с самого рождения обладает правом на жизнь, правом на свободу и правом на частную собственность. Более того, эти естественные права в некотором смысле даже не принадлежат в полной мере самому индивиду, так как они возлагаются на него свыше, божественной волей. А потому человек не имеет права по своей воле уходить из

жизни или добровольно лишать себя свободы, терять частную собственность. Именно так выглядела концепция естественного права в момент, когда она зародилась в европейской культуре.

Постепенно вместе с развитием института гражданского общества список так называемых естественных прав человека стал расширяться и в настоящее время представляет собой довольно широкий круг прав человека, которые, согласно теории либертарианства, должно гарантировать государство. Одним из главных элементов естественных прав человека является право на образование, которое было провозглашено во Всеобщей декларации прав человека, принятой ООН еще в 1948 году, а в России закреплено в 43 статье Конституции РФ. Одним словом, формальная сторона этого вопроса выглядит довольно понятно – право человека на образование – это одно из естественных прав, которым он обладает с момента своего рождения. Но, как известно, между декларациями о намерениях и реальным их воплощением существует большая разница. Так вышло и с правом человека на образование. Конечно, в современном российском обществе нет никаких внешних или формальных преград для получения человеком полноценного образования, но, как показывает практика реализации процесса образования в России в сегодняшних реалиях, существуют так называемые «подводные камни», которые не всегда заметны при беглом взгляде, но существенно влияют, а подчас и препятствуют процессу качественного образования.

Интерес к проблеме реализации права человека на образование представляется нам весьма актуальным, и связан он с поиском причин существующего активного нежелания определенной части подрастающего поколения учиться разным наукам, развивать свое креативное мышлением и становится грамотными людьми.

В настоящее время, на наш взгляд, созданы наилучшие условия для развития человеком своего интеллектуального потенциала, для приобщения к мировой сокровищнице научных знаний. Но, тем не менее, студенческая молодежь в некоторых случаях не склонна к штудированию классических текстов, к самостоятельной работе над индивидуальными заданиями, а вполне обходится копированием текстов из интернета, не вдаваясь в суть научной проблемы. Борьба с плагиатом – это одна из основных проблем системы образования. Насколько нам известно, плагиат – это бич не только высшего образования, но и поствузовского, когда речь идет о кандидатских и докторских диссертациях. Простая констатация фактов и перечисление проблем, конечно, не исправит положение дел. Необходимы серьезные исследования сложившейся ситуации в образовании. Одна из дисциплин, в предметное поле которой входит обсуждаемая тема – это философия образования, которая изучает основные закономерности развития образовательных процессов. По своему предназначению философия образования выходит за рамки сугубо педагогических проблем и анализирует ситуацию с более широких мировоззренческих позиций. Известный отечественный педагог, исследовавший философские аспекты педагогической деятельности, Б. С. Гершунский (1935–2003) утверждал, что философия образования – это поиск наиболее фундаментальных стратегических оснований развития педагогической науки. «Философия образования, – пишет Б. С. Гершунский, – рассматривает наиболее общие проблемы сущего и должного в весьма специфической и в то же время «вечной» сфере общественной жизни любой страны: сфере воспроизводства и качественного преобразования человеческих ресурсов социально-экономического и социокультурного, нравственного прогресса, с одной стороны, и, что еще важнее, в сфере удовлетворения естественных и постоянно меняющихся образовательных потребностей личности, с другой. Такой дуальный характер философии образования с ориентацией, фокусированием всей системы добытых в этой области знаний как на решение глобальных общественно-государственных социальных и экономических проблем, так и на индивидуальные, дифференцированные образовательные запросы развивающейся личности, существенно сказывается на самом статусе философии образования, свидетельствует о принципиальной необходимости синтеза знаний об объектах философско-образовательного обоснования» [1,

с. 85]. В этом статусе философия образования решает важную теоретическую задачу осмысления глубинных процессов, происходящих в сфере образования. С философской точки зрения человек – это совокупность общественных отношений и выражает общее состояние социальной системы, уровень её развития.

