

ISSN 2413-449X

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

Педагогическое образование на Алтае

2025 № 1

Педагогическое образование на Алтае

• 2025 • № 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 и науки. В первом разделе журнала представлены статьи, посвященные актуальным вопросам педагогики, психологии и методики обучения. Раздел «Филологические науки» содержит статьи студентов и преподавателей, посвященные рассмотрению проблемных вопросов из области языкознания, переводоведения и литературоведения. Последний раздел содержит материалы XVII региональной научно-практической конференции «Управление инновационными процессами в образовании: физическая культура, спорт, здоровье – вызовы и решения».

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, 2025

Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Безрукова Н.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации,

Гавриляченко М.А., студентка 1 курса магистратуры Лингвистического института

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УРОКОВ МОДУЛЯ «МОЯ МАЛАЯ РОДИНА» В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию возможности использования нейросетей при подготовке уроков английского языка для модуля «Моя малая Родина» в общеобразовательной школе. Основной акцент в работе делается на практическое применение искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка. На примере нейросети Gamma разрабатывается дидактический материал для проведения урока цикла краеведения по Алтайскому краю в курсе английского языка восьмого класса общеобразовательной школы.

Ключевые слова: образование 4.0, искусственный интеллект, нейросети в обучении английскому, нейросети в образовании, краеведение, Алтайский край, Моя малая родина.

N.N. Bezrukova,

M.A. Gavrilyachenko

NEURAL NETWORKS IN DEVELOPING LESSONS OF THE MODULE “MY SMALL HOMELAND” IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE AT THE SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the study of the possibility of using neural networks in the preparation of English lessons of the module “My Small Homeland” at a comprehensive school. The main attention in the work is focused on the practical application of artificial intelligence in teaching foreign languages. Using Gamma neural network as an example we develop the resource materials on Altai Krai local history for the ESL class of the eighth grade of the secondary school.

Keywords: education 4.0, artificial intelligence, neural networks, AI in teaching English, secondary school, Altai Krai, regional studies.

Данная работа посвящена исследованию возможности использования нейросетей при преподавании английского языка в общеобразовательной школе. Современное образование находится в стадии значительных изменений под воздействием цифровой революции и развития информационных технологий. Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 года утверждена стратегия развития искусственного интеллекта [6], в 100 ВУЗах России была запущена программа обучения технологиям искусственного интеллекта (ИИ), а в 2020 году началась стандартизация данной сферы, государство активно спонсирует разработки и пилотирование отечественных технологий. 19 февраля 2024 года президент России подписал указ об обновлении стратегии ИИ до 2030 года [6]. С началом четвертой промышленной революции (индустрия 4.0), публично представленной еще в 2011 году на Ганноверской ярмарке и ставшей официальным термином с подачи президента Всемирного экономического форума Клауса Шваба в 2016 году, основанной на глобализации, цифровизации, быстром росте технологий, возникла необходимость соответствия требованиям к специалистам, появляющимся в современном мире, а также к самому

процессу и методами их обучения [8]. Тенденции модернизации образования напрямую связаны с цифровой трансформацией образовательной сферы. Эффективное внедрение информационных технологий в учебный процесс является ключевым аспектом модернизации образования в цифровую эпоху. Появившееся в результате образование 4.0 предполагает активное использование инновационных информационных и коммуникационных технологий для улучшения процессов обучения и повышения эффективности образовательной системы.

Целью настоящей работы является исследование возможности использования нейросетей в разработке уроков модуля «Моя малая Родина» при обучении английскому языку в общеобразовательной школе. Актуальность данного исследования обусловлена во-первых, необходимостью развития обучения современных преподавательских кадров, компетентных в появляющихся технологиях, во-вторых возрастающей ролью искусственного интеллекта в образовательном процессе и недостаточной представленностью его в учебных программах и пособиях, в-третьих с неразработанностью методических принципов обучения иностранному языку с использованием нейросетей, в-четвертых, с отсутствием материалов по краеведению в существующих УМК для обучения английскому языку в общеобразовательной школе.

В свете того, что методические разработки, а также материалы по обучению английскому языку в модуле краеведения представлены в недостаточном количестве, а в действующих УМК («Английский в фокусе» / "Spotlight") рассматриваемый модуль отсутствует как таковой, новизна исследования заключается в первом таком опыте разработки краеведческого модуля при обучении английскому языку с использованием нейросетей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный модуль с использованием нейросетей позволяет модернизировать процесс создания обучающих материалов, персонализирует процесс обучения, при этом дает возможность разнообразить процесс обучения и увеличить степень вовлеченности обучаемого.

В рамках данной работы под нейросетью (от англ. "neural network") мы понимаем реализованную в компьютерной программе математическую модель, которая создана по принципам действия нейронных сетей в живых организмах [4]. Искусственная нейронная сеть приспособлена к приему информации от другого источника, ее обработке и выводу. ИИ пока не способен думать, как человек, но его умения заключаются в другом. Главным преимуществом нейросети является высокая скорость выполнения автоматизированных операций: она способна очень быстро сгенерировать текст или нарисовать пейзаж на тему, заданную пользователем, а также в короткие сроки обрабатывать большие объемы информации. Возможности нейросетей начали использовать не только в производственной сфере, но и в образовании. Данный технологический процесс позволяет достичь новых высот в создании интерактивных и адаптивных систем обучения.

Применение технологий нейронных сетей в обучении иностранным языкам открывает новые дидактические возможности благодаря способности ИИ обрабатывать данные, распознавать закономерности и адаптироваться к индивидуальным потребностям учеников. Исследователи считают, что основной дидактический потенциал искусственного интеллекта связан с тем, что он позволяет сделать процесс обучения ИЯ более адаптивным, а также значительно повышает мотивацию обучающихся к изучению ИЯ; сокращает время, которое преподаватель тратит на подготовку к занятиям, а также упрощает и автоматизирует процесс проверки работ и уровня знаний обучающегося [1, 2].

С начала 2010-х годов в российских образовательных учреждениях начали активно использоваться конструкторы рабочих программ [3]. Они были разработаны в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), который предусматривает необходимость разработки индивидуальных учебных планов и программ для каждого ученика [7]. Конструктор позволяет педагогам создавать рабочие программы на основе готовых шаблонов и стандартов, обеспечивая соответствие

образовательному процессу требованиям ФГОС. Одним из обязательных модулей в обучении английскому языку на всех этапах в общеобразовательной школе является раздел «Моя малая Родина» [5]. Согласно принятой общероссийской программе обучения английскому языку в начальной и средней школе, это обязательный компонент краеведения, который включает в себя знания о родной стране и крае. В существующих УМК по английскому языку материалы по данному блоку не представлены, методические рекомендации представлены только в разработках отдельных педагогов. Интеграция нейросетей в модуль «Моя малая Родина» может способствовать созданию интерактивных заданий и проектов, которые стимулируют интерес учащихся к изучению родного региона через призму иностранного языка. Такие задания могут включать виртуальные экскурсии, создание мультимедийных презентаций и взаимодействие с аутентичными материалами. Модуль «Моя малая Родина» предполагает приобретение знаний из различных областей, таких как история, география, культура и экология. Нейросети помогут структурировать и систематизировать эту информацию, облегчая восприятие сложного материала и способствуя развитию критического мышления. Использование нейросетей позволит создать персонализированные учебные маршруты, учитывая уровень подготовки, интересы и цели каждого ученика.

Существующие на сегодняшний день нейросети условно можно классифицировать по принципу возможностей использования в образовательных целях:

- нейросети для генерации текста (GPT-чат, YandexGPT, Hypotenuse AI, Gigachat и другие),
- нейросети для генерации изображений (Midjourney, Kandinsky 2.2, Flair и другие),
- нейросети для создания аудио и видеоматериалов (SteosVoice, MacWhisper, WavTool, Designs.ai, Runway, Pictory и другие),
- нейросети для создания документов и презентаций (Notion AI, SlidesAI, Gamma и другие).

Для достижения цели данной работы и иллюстрации возможных результатов внедрения нейросетей в модуль краеведения обратимся к доступному в России бесплатному ресурсу Gamma (<https://gamma.app/ru>) [9]. Это сервис, позволяющий создавать презентации нейросетью по запросу пользователя, он был разработан и запущен коллективом ученых США, работающих в области ИИ, в 2021 году. Рассмотрим возможности использования данной нейросети при подготовке к уроку краеведения на английском языке в средней школе (8 класс). С помощью Gamma создадим презентацию для введения новой лексики и базовых знаний о родном крае на английском языке. После простой регистрации через электронную почту сервис готов к использованию. Интерфейс стартовой страницы Gamma представлен на рис.1.

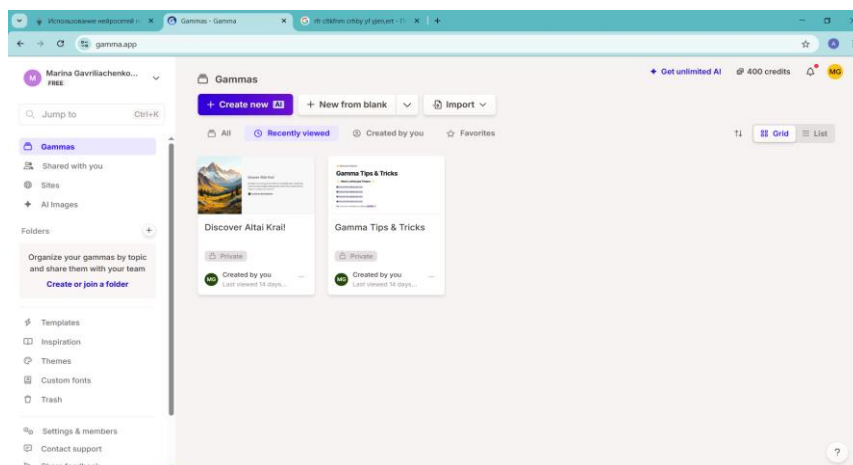


Рисунок 1. Интерфейс стартовой страницы Gamma

Для начала работы нужно выбрать тему. В строке запроса задаем требования к презентации и формулируем промпт (запрос к нейросети), например: «Создай презентацию для работы с учащимися 8 класса для урока английского языка по теме «Алтайский край. Географическое положение». Где находится территориально, протяженность, население. Один слайд про реку Обь. Другой про Ленточный бор. Отдельный слайд про Кулундинское озеро. Основная лексика: Altai Krai, Siberia, the Ob river, ribbon forest, area, steppe, Kulundinskoye Lake. Грамматические структуры: It ranks 24th in area in RF. It is situated. Altai Krai is home to unique». Вводим промпт и далее ИИ предложит план текста, который можно редактировать.