Следовательно, для правильного понимания причин инертности подрастающего поколения в отношении получения образования необходим анализ состояния нашего общества, основных трендов, определяющих мотивацию индивидов в своем поведении. Такая установка на признание доминирующей роли общества в жизни индивида была в наиболее яркой форме обоснована в рамках позитивизма и различных его модификаций, как в социологии, так и в философии. Нельзя, конечно, объяснять поведение индивида только внешними факторами, но позитивисты были во многом правы, подчеркивая решающую роль социума в определении жизненных ценностей индивида. Такая система регулирования социальных отношений была господствующей в традиционном обществе, в котором статус человека определялся степенью его участия в общественной жизни. Некоторые перемены произошли в эпоху модерн, но в целом ситуация не сильно изменилась: индивид во многом детерминируется социальными обстоятельствами, в которых он живет, его внутренний мир и система ценностей есть результат его социализации, приспособления к нормам общества. В социологии для объяснения подобной детерминации часто используют теорию социальных фактов, под которыми понимают объективные процессы и события, независимые от воли и желания индивида. Французский социолог Э. Дюркгейм (1858–1917) считал, что социальные факты по отношению к индивиду обладают двумя важными свойствами – объективностью и принудительным характером. Согласно социологической теории Э. Дюркгейма, все явления социальной жизни человека следует объяснять социальными же фактами. Основой социальной жизни человека выступает коллективное сознание, которое представляет собой независимую от индивида целостность, своеобразный «психологический портрет» общества. Коллективное сознание во многом определяет жизнь общества, создает условия для его внутреннего единства. «В каждом из нас, – пишет Э. Дюркгейм, – присутствует два существа, которые, оставаясь неразлучными в абстракции, не перестают быть отличными. Одно существо состоит из всех умственных состояний, относящихся только к нам и событиям нашей личной жизни. Это то, что можно было бы назвать индивидуальным существом, индивидуальным Я. Другое представляет собой систему взглядов, чувств, привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу, частью которой мы являемся; таковы религиозные верования, нравственные верования и практики, национальные и профессиональные традиции, всевозможные коллективные воззрения. Их совокупность составляет социальное существо, социальное Я. Сформировать в каждом из нас это существо – такова цель воспитания. Если оставить в стороне неясные и расплывчатые наклонности, которые можно отнести за счет наследственности, то ребенок, вступая в жизнь, приносит туда только свою индивидуальную природу» [2, с. 55–56]. Представляется, что, находясь под сильным влиянием социальной среды, индивид латентно формирует свой образ мира и собственную стратегию реализации своего потенциала в нем. Поэтому, отдавая дань индивидуальности человека, его уникальности и неповторимости, тем не менее, основные причины неактуальности образования в молодежной среде следует искать в социальных факторах.

Одним из важнейших факторов социальной среды следует считать достаточно высокий уровень комфорта жизни, который наше общество достигло к началу нынешнего века. Сам по себе комфорт жизни несколько не мешает социальной активности человека, но он приучает его к наименьшим затратам энергии для достижения своих целей. Так и в процессе получения образования, используя имеющиеся технические средства, обучающиеся не особенно утруждают себя умственной работой, требующей запоминания содержаний различных текстов, вычислений и прочих традиционных форм подготовки к учебным занятиям. Создается впечатление, что даже при такой несистематической форме подготовки студенты вузов вполне осваивают учебные планы и, в конце концов, получают дипломы о

высшем образовании. Налицо классическая проблема отчуждения, которая в философии имеет богатую историю. Под отчуждением в данном случае мы понимаем несоответствие между правом человека на образование и способом его реализации в современном обществе. Великое достижение цивилизации – равные права всех людей на получение образования независимо от их социального происхождения, этнической принадлежности, гендерных различий и т. д. в современном российском обществе стало рассматриваться как нечто, мешающее комфортной жизни подрастающих поколений. Школьные и университетские годы для некоторой части молодежи представляются скучным, неинтересным, но необходимым этапом их жизни. Хотя по логике вещей право на образование – это то, чем стоило бы гордиться и в полной мере воспользоваться им для реализации своего внутреннего потенциала. Образование – это социальный лифт, позволяющие индивиду переходить из одной страты в другую, то есть реальный шанс изменить свою жизнь к лучшему. Другое дело, что избалованный комфортной жизнью молодой человек (как правило, за счет заботливых родителей) может быть и так доволен своим положением и, в общем, никуда не стремится.

В нашей истории многие поколения людей на протяжении веков мечтали о таких временах, когда для каждого человека будет открыта дорога к образованию, когда дети будут учиться в светлых и теплых аудиториях, свободные от тяжелого физического труда, посвящая себя изучению различных интересных наук, обучаться музыке, искусствам, повышая свой культурный уровень. Благодаря самоотверженному труду и упорству, самопожертвованию нескольких предыдущих поколений людей это время, в конце концов, наступило. Но не заметно, чтобы благодарные потомки воздавали бы должное старшим поколениям, обеспечившим их беззаботное детство и возможность учиться. Нам представляется, что порой право на образование понимается молодежью как суровая обязанность, вынужденная необходимость, форма наказания и т. п. Считаем, что для возвращения к истинному пониманию права человека на образование необходимы адекватные условия, в которых образование будет иметь для человека первостепенное значение, и не будет выглядеть как бесплатное и необязательное приложение к комфортной жизни.

Но в образовании есть и другая сторона – преподаватели, которые также есть порождение современного общества. Анализируя тему подготовки преподавателей в педагогических вузах, известный отечественный педагог отмечал, что существует разрыв между степенью подготовки педагогов и реальными задачами, с которыми они сталкиваются в ежедневной практике. «В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических образовательных учреждений к выполнению ими своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Неизбежным следствием технократического и экстенсивного подходов в педагогическом образовании стало отчуждение учителя от общества и национальных культур, от школы и ученика» [3, с. 43]. В широком смысле можно говорить об отчуждении человека от своего же права на образование, что выражается в отсутствии энтузиазма в изучении наук и в целом в довольно «прохладном» отношении к учебному процессу. Конечно, речь не идет о тотальном неприятии молодежью ценностей системы образования, но определенные тенденции уже трудно не замечать.

Нам представляется, что время подобного пренебрежительного отношения к процессу получения образования завершается.

Мы являемся свидетелями «столкновения цивилизаций», когда доминирующая в прошлом идея патриархальной культуры о необходимости всесторонней заботы о подрастающем поколении сменяется эпохой тотального господства товарно-денежных отношений, в которой уже нет места фамильярности, товариществу. Собственно право человека на образование теперь носит условный характер, так как хорошее образование

будет стоить достаточно дорого. Российская реальность только подходит к этой условной черте, тогда как остальной мир уже давно живет по законам капиталистического рынка, в котором все имеет свою цену, в том числе и хорошее образование. Для понимания этого тезиса достаточно в справочниках посмотреть стоимость обучения в самых известных вузах мира. В современном открытом обществе, благодаря техническим средствам, можно слушать лекции, которые читают преподаватели, например, Гарвардского университета, одного из ведущих вузов США. Что бросается в глаза, так это высокая мотивация студентов во время учебных занятий, они ловят каждое слово преподавателя, задают вопросы, участвуют в дискуссиях. Конечно, и в ведущих вузах есть свои «подводные камни», например, проблемы, связанные с весьма вольным пониманием студентами толерантности. Об этом сегодня много пишут и не только в научных журналах. Думаем, что идеально организованных систем образования не бывает, везде есть свои особенности. К большому сожалению, оказалось, что доступное образование и комфортные условия обучения не всегда способствуют усиленной интеллектуальной работе человека. Для этого необходим еще и подстегивающий фактор, который дисциплинирует его, держит в тонусе. Универсальным дисциплинирующим фактором (судя по распространенности) является платное образование, которое априори предполагает, что человек пришел в аудиторию не просто время провести, а получить тот товар, за который он заплатил, то есть знания, необходимые для его успешной социализации в современном обществе. Но в таком случае право человека на образование уже не является одним из его естественных прав, а его реализация во многом зависит от материальных возможностей, что ставит людей в неравное положение относительно получения образования.

Библиографический список

1. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский – Москва : МПСИ, 1998. – 432 с.
2. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – Москва : ИНТОР, 1996. – 80 с.
3. Слостенин, В. А. Педагогика. / В. А. Слостенин. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.