По умолчанию нейросеть генерирует презентацию, состоящую из 8 слайдов, но есть возможность добавить дополнительные: до десяти в бесплатной версии. Каждый слайд содержит информацию, указанную в промпте. В нашем случае мы получили такие слайды: на слайде 1 указывается тема и автор презентации, слайд 2 посвящен географическому положению, слайд 3 – населению и основным городам, слайд 4 – реке Обь, слайд 5 – ленточному бору, слайд 6 – Кулундинскому озеру, слайд 7 – проверке основной лексики, слайд 8 – заключение. Каждый рабочий слайд содержит информацию об объекте на английском языке, активную лексику урока и аутентичные структуры предложений. Для иллюстрации в рамках данной работы приведем примеры трех слайдов (см. рис. 2, 3 и 4).

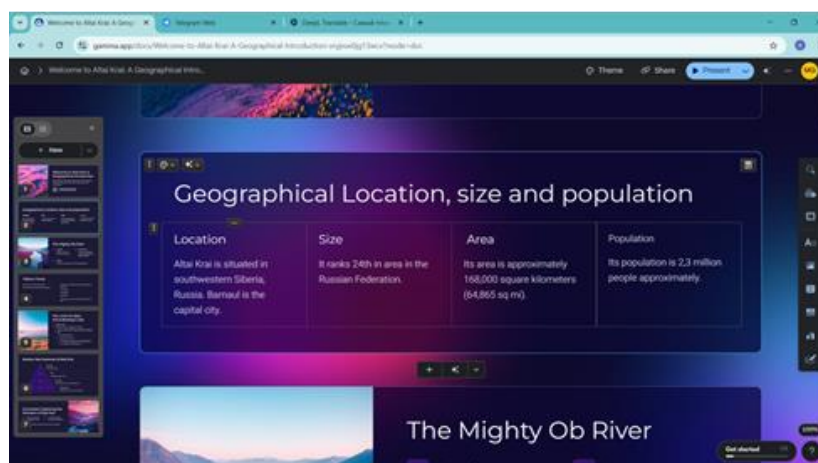


Рисунок 2. Слайд 2 – Географическое положение Алтайского края

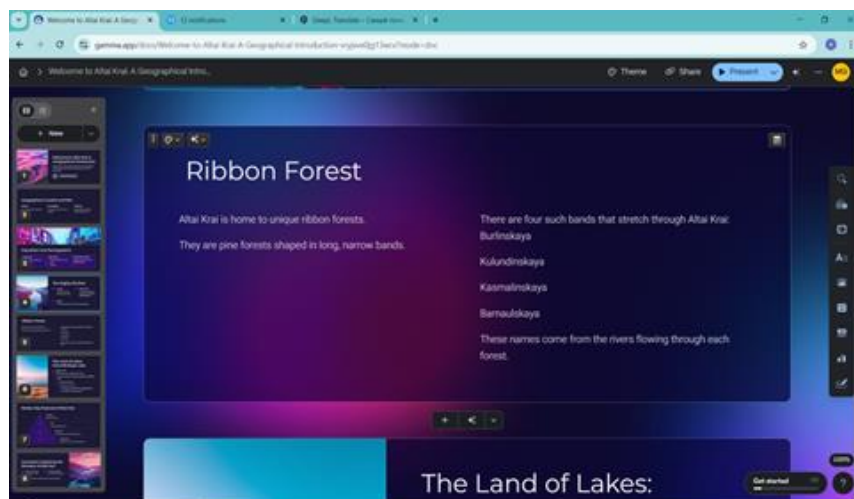


Рисунок 3. Слайд 5 – Ленточный бор

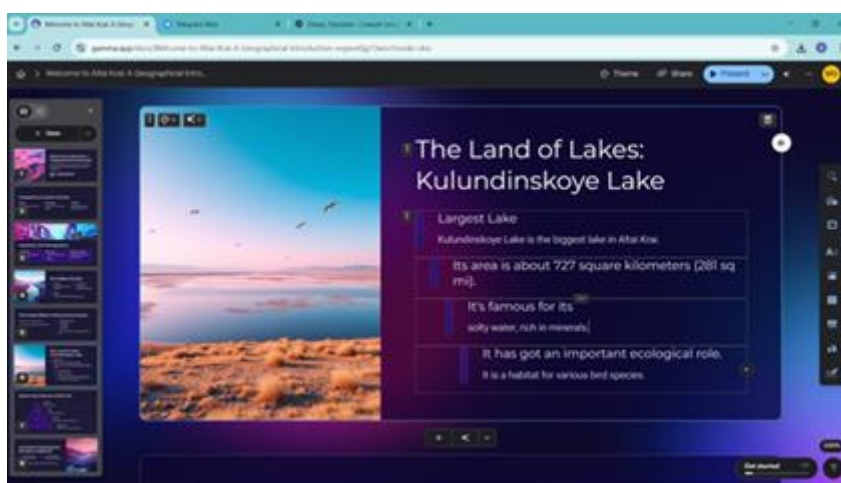


Рисунок 4. Слайд 6 – Кулундинское озеро

Выбрать дизайн слайдов можно вручную из списка или задать сервису задачу подобрать дизайн автоматически из шаблонов. В текст слайда возможно вносить необходимые правки вручную. В качестве иллюстраций нейросеть подбирает фотографии на Unsplash, являющимся фотостоком, позволяющим бесплатно использовать фотографии для оформления статей и публикаций в соцсетях.

На основе данной презентации можно сфокусироваться на разных задачах урока. Так, с ее помощью можно ввести новую лексику – названия алтайских реалий и топонимов, например, (1) *ribbon forest, saline/salt water lake, Altai Krai, the Ob river, Kulundinskoye lake*, а также отработать и закрепить активную лексику по теме. Другая методическая задача может быть посвящена отработке структуры пассивного залога (2) *Altai Krai is situated; it is formed by* или нетипичных для русского языка аутентичных англоязычных структур (3) *занимает 24 место по площади в Российской Федерации – it ranks 24th in area in Russia Federation; в Оби обитает 50 видов рыб – the Ob hosts 50 species of fish; на Алтае произрастают ленточные леса – Altai is home to ribbon forests; Кулундинское озеро является средой обитания птиц – Kulundinskoye Lake is a habitat for bird species*. Другая задача может касаться перевода единиц измерения (мили – километры) и различий при передаче цифр (запятая при разделении разрядов в числах в английском языке, в то время как в русском для этого используется пробел; точка для деления дробных чисел в английском, в то время как в русском языке используется запятая). Также можно уделить внимание аспекту говорения (здать вопросы

по тексту презентации) и репродуктивной речи (пересказать содержание определенного слайда).

Готовую презентацию можно скачать, она автоматически сохраняется в личном профиле, а также ее можно бесплатно экспортировать в PDF. Программа поддерживает добавление аудио и видеофайлов, звуковых эффектов, можно загрузить аудио и видеоматериалы из личного архива или популярных интернет-ресурсов, что позволит преподавателю проявить творческие способности, разнообразить урок и подачу информации. Важно отметить, что презентация получается очень яркая, красочная, актуальная, при минимальных временных затратах педагога.

Таким образом, несмотря на недостаточность разработки дидактического материала и практических инструментов для обучения в модуле «Моя малая Родина», с помощью ИИ возможно существенно облегчить работу преподавателя английского языка в школе при подготовке к урокам. Нейросети способны создавать демонстрационные материалы, закрывая актуальные потребности преподавателей английского языка. Перспективным и востребованным представляется дальнейшее более детальное изучение существующих нейросетей, способных являться инструментом для учителей, а также разработка модуля обучения «Моя малая Родина» на всех этапах обучения английскому языку в общеобразовательных школах.

Библиографический список

1. Айрапетян, Ю. С. Использование нейросетей на уроках английского языка / Ю. С. Айрапетян // Молодой учёный. – 2023. – № 46 (493). – С. 355–358.
2. Богатова, С. М. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам / С. М. Богатова, О. В. Фрезе. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-neyrosetey-v-obuchenii-inostrannym-yazykam/viewer> (дата обращения: 23.04.2025).
3. Конструктор рабочих программ. – URL: <https://edsoo.ru/konstruktor-rabochih-programm/> (дата обращения: 25.4.2025).
4. Нейросети : назначение и практические возможности. – URL: <https://sberbs.ru/announcements/neyroseti-naznachenie-i-prakticheskie-vozmozhnosti> (дата обращения: 03.04.2025).
5. Рабочие программы по английскому языку. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 03.04.2025).
6. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 (ред. от 15 февраля 2024 г.) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (дата обращения 23.04.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 25.04.2025).
8. Что такое индустрия 4.0 и что нужно о ней знать. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/5e740c5b9a79470c22dd13e7> (дата обращения: 23.04.2025).
9. Gamma. – URL: <https://gamma.app/> (дата обращения: 01.05.2025).

Винокурова М.А. канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного,
Грачева А.О., студентка 4 курса Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ¹

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования межкультурной компетенции обучающихся в психолого-педагогических классах. Допрофессиональная подготовка – важный этап в «бесшовной» образовательной траектории, т.к. интеграция теоретических знаний и практического опыта, например, через международную волонтерскую деятельность или участие в международных образовательных проектах, способствует формированию у учащихся представлений о профессиональных требованиях к современному педагогу, о специфике педагогической работы в поликультурном и полиэтническом пространстве. Системно выстроенная работа позволит решить важные задачи: осознанный выбор педагогической профессии, развитие интереса к психолого-педагогическим курсам, формирование базовых профессиональных компетенций. Эффективная организация предпрофильной подготовки в психолого-педагогических классах способствует повышению мотивации к обучению в педагогических вузах и колледжах, что обеспечит успешную адаптацию к профессиональной деятельности в будущем в системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, русский язык как иностранный, межкультурная компетенция, допрофессиональная подготовка, психолого-педагогические классы.

**M.A. Vinokurova,
A.O. Gracheva**

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE SYSTEM OF PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING: EXPERIENCE AND PROSPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL GRUPPES

Abstract. This article addresses the issue of developing the intercultural competence of schoolchildren within psychological and pedagogical groups. Pre-professional training is an important stage in a 'seamless' educational trajectory, as integrating theoretical knowledge and practical experience – for instance, through international volunteering or participating in international educational projects – helps schoolchildren to develop an understanding of the professional requirements of a modern teacher and the specifics of pedagogical work in a multicultural and multiethnic environment. Systematically structured work enables important problems to be solved, such as making a conscious choice of the teaching profession, developing an interest in psychological and pedagogical disciplines and forming basic professional competencies. The effective organisation of pre-professional training in psychological and pedagogical classes increases motivation to study at pedagogical universities and colleges and ensures a successful transition to professional life in the system of continuous pedagogical education.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

Keywords: continuing education, Russian as a foreign language, intercultural competence, pre-professional training, psychological and pedagogical classes.