Хиджурова А. Х., магистрант 1 курса Института филологии и межкультурной коммуникации

Маркина П.В., канд. филол. наук, доцент, и.о. директора Института филологии и межкультурной коммуникации

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности методического сопровождения молодых педагогов, в котором задействован целый ряд специалистов, которые в системе выстраивают свою деятельность по сопровождению личностно-профессионального развития молодых специалистов. Целью исследования было создание целостной системы адаптации молодых педагогов, способствующей повышению профессионального мастерства, раскрытию индивидуальных педагогических способностей, формированию потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании. В результате выделены и охарактеризованы методы работы, которые будут способствовать профессиональному росту, а также предложены пути решения профессиональных проблем.

Ключевые слова: молодой учитель, проблема адаптации, наставник, методическая помощь, профессиональный рост.

**A. N. Khijurova,
P. V. Markina**

METHODOLOGICAL SUPPORT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS IN THE CONTEXT OF UPDATING THE CONTENT OF EDUCATION

Abstract. *The purpose of the study is to create an integral system of adaptation of young teachers, contributing to the improvement of professional skills, the disclosure of individual pedagogical abilities, the formation of the need for constant self–development and self-improvement. The report examines the features of methodological support for young teachers, which involves a number of specialists who build their activities in the system to support the personal and professional development of young professionals. As a result, the methods of work that will contribute to professional growth are identified and characterized, as well as ways to solve professional problems are proposed.*

Key words: young teacher, adaptation problem, mentor, methodological assistance, professional growth.

В настоящее время проблема кадров в системе образования является одной из самых актуальных. Система образования нуждается в компетентном, ответственном педагоге, действующем в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки. Система образования стремительно «стареет», поэтому необходим приток «свежих сил» – молодых, активных и компетентных педагогов. Практика работы с молодыми учителями показывает, что даже при достаточно высоком уровне готовности к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация молодого учителя может протекать длительное время. И от того, насколько хорошо они сумеют адаптироваться к своей профессиональной деятельности и условиям жизни, зависит будущее нашей страны. Однако, не каждый педагог с легкостью приспосабливается к профессии в силу индивидуальных особенностей [1, с. 170]. В условиях перехода школы на обновленное содержание образования, эта проблема становится особенно актуальной, так как требования к повышению профессиональной компетентности каждого специалиста возрастают. Следовательно, возрастает актуальность изучения особенностей адаптации молодых педагогов к профессии [2, с. 134].

С точки зрения науки, главные элементы, составляющие личность учителя, – профессионализм, компетентность, продуктивность, творчество, социально направленные личностные качества – залог успешной педагогической деятельности. Для достижения этого успеха молодому педагогу на первом этапе нужна действенная помощь.

Необходимо создать ситуацию успешности работы молодого учителя, способствовать развитию его личности на основе диагностической информации о динамике роста его профессионализма, способствовать формированию индивидуального стиля его деятельности.

Решение данной задачи требует комплексного подхода, где определяющим должна стать работа по совершенствованию профессионализма молодых педагогов на этапе адаптации. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что молодые учителя в школах не удерживаются (как показали последние исследования, проводимые специалистами статистического института), так как психологически, да и физически трудно выдерживать тот объем нагрузок, который испытывает учитель.

По результатам анкетирования самих молодых специалистов было выявлено следующее:

– Начинаящие учителя оказываются подготовлены к профессии более теоретически, нежели практически. При этом с первого же дня работы начинающий педагог имеет те же обязанности и несет ту же ответственность, что и учителя с многолетним стажем.

– При поступлении на работу молодой специалист испытывает серьезный стресс. От того, насколько легко он преодолеет данный этап, зависит становление педагога как профессионала, развитие его личностных и профессиональных качеств.

– Отмечается недостаточный уровень организации и обеспечения методического сопровождения молодых специалистов в ОУ; несоответствие некоторых форм сопровождения тому периоду развития, в котором молодой педагог находится.

– В целом в организации методической работы с молодыми специалистами в ОУ нет системы, она носит хаотичный характер; поэтому, необходимо ввести в общеобразовательных учреждениях работу по выявлению профессиональных трудностей молодых педагогов и разработке рекомендаций по их профилактике и разрешению [3, с. 257].

Но в то же время есть ресурс молодых специалистов, на который можно опираться:

– для большинства молодых специалистов профессия учителя является именно той привлекательной областью профессиональной деятельности, которая им подходит, так как основными мотивирующими факторами являются возможность работать с детьми, признание педагогической работы, уважение к профессии учителя;

– довольно высокий уровень ИКТ-компетентности молодых специалистов;

– желание молодых специалистов стать квалифицированными специалистами в своей области.

Таким образом, чтобы разрешить ряд возникших противоречий между потребностью молодых педагогов в развитии и устоявшейся малоэффективной системой их методического сопровождения, необходимо следующее:

1. Выстроить на практике технологическую цепочку методического сопровождения, в которой будет задействован не единичный субъект, который только контролирует или время от времени дает рекомендации, а целый ряд специалистов, которые в системе выстраивают свою деятельность по сопровождению молодых специалистов. Помогают повысить профессиональную компетентность, реализовать профессиональный и личностный потенциал молодого специалиста, способствовать творческой самореализации методистов-наставников и молодого учителя, объединить усилия опытных и молодых педагогов по созданию единого образовательного пространства.

2. Основные усилия направить на формирование инициативной, активной личности педагога ОУ, потребности к саморазвитию и повышению профессионального уровня, практических навыков работы с детьми, родителями и коллегами, обучение планированию воспитательно-образовательного процесса с учетом современных подходов к обучению. Выстраивая такую систему, мы сможем создать условия для адаптации в трудовой среде и способствовать профессиональной самореализации педагога [4, с. 60].

Следовательно, для эффективного развития профессионализма молодых педагогов в системе повышения квалификации необходимо более детально разработать специальную программу профессионального развития молодого специалиста, отражающую сущность процессов профессиональной адаптации педагога, создать внутришкольные условия организации вводных программ для начинающих педагогов.

С целью научно-методического сопровождения деятельности начинающих педагогов, повышения их профессионального мастерства, раскрытия индивидуальных педагогических способностей, формирования потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании была разработана программа работы с молодыми специалистами «Методическое сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогов в условиях обновления содержания образования». Это стало необходимостью в связи с переходом на новое содержание педагогического образования и введением в действие новых государственных стандартов педагогического образования, введением современных требований к квалификации учителя.

Достижение основной цели программы требует решения следующих приоритетных задач:

- создать условия для профессиональной адаптации молодого педагога в коллективе;
 - формировать и воспитывать у молодых специалистов потребность в непрерывном самообразовании;
 - способствовать формированию индивидуального стиля творческой деятельности;
- вооружить начинающего педагога конкретными знаниями и умениями применять теорию на практике.

Ожидаемый результат:

1. Адаптация и подготовка к профессиональной деятельности молодого специалиста
2. Совершенствование системы научно-методической работы учреждения образования.
3. Повышение качества учебно-воспитательного процесса

Становление педагога – достаточно сложный процесс в социальном, психологическом, и профессиональном плане. В этот период наиболее четко отражаются результаты воздействия на личность целого комплекса позитивных или негативных факторов как внутренних, так и внешних. Учреждение образования – центральное звено, в котором обеспечивается профессиональная адаптация молодых специалистов. Задача образовательного учреждения – помочь начинающему педагогу осознать себя компетентным, талантливым, сделавшим правильный профессиональный выбор человеком, способным показывать высокие результаты труда и демонстрировать лучшие профессиональные качества. Вместе с тем, начинающие педагоги способны привнести новые взгляды на обучение, воспитание, развитие учащихся, инициировать «свежие» идеи по вопросам работы учреждения, педагогического коллектива.

Таким образом, грамотное управление процессом профессиональной адаптации и профессионального становления помогает не только профессиональному росту молодых специалистов, но и содействует развитию учреждения образования.