Профильные психолого-педагогические классы (группы) представляют собой первую ступень в системе непрерывного педагогического профессионального образования. Их основная цель – ранняя профессиональная ориентация школьников, проявляющих интерес к педагогике и психологии, и формирование у них осознанного выбора будущей профессии учителя или воспитателя. В настоящее время Министерство просвещения России, педагогические вузы и субъекты Российской Федерации объединяют усилия в масштабной работе по созданию и развитию таких профильных классов.

Современная модель психолого-педагогических классов действует на основании Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: «развитие сети профильных психолого-педагогических классов (групп), реализацию программ методического сопровождения педагогов, работающих в психолого-педагогических классах (группах), в том числе с использованием информационной и материально-технической базы образовательных организаций высшего образования» [1, URL]. Согласно методическим рекомендациям для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» одна из основных целей – «формирование у обучающихся представления о педагогической профессии, отношении к учителю как профессионалу, ориентирование учащихся в системе ценностей, которые отражают специфику педагогической деятельности, организацию самопознания, развитие профессиональных интересов, профессиональное самоопределение, а также соотнесение собственных возможностей и особенностей с представлениями о будущей профессии» [2, URL]. Разработка концепции классов психолого-педагогической направленности обусловлена тем, что «в современных условиях цифровой трансформации образования, перехода на информационно-коммуникационные технологии всех уровней образовательной системы актуализируется значение поиска наиболее эффективных форм и методов организации обучения школьников, ориентированных на педагогическую профессию» [3, с. 153].

Полагаем, что формирование межкультурной компетенции необходимо начинать на ранних ступенях профессиональной педагогической подготовки.

Цель статьи – описать существующий опыт формирования межкультурной компетенции в системе допрофессиональной педагогической подготовки и предложить авторский перспективный курс для учащихся психолого-педагогических классов по формированию межкультурной компетенции.

Формирование межкультурной компетенции является ключевым аспектом допрофессиональной педагогической подготовки, особенно в контексте глобализации и усиления культурного многообразия в образовательной среде. Это реализуется в различных видах непрерывного образования: формального, неформального и информального [4].

Одной из форм предпрофильной подготовки учащихся являются классы, которые открываются при кафедрах, центрах, институтах высших учебных заведений. Такая форма позволяет познакомить школьников с вузом, профилем подготовки, преподавателями.

Опыт и возникающие проблемы в работе психолого-педагогических классов описаны в статьях Болотовой Е. Л. [5], Галимовой Х. Х. [6], Каракуловой О. В. [7], Корепановой Н. В. [8], Олесовой З. С. [9]. Алтайский государственный педагогический университет также имеет богатый опыт неформального предпрофильного образования.

С 2010 года в Институте филологии и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета проводится Школа словесности (https://vk.com/shkola_slovestnosti) для обучающихся 10–11 классов, которые планируют поступать в институт. Ученики за неделю погружаются в студенческую жизнь, знакомятся с преподавателями, с традициями, со студентами старших курсов, которые в этот период выполняют роль наставников, вожатых. Школа словесности включает не только обучающий

компонент (занятия по подготовке к ЕГЭ по русскому языку, литературе, обществознанию), но и знакомство с направлениями подготовки через разного рода мастер-классы, квесты, квесты, встречи и др.

Клуб международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ» Алтайского государственного педагогического университета функционирует с 2013 года, когда был осуществлен первый набор в магистратуру «Русский язык как иностранный в поликультурном и полиэтническом пространстве». Клуб РКИ «представляет собой оригинальную концепцию внеучебной коммуникации иностранных и российских студентов, обучающихся в Алтайском крае» [10, с. 68]. Клуб РКИ – это регулярные встречи студентов, поездки, экскурсии по региону, встречи, конкурсы, совместные проекты. Проекты Клуба регулярно поддерживаются Росмолодежью, что позволяет выходить на всероссийский уровень. Так, в 2024 году был проведен Всероссийский форум лидеров и активистов клубов межнациональной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ», который собрал на площадке АлтГПУ 200 участников из разных регионов России.

В марте 2025 года на Школу словесности были приглашены участники Клуба РКИ, они провели мастер-класс по каллиграфии, который познакомил учеников не только с основами каллиграфии, но и с разнообразными техниками письма, с разными языковыми системами. Студенты-иностранцы показали, как можно написать слово «дружба» на разных языках: китайском, монгольском, таджикском, узбекском, хинди, шона. Формирование межкультурной компетенции происходит через непосредственное взаимодействие с представителями других культур, языков.

Викторина «Как обучают русскому языку как иностранному?» позволила сформировать представление о роли и перспективах профессии преподавателя РКИ в мире: кто, зачем и как учит русский язык сегодня. Подобного рода мероприятия расширяют профессиональный горизонт, способствуют формированию межкультурной компетенции, уважительного отношения к языкам и культурам других народов, готовя к успешному взаимодействию в полиэтнической профессиональной образовательной среде.

Психолого-педагогические классы, предоставляющие возможность раннего погружения в педагогическую деятельность, обладают значительным потенциалом для развития у будущих учителей навыков межкультурного взаимодействия. Опыт реализации программ, направленных на формирование межкультурной компетенции в психолого-педагогических классах, демонстрирует эффективность использования интерактивных методов обучения, проектной деятельности и вовлечения учащихся в культурно-образовательные проекты. Перспективы развития этого направления связаны с необходимостью интеграции межкультурного компонента в учебные планы, подготовки педагогических кадров, способных эффективно работать в поликультурной среде, и разработки критериев оценки сформированности межкультурной компетенции у учащихся психолого-педагогических классов. Целенаправленное формирование межкультурной компетенции на этапе допрофессиональной подготовки способствует подготовке педагогов, способных эффективно выстраивать образовательный процесс с учетом культурных особенностей учащихся, формировать уважение к культурному разнообразию в образовательной среде.

В контексте непрерывного педагогического образования психолого-педагогические классы рассматриваются как начальный этап целенаправленной профессиональной подготовки, акцентированной на формировании межкультурной компетенции. Интеграция элементов межкультурного образования в программу данных классов позволяет заложить основы для понимания и уважения культурного разнообразия, что является важным аспектом успешной педагогической деятельности в современном поликультурном обществе.

Байбородова Л.В. отмечает о существующем противоречии: «С одной стороны, введение ДПП (допрофессиональной педагогической подготовки) школьников в образовательных организациях является важным показателем преемственности и непрерывности подготовки кадров, с другой стороны, согласованность и преемственность

программ деятельности педагогических классов, колледжей и вузов на практике не обеспечивается» [11, с.15]. Проблема преемственности ФГОС в контексте психолого-педагогических классов и допрофессиональной подготовки заключается в рассогласованности стандартов, применяемых на разных уровнях образования, что препятствует созданию единой, последовательной системы педагогического образования. В современных образовательных реалиях психолого-педагогические классы и программы допрофессиональной педагогической подготовки, которые позиционируются как первая ступень в системе непрерывного педагогического образования, не могут в полной мере реализовать свой потенциал. Именно в этом и кроется проблема: психолого-педагогические классы и допрофессиональная подготовка, которые должны стать «мостиком» в систему непрерывного педагогического образования, на деле оказываются отдельными, не связанными между собой этапами. «Сегодня федеральные образовательные стандарты различных уровней образования, построенные на разных методологических и организационных основаниях, не позволяют в полной мере рассматривать психолого-педагогические классы, допрофессиональную педагогическую подготовку как этап непрерывного педагогического образования» [12, с. 50].

В процессе обучения в педагогическом классе решаются следующие задачи:

- обеспечить непрерывность образования обучающихся на основе школьно-университетского партнерства;
- проводить различные виды развивающих профильных занятий с обучающимися школ для пропедевтики их поступления на педагогические направления подготовки.

Полагаем, что при формировании межкультурной компетенции в психолого-педагогических классах в ходе обучения могут быть использованы разнообразные формы:

- мастер-классы по межкультурному взаимодействию;
- встречи с иностранцами;
- тренинги;
- совместная проектная деятельность со студентами / магистрантами, обучающимися по направлению подготовки «Русский язык как иностранный»;
- практика в поликультурной среде (помощь в адаптации учащихся с миграционной историей) и др.

Нами разработан проект внеурочного курса «Педагогический старт. Учитель-международник начинается здесь», который может быть реализован в системе непрерывного образования в довузовской подготовке будущих учителей не только русского языка как иностранного, но и учителей-предметников, способных работать в полиэтнических и поликультурных классах как в России, так и за рубежом.

Цель проекта: создание на основе школьно-университетского партнерства условий для непрерывного образования по подготовке профессионально компетентного и конкурентоспособного будущего учителя, способного эффективно работать в полиэтнической и поликультурной образовательной среде как в России, так и за рубежом.

Задачи:

- 1) разработать курс допрофессиональной подготовки по межкультурной коммуникации для учащихся психолого-педагогических классов;
- 2) включить в курс систему наставнического сопровождения учащихся психолого-педагогических классов (из числа студентов вузов), ориентированную на развитие их индивидуальных образовательных траекторий и профессиональных компетенций в области межкультурной коммуникации;
- 3) определить и описать возможные партнерские связи с образовательными организациями и культурными центрами Алтайского края, реализующими программы межкультурного взаимодействия, для расширения возможностей профессионального

развития учащихся, студентов-наставников, для организации совместных проектов, обмена опытом и привлечения экспертов в области межкультурной коммуникации.

Разработанный проект вписывается в модель «бесшовной» образовательной траектории обучающихся на основе школьно-университетского партнерства. Суть проекта заключается в создании интегрированной системы подготовки: школа-вуз. На этапе психолого-педагогического класса школьники получают углубленную подготовку в области межкультурной коммуникации. Эта подготовка включает в себя не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для работы с учащимися разных культур.

«Педагогический старт. Учитель-международник начинается здесь»

Цель курса: формирование базовых знаний в области межкультурной коммуникации, необходимых для эффективной работы в поликультурной образовательной среде как в России, так и за рубежом.

Целевая аудитория: учащиеся психолого-педагогических классов.

Планируемые результаты:

- обладать базовыми знаниями в области межкультурной коммуникации, необходимыми для эффективной работы в поликультурной образовательной среде;
- понимать основные принципы межкультурного взаимодействия;
- выявлять и анализировать культурные различия;
- эффективно выстраивать коммуникацию с представителями различных культур;
- применять стратегии адаптации к новым культурным условиям.

Методические замечания по организации курса

1. Курс рассчитан на 34 часа внеурочной деятельности. По целевой направленности программа курса развивающая.

2. В курсе используются разные формы и методы обучения, что дает возможность развитию у учащихся не только теоретических знаний, но и практических навыков и умений. Также большое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций будущих специалистов, которые смогут попробовать себя в роли волонтеров и тьюторов РКИ: формирование межкультурной компетенции, которая будет способствовать пониманию и принятию культурных особенностей и различий контингента.