Грамотно построенная работа с молодым специалистом уже с первого дня его пребывания в учреждении образования – один из факторов успешного вхождения в профессиональную среду. Программа «Методическое сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогов в условиях обновления содержания образования» – важнейший цикл образовательного менеджмента, система, создающая условия для профессионального и личностного роста молодого учителя. Профессиональное становление педагога проходит тем успешнее, чем шире возможности его самореализации в профессиональной деятельности. В связи с этим основными формами обучения в школе стали интерактивные формы: интерактивные лекции, мастер-классы, ролевые игры, психологические тренинги, моделирование уроков и педагогических ситуаций, творческие отчеты, открытые уроки, выставка методических достижений и т.п.

Работа, связанная с профессиональной адаптацией педагогов, принесет максимальный эффект в том случае, если цели, задачи и методы ее будут связаны с проблемами начинающих педагогов.

Диагностика педагогических затруднений и профессиональной подготовленности, самооценка, осуществляемая с помощью специальных методик, обязательны на каждом этапе деятельности школы. Это помогает выявить те направления деятельности, которые требуют коррекции.

Новизна программы заключена в подборе материала, способствующего повышению профессиональной компетентности в условиях перехода школы на обновленное содержание образования. Помимо изучения и внедрения в практику преподавания передового педагогического опыта и основных достижений педагогической науки, в программу включены вопросы критериального оценивания, принципы инклюзивного образования.

Для обеспечения комплексной поддержки молодым учителям в реализации учебно-воспитательного процесса было создано электронное приложение программы, включившее в

себя следующие материалы: инструктивно-методическое письмо, Государственные общеобязательные стандарты среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования), типовые учебные планы и учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования, нормативная правовая база, методические пособия, рекомендации и руководства, концептуальные основы воспитания, концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования.

Отличительной чертой предложенной разработки является выстроенная на практике технологическая цепочка методического сопровождения, в которой задействован не единичный субъект, который только контролирует или время от времени дает рекомендации, а целый ряд специалистов, которые в системе осуществляют свою деятельность по сопровождению молодых специалистов, помогают повысить профессиональную компетентность, реализовать профессиональный и личностный потенциал молодого специалиста, способствовать творческой самореализации методистов-наставников и молодого учителя.

Для осуществления системности в работе с молодыми специалистами целесообразно выделить основные взаимосвязанные направления этого вида деятельности:

- повышение научной, теоретической, психолого-педагогической, методической подготовки молодого специалиста;
- глубокое изучение и освоение молодым специалистом учебной программы, требований к современному уроку/занятию;
- овладение молодым специалистом комплексным подходом к воспитательной работе, овладение методикой воспитывающего обучения;
- освоение современных требований к внеурочной работе по предмету;
- изучение и внедрение в практику преподавания передового педагогического опыта и основных достижений педагогической науки, а также организацию творческой деятельности молодого специалиста;
- воспитание культуры выбора собственной педагогической позиции.

Программа «Методическое сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогов в условиях обновления содержания образования» рассчитана на реализацию трех этапов:

1. Адаптация и подготовка к профессиональной деятельности молодого специалиста. Цель первого этапа – ознакомить молодого специалиста с деятельностью ОУ и предстоящей работой, обеспечить быстрое и эффективное вхождение в образовательный процесс.

2. Профессиональное развитие молодого специалиста. Цель этапа – обеспечить развитие профессиональных знаний и умений молодого специалиста, необходимых для качественного выполнения возложенных на него функциональных обязанностей.

3. Развитие личностного и профессионального потенциала молодого специалиста. Цель этапа – обеспечить развитие профессиональных и деловых качеств молодого специалиста и определить из их числа наиболее потенциальных и перспективных работников для формирования кадрового резерва и планирования карьеры.

Нормативный раздел представлен 3 разделами, 27 актуальными вопросами:

1 этап. Адаптация и первые шаги в профессиональной деятельности молодого специалиста – 9 часов.

1. Вводное занятие «Позитивное мышление». Презентация программы «Методическое сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогов в условиях обновления содержания образования».

2. Основные нормативно-правовые акты, регламентирующие педагогическую деятельность. Ведение документации.

3. Модель личности учителя современной школы. Педагогическая этика.

4. Современный урок. Модель образовательного процесса. Методы и организационные формы обучения.

5. Педагогическое общение. Барьеры в обучении.

6. Методы и приемы, повышающие познавательный интерес учащихся на уроке при коллаборативном обучении.

7. Контроль знаний, умений, навыков учащихся. Виды контроля. КО.

8. Использование информационно- коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании и учении.

9. Рефлексия (самоанализ деятельности и её результатов). Анализ работы ШМУ.

2 этап. Профессиональное развитие молодого специалиста – 9 часов

1. Основы новой педагогической компетентности учителя (модели общественного развития и ценностные ориентиры образования).

2. Современные концепции воспитания. Классное руководство. Работа с родителями.

3. Современные педагогические технологии.

4. Как соотнести цели обучения с таксономией Блума при структурировании урока.

5. Анализ урока. Самоанализ урока.

6. Инклюзивное образование в условиях реальной школы.

7. Как выявить и способствовать развитию одаренности учащихся в условиях реальной школы.

8. Как способствовать формированию навыков критического мышления у школьников.

9. Методическая выставка достижений молодого учителя. Содержание, формы и методы анализа педагогической деятельности. Анализ работы ШМУ.

3 этап. Развитие личностного и профессионального потенциала молодого специалиста – 9 часов

1. Сетевые формы взаимодействия в образовании. Дополнительное педагогическое образование учителя.

2. Дополнительное образование детей, внеурочная деятельность по предмету. Организация проектно-исследовательской деятельности.

3. Аттестация. Требования к квалификации педагогических работников.

4. Предпрофильное обучение. Профорientация.

5. Управление учебным процессом

6. Исследование урока с целью повышения качества процесса преподавания и учения.

7. Lessonstudy.

8. Конкурс «К вершинам мастерства»

9. Рефлексивный отчет. Успешность педагогической деятельности и пути дальнейшего развития. Анализ работы ШМУ.

Оценка развития потенциала молодого специалиста проводится в последний месяц каждого этапа. Организация работ по оценке развития потенциала молодого специалиста осуществляется заместителем директора по методической работе. На процедуру оценки представляются следующие документы:

– отзыв учителя-наставника о результатах профессионального развития молодого специалиста;

– индивидуальный план профессионального развития молодого специалиста (с отметками о выполнении и перечнем выполненных мероприятий, не предусмотренных планом);

– проект индивидуального плана развития потенциала молодого специалиста.

Результаты оценки оформляются в виде заключения о развитии потенциала молодого специалиста. Собеседование с молодым специалистом по результатам оценки проводит заместитель директора по методической работе, в ходе собеседования сообщает молодому специалисту результаты оценки, обсуждает возможные перспективы развития специалиста, знакомит с заключением о развитии потенциала. Все материалы, представленные на оценку

и ее результаты, в течение трех дней после проведения собеседования помещаются в дело молодого специалиста.

Для проверки эффективности программы было проведено исследование. Актуальность исследования обусловлена наличием большой теоретической базы использования различных методик адаптации молодых педагогов, но отсутствием практического эксперимента, который смог бы доказать эффективность данных методик. Исследование проводилось в средней школе № 19 Кордайского района Жамбылской области Республики Казахстан. В ходе исследования было выявлено, что внедрение программы помогло молодым учителям преодолеть трудности, найти пути решения профессиональных проблем, позволило осознать себя участником большого педагогического общества, способствовало снятию психологического дискомфорта и, самое главное, росту в профессии.

Библиографический список

1. Андреева, Л. Д. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в управленческой культуре / Л. Д. Андреева // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 1. – С. 170–172.

2. Джигладзе, И. А. Особенности процесса профессиональной адаптации молодых педагогов / И. А. Джигладзе // Форум молодых ученых. – 2019. – № 11 (39). – С. 132–136.

3. Петренко, Е. И. Профессиональная адаптация молодого учителя в общеобразовательном учреждении / Е. И. Петренко // Молодой ученый. – 2017. – № 50. – С. 256–260.