3. В курс необходимо включить наставников из числа студентов педагогических вузов / колледжей, которые имеют опыт в области межкультурной коммуникации (например, участники и тьюторы Клуба межнациональной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ»). Наставники проводят регулярные встречи с обучающимися психолого-педагогического класса для разбора сложных тем, для участия в совместных мероприятиях. Для каждого учащегося разрабатывается индивидуальная образовательная траектория, учитывающая его интересы и цели в области межкультурной коммуникации, а также личные профессиональные компетенции. Наставники помогают учащимся определять цели, выбирать ресурсы для обучения и развивать необходимые навыки через практические задания, ролевые игры и анализ кейсов. Кроме того, наставники могут участвовать в разработке итогового проекта. В рамках курса организуются совместные мероприятия, такие как мастер-классы, семинары и дискуссии, где наставники и учащиеся могут взаимодействовать и обмениваться знаниями.

4. Образовательные организации и культурные центры Алтайского края, реализующие программы межкультурного взаимодействия:

- Алтайский государственный педагогический университет;
- Институт филологии и межкультурной коммуникации;
- Клуб международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ»;
- Центр казахского языка и культуры;
- Международный клуб дружбы Алтайского края;

- Алтайская краевая общественная организация «Ассоциация национально-культурных объединений Алтая»;
- Краевое автономное учреждение «Дом народов Алтайского края»;
- Алтайская региональная общественная организация «Центр Немецкой культуры»;
- Алтайская краевая общественная организация «Союз армян Алтайского края»;
- Алтайская краевая культурно-просветительская общественная организация «Дом Польский»;
- Алтайская краевая общественная организация «Центр татарской культуры «Дулкын» (Волна);
- Алтайская региональная общественная организация кумандинцев «Исток»;
- Алтайская краевая общественная организация «Белорусское землячество на Алтае»;
- Алтайская краевая общественная организация «Центр культуры Узбекистана»;
- Алтайское региональное отделение Общероссийского общественного движения «Молодежная Ассамблея народов России «МЫ – РОССИЯНЕ».

Календарно-тематическое планирование курса

Тема занятия	Кол-во часов	Содержание	Планируемые результаты
Учитель XXI века: глобальный взгляд.. Кто такой учитель-международник? Компетенции учителя-международника	1	Обсуждение роли учителя в современном мире, требований к учителю-международнику, важности владения иностранными языками и знания культурных особенностей. Работа в группах над созданием «портрета идеального учителя международного».	Осознавать роль учителя в образовательном пространстве, понимать компетенций учителя-международника, определять личные цели и задачи обучения в рамках курса
«Я повсюду иностранец»: эмпатия через опыт. Как понять и поддержать изучающего РКИ	1	Моделирование ситуаций, в которых участники оказываются в роли иностранца в незнакомой среде. Обсуждение чувств и ощущений. Анализ проблем, с которыми сталкиваются иностранцы в России. Разработка стратегий поддержки изучающих РКИ. Встреча с иностранцами, которые живут в России.	Формировать эмпатичное отношение и понимание к проблемам, с которыми сталкиваются иностранцы в России, уметь предлагать эффективные стратегии поддержки.
Лингвострановедение	4	Понятие лингвострановедения, его цели и задачи. Взаимосвязь языка и культуры. Роль языка в формировании национального самосознания. Лингвострановедческий аспект в обучении	Знать основные понятия лингвострановедения, взаимосвязь языка и культуры. Уметь определять лингвострановедческий аспект в языковых

		иностранным языкам. Понятие безэквивалентной лексики. Культурные реалии, отраженные в языке (на примере конкретного языка). Фразеологизмы и пословицы как отражение национального характера и культурных ценностей. Сравнение фразеологии и пословиц в разных языках. Творческие задания: составление словаря фразеологизмов и пословиц.	явлениях; анализировать фразеологизмы и пословицы как отражение национального характера.
Культурный код. Как избежать стереотипов и научить уважению к культурным, языковым различиям	2	Понятие «культурный код». Анализ распространённых стереотипов о России и русских. Обсуждение способов представления русской культуры без искажений и предрассудков. Просмотр и обсуждение видеоматериалов, иллюстрирующих межкультурные различия.	Понимать важность учёта этнокультурного кода при обучении РКИ, уметь критически оценивать информацию о культуре, формировать уважения к культурному разнообразию.
Культура и традиции России: не только матрёшки и балалайки. Как представить Россию во всем её многообразии	4	Обсуждение проблемы стереотипного представления о русской культуре. Анализ различных аспектов русской культуры: история, литература, искусство, музыка, традиции, современная жизнь. Разработка презентации о России (о своем регионе) и ее представление для иностранных школьников через совместный телемост.	Уметь представлять русскую культуру во всем её многообразии, избегая стереотипов, разрабатывать презентации о России (о своем регионе) для иностранных учащихся и ее представление.
Мотивация в РКИ. Как зажечь искру интереса к русскому языку и культуре	4	Анализ факторов, влияющих на мотивацию к изучению РКИ. Обзор эффективных приёмов повышения мотивации: использование аутентичных материалов, создание позитивной атмосферы на занятиях, включение игровых элементов, искусственного интеллекта и др. Практические упражнения на разработку мотивирующих заданий.	Знать основные принципы мотивации в обучении РКИ, уметь применять различные приёмы повышения мотивации.
Программы по продвижению	4	Обзор молодежных программ и проектов, направленных на	Знать о молодежных программах по

русского языка и культуры		продвижение русского языка и культуры (например, «Волонтеры русского языка», «Послы русского языка в мире»). Обсуждение возможностей участия в этих программах. Анализ требований к участникам и особенностей реализации проектов. Подготовка заявок на участие (практикум). Встреча с участниками этих программ.	продвижению русского языка и культуры, понимать возможности участия в этих программах для профессионального развития, уметь анализировать требования к участникам и готовить заявки на участие.
Образовательные организации и культурные центры Алтайского края: возможности для сотрудничества	6	Обзор образовательных организаций и культурные центры Алтайского края, предоставляющих возможности для сотрудничества в сфере межкультурного взаимодействия: Международный клуб дружбы Алтайского края, Клуб международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ», Центр казахского языка и культуры и др. Изучение условий участия в совместных мероприятиях, проектах и программах.	Знать об образовательных организациях и культурных центрах Алтайского края, предоставляющих возможности для сотрудничества в сфере межкультурного взаимодействия, знать условия участия в совместных мероприятиях, проектах и программах.
Команда мечты. Разрабатываем проект по межкультурному взаимодействию	6	Определение ролей и функций каждого участника команды (волонтер, тьютор, педагог). Отработка навыков командной работы: планирование, распределение задач, коммуникация, разрешение конфликтов. Деловая игра «Разработка проекта по межкультурному взаимодействию».	Уметь эффективно работать в команде, распределять роли и задачи, разрешать конфликты, разрабатывать совместные проекты.
Итоговая аттестация. Защита проектов. Подведение итогов курса.	2	Представление и защита проектов, разработанных в течение курса. Обсуждение результатов курса. Подведение итогов. Обратная связь от участников.	Демонстрировать приобретённые знания и умения, уметь защищать свой проект, проводить рефлексию по итогам обучения.

Полагаем, что разработанный курс внеурочной деятельности по раннему формированию межкультурной компетенции «Педагогический старт. Учитель-международник начинается здесь» позволит целенаправленно и системно формировать у учащихся психолого-педагогических классов базовые знания, умения и навыки,

необходимые для эффективного взаимодействия в поликультурной образовательной среде. Курс будет способствовать развитию уважения к культурному разнообразию, а также формированию у будущих педагогов готовности к решению профессиональных задач в условиях полилингвальности, полиэтничности. Мы надеемся, что данный курс станет важным инструментом для подготовки нового поколения учителей, способных успешно работать в мультикультурном мире и формировать уже у своих учеников ценности межкультурного диалога и взаимопонимания.

Библиографический список

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации № 1688 р от 24 июня 2022 года. – URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.htm> (дата обращения: 20.05.2025).
2. Концепция профильных психолого-педагогических классов. /Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации. Москва. – 2021. – 63 с.
3. Ворожейкина, А. В. Содержательно-методические аспекты реализации технологии смешанного обучения в профильных психолого-педагогических классах / А. В. Ворожейкина, Л. Р. Салаватулина, Г. Ю. Ярославова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 4 (153). – С. 152–159.
4. Гущина, Э. В. Формальное, неформальное и информальное образование как составляющие системы непрерывного образования педагогов / Э. В. Гущина, Т. В. Кот, Е. В. Ракутина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–1. – С. 34–36.
5. Болотова, Е. Л. Научно-методическое сопровождение профильных психолого-педагогических классов: актуальность проблемы и направления их решения в современных условиях (из опыта МПГУ) / Е. Л. Болотова // Наука и школа. – 2025. – № 1–1. – С. 89–99.
6. Галимова, Х. Х. Организация деятельности психолого-педагогических классов как формы допрофессиональной подготовки школьников / Х. Х. Галимова, М. В. Чернышова, Н. Р. Галимова // Международные передовые практики построения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста в системе «школа-вуз-школа»: опыт, риски, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции, Грозный, 09–10 декабря 2022 года. – Грозный: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2022. – С. 118–124.
7. Каракулова, О. В. Проблемы обновления содержания дисциплин и сопровождения классов психолого-педагогической направленности / О. В. Каракулова, Г. Ю. Титова, А. А. Лыба // Педагогический ИМИДЖ. – 2023. – Т. 17, № 2(59). – С. 227–237.
8. Корепанова, Н. В. Педагогический класс в российской школе как форма профильного образования / Н. В. Корепанова, Е. А. Стародубова // Кросс-культурные исследования: образование и наука. – 2021. – Т. 6, № 3. – С. 99–108.
9. Олесова, З. С. Учитель начинается в школе (из опыта работы психолого-педагогического класса) / З. С. Олесова // Народное образование Якутии. – 2023. – № 2(127). – С. 50–52.
10. Винокурова, М. А. Поликультурное образовательное пространство: национально-региональный компонент в обучении русскому языку как иностранному / М. А. Винокурова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – №04/2. – С. 64–69.
11. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования, утвержденные Министерством просвещения Российской Федерации 30.03.2021 г. № ВБ-511/008. – URL: <http://www.consultant.ru/document/cons>

12. Байбородова, Л. В. Реализация идей допрофессиональной педагогической подготовки школьников в образовательных организациях / Л. В. Байбородова // Развитие кадрового потенциала сферы образования: перезагрузка системы непрерывного педагогического образования : Сборник научных материалов международного форума, Ярославль, 01–30 июня 2023 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. – С. 13–19.

Глушкова С.А., ассистент кафедры литературы Института филологии и межкультурной коммуникации

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭТАП И ФОРМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В РАМКАХ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН²

Аннотация. Внеучебная деятельность определяется как этап и форма непрерывной подготовки в процессе обучения русскому языку. Представленный подход, обуславливающий варианты работы и выбор материала, указывает на новизну исследования. Внеучебные мероприятия способствуют созданию ситуации естественного общения, освоению норм русского языка. В статье описаны формы работы с учащимися российско-таджикских и таджикских школ, студентов филологических и неязыковых факультетов Республики Таджикистан. Проведение внеучебных мероприятий положительно влияет на формирование коммуникативной компетенции обучающихся и подготавливает их к поступлению в университет в рамках непрерывной образовательной траектории «Школа – вуз».

Ключевые слова: внеучебная деятельность, непрерывная подготовка, российско-таджикские школы, русский язык и литература, этап непрерывной подготовки, форма непрерывной подготовки.

S.A. Glushkova

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A STAGE AND FORM OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE FRAMEWORK OF CONTINUOUS TRAINING OF SCHOOLCHILDREN IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

Abstract. Extracurricular activities are defined as a stage and form of continuous training in the process of learning the Russian language. The presented approach, which determines the work options and the choice of material, indicates the novelty of the research. Extracurricular activities contribute to the creation of a situation of natural communication, the development of the norms of the Russian language. The article describes the forms of work with students of Russian-Tajik and Tajik schools, students of philological and non-linguistic faculties of the Republic of Tajikistan. Conducting extracurricular activities has a positive effect on the formation of students' communicative competence and prepares them for admission to the university as part of a continuous educational trajectory «School – University».

² Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания №073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

Keywords: extracurricular activities, continuous training, Russian-Tajik schools, Russian language and literature, stage of continuous training, form of continuous training

В настоящее время политика Российской Федерации (далее – РФ) активно развивается в области образования. Это связано не только с внедрением государственных программ по поддержке молодых специалистов, образовательных организаций и др. на территории РФ, но и с продвижением русского языка и образования на русском языке за пределами страны.

Так, в 2022 году в Республике Таджикистан (далее – РТ) при поддержке РФ были открыты 5 школ, обучение в которых осуществляется по российским Федеральным государственным образовательным стандартам и образовательным программам среднего образования. В связи с этим ученики 9 класса по завершении учебного года готовятся к сдаче основного государственного экзамена, а ученики 11 класса – к сдаче единого государственного экзамена, что ориентирует их на поступление в вузы РФ. Следовательно, все виды учебной и внеучебной деятельности направлены на усвоение норм русского литературного языка, что позволит обучающимся по завершении основного общего или среднего общего образования успешно осваивать программы среднего профессионального и высшего образования в РФ.

Подготовка школьников на уроках русского языка и литературы ведется с целью их полноценного личностного, духовного и патриотического роста. Исходя из этой направленности (всестороннего развития), учителя и стажеры, приезжающие на производственную – педагогическую практику (стажировку) из РФ, Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ), будущие учителя-международники, организуют внеучебную деятельность в рамках непрерывной подготовки, создающей обучающемуся благоприятные условия и для «языковой реализации» [3, с. 38].

Актуальность непрерывной подготовки в рамках образовательной траектории «Школа – вуз» подчеркивают И.В. Соколова и А.Э. Сергеев: «Методические связи школ <...> следует налаживать постоянно для целенаправленной, систематической, непрерывной работы, с перспективой на ближайшее и отдаленное будущее» [4, с. 196]. Непрерывное образование, начиная со школьной ступени, становится своеобразной основой для постоянного совершенствования компетенций и навыков будущего специалиста. По мнению исследователей, в этом случае «внеурочные занятия, имеющие по своей природе уникальные воспитательно-образовательные и мотивационные возможности, будут проходить интересно, живо, увлекательно и, как следствие, давать полноценные результаты» [4, с. 196].

Отметим, что процесс непрерывной подготовки подразумевает, как правило, последовательную учебную деятельность «от этапа к этапу» по получению и освоению каких-либо знаний, умений, навыков или компетенций. Однако мы считаем, что непрерывной можно считать подготовку и в том случае, если она не прекращается с завершением уроков (аудиторной деятельности), а плавно переходит во внеучебные мероприятия, преследующие общие с учебной работой цели – обучение русскому языку. Таким образом, внеучебная деятельность в настоящей работе рассматривается как этап (наряду с учебной деятельностью) непрерывной подготовки будущего студента. В этом состоит новизна исследования. Кроме того, внеучебная деятельность понимается в работе как форма, выбор которой обусловлен следующим:

- аудиторией, в которой реализуется внеучебная деятельность: учащиеся российско-таджикских и таджикских школ; студенты филологического факультета, факультетов с обучением отдельным предметам на русском языке;

- уровнем подготовки обучающихся: начальный, продвинутый уровни.

Преимущества внеучебной деятельности отмечают многие исследователи. Она «акцентирует внимание не только на постоянстве процесса обучения во времени, но и на разнообразии его форм деятельности „здесь и сейчас”» [1, с. 23].

При обучении языку обязательным условием является создание языковой среды, ситуации речевого общения, этим и обусловлен выбор внеучебной деятельности как формы организации процесса овладения языком. Непрерывная подготовка, осуществляющаяся таким образом, предполагает «больше возможностей для моделирования языковой среды, приближенной к естественной среде. Внеучебная деятельность инициирует, а также в дальнейшем поддерживает устойчивую мотивацию обучающихся к овладению языком и культурой страны изучаемого языка» [2].

Обучение русскому языку на этапе внеучебной деятельности позволит отработать нормы языка в «неформальной» обстановке, дающей возможность учащимся «раскрепоститься», и окажет на них положительное влияние, особенно на начальном этапе освоения языка. Данный вид деятельности важен для формирования навыка говорения как одного из ведущих видов речевой деятельности и базовой компетенции – коммуникативной.

В настоящей статье мы останавливаемся на организации внеучебных мероприятий, реализованных в 2023 и в 2024 году во время производственных практик – стажировок магистрантами Института филологии и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета в школах РТ (таджикских школах с родным языком обучения, российско-таджикских школах). Добавим, что помимо учащихся школ к участию во внеучебной деятельности были привлечены студенты филологических факультетов и других специальностей университетов Таджикистана, которые впоследствии могут продолжать обучение в вузах РФ по программам магистратуры.

Рассматривая внеучебную деятельность как форму организации, мы предлагаем описание нескольких мероприятий, разработанных и проведенных студентами магистратуры Института филологии и межкультурной коммуникации. Материал и тема внеучебных занятий определялись в зависимости от их участников:

- учащиеся российско-таджикских школ;
- учащиеся таджикских школ;
- студенты филологического факультета;
- студенты факультетов с обучением отдельным предметам на русском языке;
- учащиеся с начальным уровнем владения русским языком;
- учащиеся с продвинутым уровнем владения русским языком.

Основываясь на этих критериях организации деятельности групп обучающихся, магистранты проводили в таджикских и российско-таджикских школах различные занятия, выбор формы которых определялся уровнем владения русским языком учащимися. Приведем в пример некоторые из проведенных мероприятий в рамках непрерывной подготовки.

Для учащихся школ с начальным уровнем владения русским языком были организованы мероприятия культуроведческой направленности:

1. Литературная гостиная «Восток в творчестве А.С. Пушкина» с элементами театрального выступления, которая предполагала чтение и обсуждение лирических стихотворений А.С. Пушкина, написанных под влиянием восточной культуры («Сказка о золотом петушке»; фрагменты поэм «Бахчисарайский фонтан» и «Кавказский пленник»). Такая работа позволила не только познакомиться с творчеством всемирно известного русского поэта, но и установить межкультурные связи, которые способствуют усвоению языкового и культуроведческого материала, формированию лингвокультурологической и коммуникативной компетенций.

2. Квест, посвященный русскому языку и русской культуре. Прохождение данного квеста предусматривало поэтапную работу на разных «станциях». Вопросы и задания были связаны со склонением форм русских глаголов: «Продолжите ряд: Он победит, ты победишь, я ...»; объяснением значения фразеологизма: «Объясните значение фразеологизма „водить за нос“» и подбором к устойчивым сочетаниям таджикского языка аналогов на русском языке: «Назовите русскую синонимичную пословицу к фразе „Охиста рав, хамеша рав“».

Проведенные мероприятия позволили создать условия для общения на русском языке во внеучебное время, повысить уровень владения русским языком на начальном этапе освоения языка. В частности, этому способствовали параллели, проводимые между языковыми системами, литературными традициями и особенностями культуры.

Для учащихся и студентов с продвинутым уровнем владения русским языком (второй сертификационный уровень и выше) были организованы:

1. Внеаудиторное занятие «Турнир знатоков персидско-таджикской и русской литературы», которое вызвало большой интерес со стороны учащихся самых разных национальностей. Соревновательный компонент занятия, с одной стороны, повысил мотивацию участников, а с другой – позволил запомнить некоторые факты из истории русской и таджикской литературы.

Блок «*Персидско-таджикская литература*» включал вопросы об истории развития литературы Таджикистана, о ключевых именах в литературе этой страны.

1) Официальный эпос Персии, составленный Фирдоуси, называется ...

- а) Бустан;
- б) Шахнаме;
- в) Искендер-наме.

2) Персидская классическая поэзия является общим наследием для ...

- а) Таджикистана, Ирана, Афганистана;
- б) Таджикистана, Индии, Афганистана;
- в) Таджикистана, России, Афганистана.

3) Родоначальником таджикской и персидской поэзии является ...

- а) Хайям;
- б) Рудаки;
- в) Фирдоуси.

Блок «*Русско-таджикские литературные связи*» предусматривал вопросы, связанные с историко-культурными и литературными параллелями в двух культурах.

1) Этот таджикский писатель составляет русский календарь, в котором можно найти сходство по содержанию и структуре с «Азбукой» Толстого.

- а) Низами;
- б) Руми;
- в) Айни.

2) В цикле стихов «Персидские мотивы» этот русский поэт обратился к классической персидской литературе, в частности к поэзии Саади, Фирдоуси, Хайяма, Хафиза.

- а) Мандельштам;
- б) Лермонтов;
- в) Есенин.

3) К этим восточным мотивам русские поэты эпохи романтизма обращаются чаще всего:

- а) Роза, луна, кипарис, соловей;
- б) Ласточка, пальма, солнце, кипарис;
- в) Ромашка, соловей, солнце, загадочная красавица;

Отвечая на поставленные вопросы, учащиеся разных возрастных групп продемонстрировали знание в области родной литературы и русской литературы, что помогло закрепить культуроведческий материал и отработать навыки владения устной монологической и диалогической речью.

3. Викторина, созданная по мотивам карточной игры «Ерундопель», задания в которой направлены на совершенствование лингвистической компетенции учащихся старших классов и студентов. Им было предложено «угадать» среди нескольких вариантов значение устаревшего или редко употребляющегося слова: например, что такое «паголенки» или кого называли «злыднями»?