4. Александрова, Е. А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе / Е. А. Александрова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 2 (28). – С. 59–63.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Абрамкин Г.П., Гибельгауз О.С. Е. В. Перминов: у истоков физико-математического педагогического образования на Алтае.....3
- Бабенко М.Г., Бутко А.В., Особенности развития социокультурной компетенции старшеклассников посредством кинодискурса на уроках иностранного языка.....11
- Беляева С.В., Мельникова В.Р. Использование лингвистического и прагматического потенциала дискурса французских социальных сетей для обучения лексике учащихся старших классов.....15
- Бронникова Л.М., Максименко Е.А. Использование межпредметных проектов с целью развития познавательного интереса к предмету «Математика».....20
- Завьялова А.В., Болоцких С.С. Метод проектов в организации самостоятельной работы на начальном этапе обучения иностранному языку.....24
- Маркина П.В., Дубровина А.А., Титова А.А. Технологии виртуальной и дополненной реальности на уроках русского языка: макет «умного» учебника для 6 класса.....29
- Ромашова М.К., Иванова М.М., Матвейчук Н.С., Патриотическое воспитание обучающихся старших классов на уроках физической культуры и ОБЖ.....38

Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Болотников Д.А., Дьяченко Н.В. Пропаганда в архитектуре 1920-1930-х гг., на примере Италии, Германии, США и СССР.....44
- Горшкова П.Е., Цыряпкина Ю.Н. Деятельность Николая Константиновича Романова в Туркестане по созданию переселенческих посёлков во второй половине XIX – начале XX в.....51
- Концевая В.А., Шеметова Т.А. Особенности китайской миграции на территорию Сибири во второй половине XIX – начале XX в.....55
- Щербанова Е.Е., Дьяченко Н.В. Политика памяти в постсоциалистических странах: формирование национальной идентичности в Монголии (1989–2019 гг.).....59

РАЗДЕЛ 3. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Богумил Т.А., Тулинова Т.А. Поэтика пространства и времени в цикле Н. Гумилева «Капитаны»: опыт организации научно-исследовательской работы студента.....64
- Винокурова М.А., Пархоменко Е.А. Классификаторы в русском и китайском языках: лингводидактический аспект.....72

Колесов И.Ю., Кучер В.В. Концепты ЦВЕТ и СВЕТ в концептуальном пространстве новеллы Дж. Стейнбека «Burning Bright».....	76
Косых Е.А. Долгих К.Н. Астионимы в русском языке: историко-этимологический аспект...81	
Кривошеева В.В., Кириллова Ю.Н. Комплексный характер переводческих преобразований при локализации англоязычных компьютерных игр для русскоязычной аудитории.....87	
Майзенгер Н.В., Яковлева В.В. Словообразовательные инновации в современном английском языке периода пандемии COVID-19.....93	
Островских И.Н. Функция интерьера в повести А.П. Чехова «Попрыгунья».....98	
Широкова Н.П., Брусенцева Н.А. Основание как базовый компонент, определяющий комбинаторные модели сравнения в английском языке.....102	
Раздел 4. МАТЕРИАЛЫ XIV МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИМ. И.К. ШАЛАЕВА «УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»	
Ан С.А., Хромушина Е.А. Сумерки просвещения: по следам философии В.В. Розанова.....108	
Ашилова М.С., Бегалинов А.С., Бегалинова К.К. Философский дискурс образования в условиях глобализации и цифровизации.....113	
Дарвиш О.Б. Использование мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ) при подготовке педагогов к работе в системе образования.....120	
Каланчина И.Н. Принципы обучения русскому языку на основе аксиологической лингвометодики.....124	
Карагодин А.А., Карагодина И.А. Лингводидактические возможности симуляторов виртуальной реальности в обучении русскому языку как иностранному.....129	
Кениспаев Ж.К., Серова Н.С. Российское образование в контексте категории археомодерна.....134	
Краева В.Ю., Тисканова М.В. Использование интернет-технологий при изучении фразеологизмов на уроках русского языка в 5 классе.....139	
Лесных Е. А., Информационная культура как необходимый компонент образования.....144	
Сигитова Л.И. Современные ориентиры в формировании у молодого поколения ценностного отношения к педагогическому образованию.....150	
Скосырева Н.Д., Кениспаев Ж.К., Право на образование и его реализация в современном обществе.....154	
Хиджурова А.Х., Маркина П.В., Методическое сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогов в условиях обновления содержания образования.....158	

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Научный журнал

Педагогическое образование на Алтае

• 2022 • № 1 •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55