Данные виды работы способствовали осуществлению непрерывной подготовки учащихся с применением разных форм организации обучения русскому языку, стимулировали мотивацию к изучению языка.

Помимо участия в школьной внеучебной деятельности, которая позволила сформировать навыки общения на русском языке в неформальной обстановке, учащиеся школ Таджикистана принимали участие в тех мероприятиях, которые были организованы на базе Института филологии и межкультурной коммуникации АлтГПУ: профильные смены «Школы словесности», которые знакомили будущих абитуриентов с жизнью института, особенностями студенчества и студентами. Так, в рамках профильных смен проводились:

1. Мастер-классы по освоению какой-либо профессии, получаемой в процессе обучения в ИФиМК, где учащиеся смогли попробовать себя в роли будущего учителя-международника; мастер-классы по каллиграфии, на которые приходили студенты разных национальностей, что позволило создать ситуацию межнационального и межкультурного общения, осуществляемого на русском языке.

2. Внеаудиторные занятия в процессе проведения Международной Олимпиады по русскому языку и литературе, на которых учащиеся РТШ и таджикских школ, помимо основного дела – участия в Олимпиаде, знакомились с преподавателями высшей школы.

Итак, участие школьников и студентов университетов Республики Таджикистан во внеучебной деятельности, помимо развития навыков общения на русском языке, готовит их к поступлению в вузы Российской Федерации, в частности в АлтГПУ по результатам вступительных испытаний (выпускники школ и университетов Таджикистана) или по результатам ЕГЭ (выпускники РТШ).

Организация внеучебной деятельности посредством названных форм способствует созданию базы для непрерывной подготовки учащихся школ в рамках образовательной траектории «Школа – вуз», совершенствует их навыки говорения, способствующие формированию коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Ломакина, Т. Ю. Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования / Т. Ю. Ломакина, Д. А. Писаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 1 (65) – С. 20–32.
2. Моисеенко, О. А. Внеучебная деятельность в системе иноязычного образования студентов неязыковых факультетов / О. А. Моисеенко, Т. А. Белоусова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 61–68.
3. Пережовская, А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития / А. Н. Пережовская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Международной научной конференции, г. Пермь, апрель 2015 г. – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 38–41.
4. Соколова, И. В. Внеурочная деятельность как форма интеграции науки и школьного образования / И. В. Соколова, А. Э. Сергеев // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 9. – С. 193–197;

Губанова Т.И., студентка 2 курса магистратуры Института филологии и межкультурной коммуникации,
Фролов А.С., доктор филос. наук, профессор кафедры философии и культурологии
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВНОЙ СМЫСЛОСОДЕРЖАЩИЙ КОНЦЕПТ В РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ КОНЦА XIX НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

Аннотация. *Экзистенциальные проблемы поиска смысла жизни волновали философов на протяжении долгих времен. Так были определены некоторые жизненные цели: приобретение материального блага, служение добродетелям и высшим нравственным целям, поиск истинной любви и высшей формы счастья и т.д. Творческий концепт определился одним из ведущих в поиске истинных ценностей русскими философами конца XIX начала XXI веков, поскольку бессмертия по их воззрениям возможно достичь только путем служения Высшему Благу или же жизнью вечной в своих творениях. В данной статье рассматриваются аспекты творчества как смысла жизни и особенности его культурной сохранности.*

Ключевые слова: творчество, смысл жизни, культурные ценности, самобытность.

T.I. Gubanova
A.S. Frolov

CREATIVITY AS THE MAIN SEMANTIC CONCEPT IN RUSSIAN PHILOSOPHY OF THE LATE 19TH AND EARLY 21ST CENTURIES

Abstract. *The existential problems of finding the meaning of life have worried philosophers for a long time. Thus, some life goals were defined: the acquisition of material wealth, the service of virtues and higher moral goals, the search for true love and the highest form of happiness, etc. The creative concept was identified as one of the leading ones in the search for true values by Russian philosophers of the late 19th and early 21st centuries, since immortality, according to their views, can be achieved only by serving the Highest Good or eternal life in their creations. This article examines the aspects of creativity as the meaning of life and the features of its cultural preservation.*

Keywords: creativity, meaning of life, cultural values, identity.

С первобытных времен человек старался узнать мир вокруг себя, а позднее и внутри себя. Так постепенно открывая новые законы и объясняя явления и предметы окружающего пространства, он все больше углублялся в суть вещей: как они образуются, из чего состоят, какой имеют жизненный цикл. Стремления познать окружающий мир породили желание понять и изучить себя, свою этическую сторону. Так, первый философ, считающийся прародителем этики, – Сократ в диалогах Платона рассуждал о нормах морали, добродетелях и самое интересное – о смысле жизни. Он считал, что основа человеческого бытия – это непрерывный процесс познания мира и осознания каждого в нем. Он из числа первых, кто провозгласил, что стремление к мудрости, а впоследствии и ее передача, это главный смыслодержатель концепт.

В дальнейшем философы развили этот концепт: самореализация себя в творчестве как смысл жизни. Творчество – это «... восхождение человека к высшим ступеням духовности, нравственности и свободы, развитие личности и культуры. Движущими силами творчества являются активность субъекта, преодолевающая предустановленные границы деятельности, и эвристическое стимулирование творческого процесса» [7, с. 21]. Данное определение приводит ряд факторов, что порождают творчество: свобода, вечность,

самовосхождение. Далее мы рассмотрим более подробно их роль путем анализа работ русских философов конца XIX начала XX веков.

Находясь в поиске ответов на главный вопрос, для чего мы живем, философы вывели, что главное оставить после себя след в культуре, поскольку такая жизнь вечна. Н. Бердяев писал: «Философия творчества может быть лишь философией творящих, т. е. в творческом акте переходящих за границы данного мира» [1, с.24]. Эзотерический путь, что человек проходит при создании творчества, есть его особый путь, что субъективен и неповторим. Он становится сакральным, связывает нас с Божественной сущностью. Данная связь является истоком рассуждений Н. Бердяева. Он утверждал: «...творчество – само религия» [1, с. 85]. Это создание своего бытия, подвиг исторического масштаба.

О воссоединении с Богом путём реализации творческих актов писали И.А. Ильин и В.С. Соловьев [2, 3]. Так, чтобы божественное начало вернулось и обрело силу, важно творить и создавать что-то своё. Подобное единение преобразует мир, позволяет возвращать лучшие человеческие качества. Но как впоследствии пишет Н. Бердяев – это не дань или предписание, творчество отличается свободой реализации себя, своих переживаний, взглядов – своего внутреннего мира путем воплощения их в тексты. Творческая деятельность возможна лишь в свободной среде. Е.Н. Трубецкой отмечал, что отсутствие свободы и создание творческих идей взаимоисключающие. Невозможно быть рабом и самореализовываться, свободно мыслить. В подчинении физическом и моральном нет своих взглядов. Творчество должно быть свободным актом, иначе оно приобретает искусственные формы и становится механизмом [5]. Подобным образом рассуждал и С.Л. Франк, который отмечал, что «...искание смысла жизни есть, собственно, борьба за него, творческое его утверждение через свободное внутреннее делание» [8, с. 135].

Творчество – это самовыражение. По мнению С.Л. Франка, «жизнь же есть действительность, творчество, самопроизвольное расцветание и созревание изнутри, из собственных глубин» [8, с. 96]. Изначально мы знакомимся с другими авторами, их работами, анализируем, осмысливаем. Далее уже создаем собственный продукт. Человек, что занимается творческой деятельностью, саморазвивается сам и показывает путь реализации для других. Момент высвобождения творчества порождает счастье от проделанной работы, отмечает И.А. Ильин, поскольку труд в радость порождает качество, а качество проделанной работы порождает счастье [3]. Так он творчески созидает в удовольствие, при этом саморазвивается и совершенствуется во всем.

В экзистенциализме русские философы конца XIX начала XX веков подвели творчество к моменту единения межпространственного и вечного: связь человека с прошлыми поколениями, его мистическим прошлым и будущим. Об этом рассуждал Е.Н. Трубецкой, что творческий акт нечто вечное и вечно новое, оно не существует в одном временном промежутке [5]. Так философ пишет о русских сказках, классической музыке, иконах и соборах – культурной среде, что отличается самобытностью народа. Творчество – хранитель высших духовных ценностей. Это же утверждал В.С. Соловьев. Народный дух отражает особенность творческого своеобразия народа, его культурных ценностей [3]. Сложившееся исторически, творчество стало критерием отличности как отдельной личности, так и целого народного уклада.

А. С. Суразаков – алтайский фольклорист, философ, рассуждал в своих работах о материальной среде проживания человека, что каждому суждено жить в осязаемом и ощущаемом мире, но реальность способна изменяться и корректироваться в зависимости от творческих устремлений человека и его силы воли [4]. Так, творчество способно корректировать мир, делать людей счастливыми. Помимо этого, философ выступал за сохранность русской культуры, её образного колорита: система отрицательных и положительных героев, предметы-символы, художественные средства. В труде «Основы алтайской философии» Н. А. Шодоев выводит основной критерий спасения нашей этнософии – воспитание молодого поколения за счет передачи фольклорного и эпического многообразия [9]. Так культурные ценности сохраняются и приобретут новые формы.

Е. Н. Трубецкой писал, что Россия стоит на пороге обособления и развития творческой мысли. Заимствуя чужую культуру, чужой жизненный уклад, мы не способствуем сохранению и развитию собственных духовных ценностей. Это же утверждал В. С. Соловьев и И. А. Ильин: России необходимо уйти от воплощения на русской почве европейских идеалов [2,3]. В сакральном творческом процессе передается авторское мироощущение, его понимание сути вещей, поэтому слепо заимствуя культурную среду, автор теряет как самобытность, так и отвергается обоими территориями. Перенос без адаптации воспринимается как нечто инородное и впоследствии отторгается. Основатель общества «Алтайская вера» З. Т. Тырысова пишет, что в основе нашего народа лежит духовная философия, произрастающая корнями из древней народной мудрости. Именно это творческое наследие должно осмысляться потомками и передаваться на новой почве [6]. Дерево никогда не должно потерять свои корни, в творческой стезе и культурной важно сохранять собственные традиции и обычаи. Философ В. С. Соловьев верил, что Россия в будущем покажет лучшие результаты культурного и духовного развития, нам же стоит не оставлять надежды и стремиться к этому.

Подытожим все выше сказанное, что творчество было определено религиозными философами конца XIX начала XX веков как концепт смысла жизни в экзистенциализме, поскольку связано со свободой мысли, самовыражения, передачей культурных и исторических ценностей народа, а также предполагает жизнь вечную и осмысленную автора в своих трудах. Кроме того, важна сохранность традиционных ценностей русского народа для последующей передачи нашим потомкам, чтобы не потерять собственной самобытности и духовного наследия.

Библиографический список

1. Бердяев, Н. Самопознание / Н. Бердяев. – Париж : YMCA-PRESS, 1949. – 301 с.
2. Ильин, И. А. Я вглядываюсь в жизнь. Книга раздумий / И. А. Ильин. – Москва : АСТ, 2003. – 287 с.
3. Соловьев, В. С. Оправдание добра / В. С. Соловьев // Сочинения. – Москва : Мысль, 1988. – Т. I. – 892 с.
4. Суразаков, А. С. История и культура народов Горного Алтая / А. С. Суразаков. – Горно-Алтайск : Сумер, 1994. – 135 с.
5. Трубецкой, Е. Н. Смысл жизни / Е. Н. Трубецкой. – Москва : Институт русской цивилизации, 2011. – 656 с.
6. Тырысова, З. Т. Алтай-Ян – Генофонд Алтая / З. Т. Тырысова. – Горно-Алтайск : Горно-Алтайская типография, 2014. – 348 с.
7. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв. – Москва : Советская энциклопедия, 2009. – 456 с.
8. Франк, С. Смысл жизни / С. Франк. – Москва : АСТ, 2004. – 157 с.
9. Шодоев, Н. А. Основы алтайской философии / Н. А. Шодоев. – Бийск : Типография ИП «Кудрин Е.И.», 2009. – 205 с.

***Дронова Е.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ информатики,
Мартын Е.Е., студентка 2 курса магистратуры Института информационных
технологий и физико-математического образования
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул***

ВИРТУАЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ ПО АСТРОНОМИИ «ASTRO»

Аннотация. В статье обоснована актуальность разработки виртуальных приложений по астрономии, описан процесс разработки виртуального приложения по астрономии «Astro»

для школьников. Выделены этапы разработки виртуального приложения «Astro»: определение программного обеспечения для разработки виртуального приложения «Astro» и моделирование его структуры; сбор и структурирование учебного материала для приложения «Astro»; программирование и интеграция функциональных модулей приложения «Astro»; контроль качества и устранение дефектов в приложении «Astro». Дана их краткая характеристика. В качестве инструмента для разработки виртуального приложения была использована платформа Unity, которая позволяет создавать интерактивные симуляции и визуализации, способствуя более глубокому пониманию учебного материала.

Ключевые слова: астрономия, мифы, виртуальное приложение, Unity, Astro.

E.N. Dronova,

E.E. Martin

VIRTUAL APPLICATION ON ASTRONOMY «ASTRO»

Abstract. *The article substantiates the relevance of developing virtual applications on astronomy, describes the process of developing a virtual application on astronomy «Astro» for schoolchildren. The stages of developing the virtual application «Astro» are highlighted: defining software for developing the virtual application «Astro» and modeling its structure; collecting and structuring educational material for the application «Astro»; programming and integration of functional modules of the application «Astro»; quality control and elimination of defects in the application «Astro». Their brief characteristics are given. The Unity platform was used as a tool for developing the virtual application, which allows you to create interactive simulations and visualizations, contributing to a deeper understanding of the educational material.*

Keywords: astronomy, myths, virtual application, Unity, Astro.

Астрономия – это одна из самых древних естественных наук. Люди с незапамятных времен наблюдали за небом, пытаясь понять движение Солнца, Луны и звёзд. В то же время освоение её сложных концепций требует современных подходов к обучению. В современном мире астрономия является сложной и многогранной наукой, которая использует самые современные технологии для изучения космоса. Астрономы работают с мощными телескопами, космическими аппаратами и сложными компьютерными моделями, чтобы узнать больше о Вселенной [3].

В настоящее время стремительное развитие информационных технологий и государственная политика России в части повышения качества математического и естественно-научного образования до 2030 года [1] требуют использования современных методов обучения в школе, в частности при обучении астрономии.

Одним из современных способов обучения школьников астрономии является интерактивный метод обучения. Реализовать его на инновационном уровне сегодня позволяет платформа Unity, являющаяся многофункциональным инструментом для разработки виртуальных приложений. Виртуальное приложение – это современный способ отображения трехмерного пространства на экране, который сопровождается привязкой дополнительных мультимедийных информационных компонентов: 3D объектов, видео и фотографий, поясняющих надписей, всплывающих окон с дополнительной информацией, графически оформленных клавиш управления [2].

Цель данной работы – разработать виртуальное приложение по астрономии с помощью платформы Unity, направленное на расширение представлений обучающихся 10-11 классов о Вселенной с помощью синтеза традиционного учебного содержания по астрономии и содержания древних мифов и легенд о созвездиях.

Наше виртуальное приложение по астрономии мы назвали «Astro». Его разработка осуществлялась поэтапно:

- 1) определение программного обеспечения для разработки виртуального приложения «Astro» и моделирование его структуры;
- 2) сбор и структурирование учебного материала для приложения «Astro»;
- 3) программирование и интеграция функциональных модулей приложения «Astro»;
- 4) контроль качества и устранение дефектов в приложении «Astro».

Опишем содержание всех этапов.

Первый этап: «Определение программного обеспечения для разработки виртуального приложения «Astro» и моделирование его структуры».

Данный этап был реализован в период с сентября по декабрь 2024 г. Он включал в себя:

- анализ потребностей целевой аудитории и определение ключевых функциональных требований;
- формирование архитектуры приложения, проектирование структуры данных и модулей;
- разработку интерактивных прототипов пользовательского интерфейса для обеспечения интуитивно понятной навигации и эффективного взаимодействия с объектами приложения;
- проведение начального тестирования прототипов с целью выявления и устранения недостатков на ранних этапах разработки.

Кратко опишем результаты нашей работы по данным направлениям.

Учитывая стремительное развитие информационных технологий и повышение интереса школьников к их использованию, требуется адаптация методики обучения астрономии к этим современным изменениям. Например, в исследованиях Фирас Лейт Халил используются различные подходы в обучении, включая геймификацию, которые показывают повышение эффективности в обучении [4]. В этом контексте, включение мифов и легенд, а также исторических личностей, связанных с небесными телами и созвездиями, становится инструментом, позволяющим не только увлекательно представить материал по астрономии, но и повысить интерес обучающихся к предмету.

Проведенный анализ современных программных средств для разработки виртуальных приложений, показал, что для создания виртуального контента существуют как онлайн-сервисы, так и программные решения. Большинство из них распространяются на платной основе, но встречаются и бесплатные варианты, хотя и с некоторыми ограничениями. Для разработки виртуального приложения по астрономии мы выбрали программное обеспечение Unity.

Unity – это кроссплатформенный игровой движок, разработанный компанией Unity Technologies и широко используемый для создания интерактивных игр и образовательных приложений. Ключевые особенности Unity включают поддержку трёхмерной и двумерной графики, а также возможность интеграции с различными устройствами, такими как мобильные телефоны, компьютеры и системы виртуальной реальности. Данная платформа предоставляет разработчикам широкий набор инструментов для моделирования, анимации и физической симуляции, что значительно ускоряет разработку контента и повышает его визуальное качество. Платформа Unity позволяет создавать интерактивные симуляции и визуализации, способствуя более глубокому пониманию учебного материала.

Для эффективной работы с Unity, особенно при создании образовательных игр, необходимо владеть навыками программирования на языке C#. Изначально нужно изучить интерфейс Unity, познакомиться с редактором, иерархией объектов и панелями инструментов (рис. 1). Также важно освоить основы языка C#, включая переменные, операторы, циклы и взаимодействие с платформой.

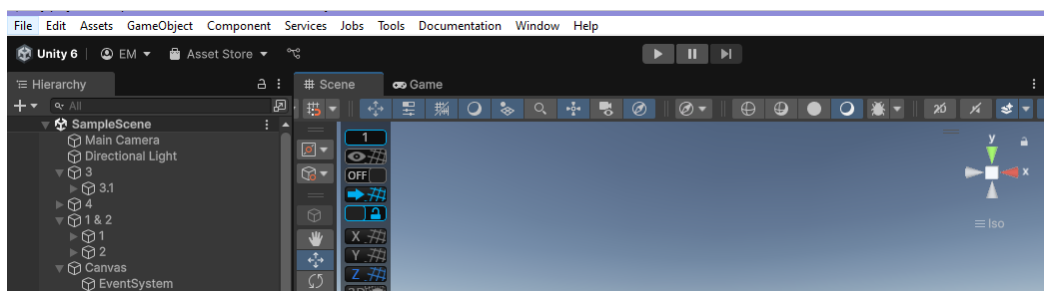


Рисунок 1. Интерфейс Unity

Важным аспектом, определяющим эффективность взаимодействия пользователей с приложением, является дизайн пользовательского интерфейса. Для обеспечения высокого уровня удобства и эффективности использования для учащихся в рамках этапа проектирования была проведена работа по визуальной составляющей и разработке интерфейса нашего виртуального приложения (рис. 2).

В рамках реализации данного этапа выполнены:

- подборка основной цветовой схемы, обеспечивающей визуальную гармонию, и определение соответствующей концепции приложения;
- разработка прототипа интерфейса приложения, определяющего оптимальное расположение элементов управления, навигационных меню и информационных панелей, с целью обеспечения интуитивно понятного взаимодействия пользователя с приложением.

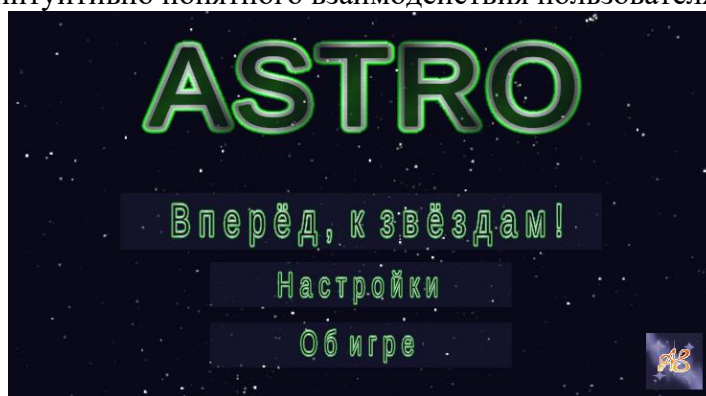


Рисунок 2. Меню приложения «Astro»

В рамках разработки виртуального приложения «Astro» особое внимание было уделено проектированию виртуального окружения, обеспечивающего комфортное восприятие информации и стимулирующего интерес у учащихся. Была выбрана стилизованная форма представления земной поверхности, включающая элементы рельефа (холмы, береговая линия), растительность и водные объекты (рис. 3). Спроектированы и подготовлены зоны для получения информации:

- обсерватория (место, где собрана информация о планетах, галактиках, научных теориях, основных характеристик звезд, строения и цикле жизни звезд, великих ученых астрономии и их вкладе в развитие науки);
- история астрономии (место, где собрана информация о формировании астрономии на разных этапах развития человеческой цивилизации, о её влиянии на культуру);
- мифы созвездий (место, где собраны мифы о созвездиях нашей галактики).



Рисунок 3. Ландшафт местности приложения «Astro»

В рамках этапа «Определение программного обеспечения для разработки виртуального приложения «Astro» и моделирование его структуры», осуществлялась реализация виртуальной модели Вселенной с использованием платформы Unity. Для визуализации галактики созданы трехмерные модели для представления Солнца и планет Солнечной системы, где для каждой планеты были определены текстуры, имитирующие поверхность и атмосферу. На основе физических законов Кеплера были разработаны скрипты для расчета орбитальных траекторий движения планет вокруг Солнца, а для создания реалистичного визуального эффекта были применены эффекты свечения и рассеивания света (рис. 4).



Рисунок 4. Модель солнца и планет земной группы

Второй этап: «Сбор и структурирование учебного материала для приложения «Astro».

Данный этап был реализован в период с января по февраль 2025 г. В рамках него был собран, структурирован и адаптирован теоретический материал по астрономии, предназначенный для обучающихся. Был подготовлен систематизированный перечень созвездий, включающий описания мифов, образов персонажей и связанных с ними элементов. Собранная информация была адаптирована для школьников с помощью упрощения языка изложения и подготовки визуального сопровождения в виде иллюстраций. В итоге содержание двух тематических разделов (обсерватория, история астрономии) из трёх (обсерватория, история астрономии, мифы созвездий) мы детализировали на подразделы, которые назвали тематическими секторами.

1. Обсерватория. Данный тематический раздел был разделен на четыре тематических сектора.

Сектор 1. Обзор небесных объектов и фундаментальных теорий: строение солнечной системы; планеты, спутники, малые тела; движение планет на фоне звезд; млечный путь – наша галактика; современные проблемы астрономии, большой взрыв; определение формы небесных тел и расстояний до них; активные внегалактические объекты.

Сектор 2. Характеристики и жизненный цикл звезд: солнце – звезда; строение солнца; основные характеристики звезд; строение звезд, их цикл жизни; разновидности звезд, пульсары, черные дыры; двойные, кратные и переменные звезды; новые и сверхновые

звезды; эволюция звезд; межзвездная среда; движение солнца и звезд относительно земли; расчет координат звезд; звездный календарь.

Сектор 3. Методы наблюдения и изучения космоса: астрономические явления на земле; основные созвездия; наблюдение за звездами; развитие космонавтики; телескопы; обсерватории; спутники, зонды; космические миссии.

Сектор 4. Математический аппарат и исторический контекст: Кеплер, Ньютон, Птолемей; небесные координаты и системы; законы движения планет; Эйнштейн; космическая скорость; межпланетные полёты; квантовая механика в астрономии; основы астрофизики; системы счета времени; основные уравнения теории строения звезд.

2. История астрономии. Данный тематический раздел также был разделен на четыре тематических сектора.

Сектор 1. Астрономии разных эпох: Месопотамия; Египет; Китай; Индия; Греция; новый свет; средние века; новое время; астрономия XX века.

Сектор 2. Влияние астрономии на культуру: живопись, скульптуру, архитектуру, поэзию; научная фантастика; влияние астрономии на графику.

Сектор 3. Астрономия школьной скамьи: введение в астрономию; координаты; движения солнца и звезд; конечность и бесконечность вселенной, объекты вселенной; модель вселенной.

Сектор 4. Астрономия в мистике: астрология; символизм небесных тел, легенды планет солнечной системы; нумерология; мистические практики; эзотерика; ритуалы.

Третий этап: «Программирование и интеграция функциональных модулей приложения «Astro»».

В марте 2025 года основное внимание в рамках реализации приложения «Astro» было сосредоточено на программной имплементации функциональных возможностей, опирающейся на ранее разработанную контентную и дизайнерскую базу. Первостепенное значение имела разработка системы управления камерой, обеспечивающей пользователю возможность свободной навигации в трехмерном пространстве моделируемой вселенной и детального изучения объектов под различными углами.

Важнейшей составляющей приложения являлась разработка интуитивно понятного и удобного пользовательского интерфейса, который предоставлял бы пользователю доступ к собранному контенту (рис. 5). Он включал в себя кнопки, текстовые поля, выпадающие списки, ползунки и интерактивные иконки, предназначенные для отображения информации, обеспечения навигации и выбора объектов (рис. 6).

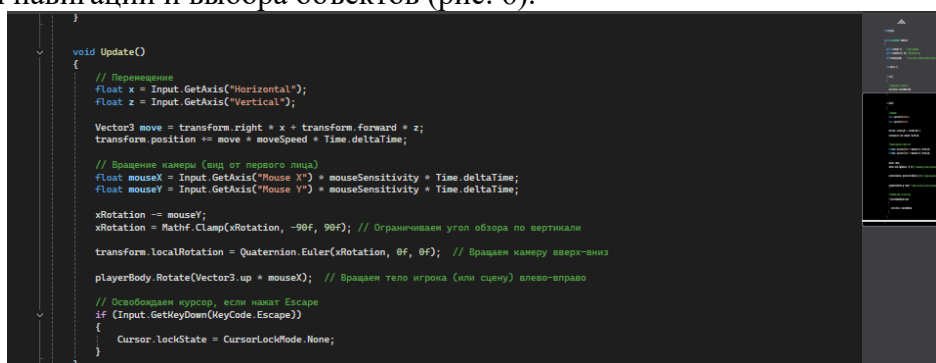


Рисунок 5. Управление персонажем с помощью кнопок на клавиатуре и мышке

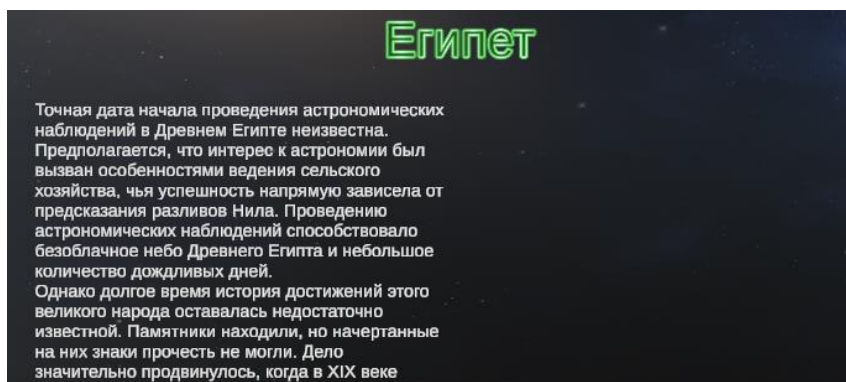


Рисунок 6. Логотип с всплывающей информацией

Одним из элементов интерфейса являлась реалистичная симуляция движения планет по орбитам. Симуляция должна была учитывать особенности расположения объектов в Солнечной системе, включая их размеры, массы, скорости и углы наклона орбит. Для визуализации движения планет использовались различные методы, отображение траекторий орбит, изменение размеров планет в зависимости от расстояния до Солнца и добавление визуальных эффектов, таких как свечение и тени.

Четвертый этап: «Контроль качества и устранение дефектов в приложении «Astro»»

В период с апреля по май 2025 года проводился этап комплексной проверки качества и соответствия требованиям разработанного виртуального приложения «Astro». Целью данного этапа являлось всестороннее тестирование функциональности, стабильности и удобства использования приложения для выявления и устранения дефектов, а также подтверждения соответствия техническим требованиям и потребностям целевой аудитории.

К оценке качества разработанного виртуального приложения «Astro» были привлечены внешние эксперты: директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13» г. Барнаула, на базе которой было реализовано тестирование, школьники и учителя физики данной школы.

Практическая значимость работы обусловлена тем, что разработанное приложение «Astro», сочетающее в себе современные педагогические подходы и сопутствующие методические материалы, представляет собой комплексное решение для активизации познавательной деятельности учащихся, повышения их интереса к астрономии и улучшения их образовательных результатов.

Научная новизна работы заключается в разработке нового подхода к обучению астрономии, основанного на использовании виртуальных приложений, и его реализации на практике с помощью разработанного виртуального приложения «Astro».

В заключении отметим, что разработка виртуального приложения по астрономии «Astro» была сопряжена с трудностями технического и методического характера в связи большим объемом учебной информации и периодическими изменениями используемых программных инструментов Unity при её обновлениях.

Библиографический список

1. Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования до 2030 года: Распоряжение от 19 ноября 2024 года №3333-р // Правительство России. – 2024. – URL: <http://government.ru/docs/53427/> (дата обращения: 29.04.2025).
2. Создание интерактивных кроссплатформенных панорамных туров / Е. А. Кшуманёва, П. М. Кикин // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-interaktivnyh-krossplatformennyh-panoramnyh-turov/viewer> (дата обращения: 28.04.2025).

3. Чаругин, В. М., Астрономия. 10-11 классы: учебник для общеобразовательных организаций / В. М. Чаругин – Москва : Просвещение – 2022. – С. 154.

4. The impact of gamification on students learning engagement// International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE). – URL: <https://www.researchgate.net/publication/344458953> The impact of gamification on students learning engagement (дата обращения: 29.04.2025).

Козырькова К.Е., студентка 5 курса Института истории, социальных коммуникаций и права,

Ратникова Д.В., старший преподаватель кафедры правоведения и методики преподавания социально-экономических дисциплин

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПАРКА «РОССИЯ – МОЯ ИСТОРИЯ»

Аннотация. В статье рассматриваются типичные ошибки участников ЕГЭ по истории в заданиях по Великой Отечественной войне. Анализируются методы подготовки старшеклассников к сдаче экзамена по истории, а также выявляются эффективные методы подготовки на основе использования ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история».

Ключевые слова: ЕГЭ по истории, Великая Отечественная война, старшеклассники, мультимедийный парк, экскурсия.

**К.Е. Kozyrkova,
D.V. Ratnikova**

PREPARING HIGH SCHOOL STUDENTS TO COMPLETE THE TASKS OF THE UNIFIED STATE EXAM ON THE GREAT PATRIOTIC WAR USING THE RESOURCES OF THE MULTIMEDIA PARK «RUSSIA – MY STORY»

Abstract. The article examines the typical mistakes of the participants of the Unified State Exam in history in assignments on the Great Patriotic War. The methods of preparing high school students for the exam are analyzed and effective methods that can be used in the multimedia historical park «Russia – My History» are identified.

Keywords: USE in history, the Great Patriotic War, high school students, multimedia park, guided tour.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования проводится в форме единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ).

По данным Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, в 2025 году на участие в едином государственном экзамене зарегистрировалось более 716 тысяч человек, 14% выпускников сдают ЕГЭ по истории, что на 4% меньше по сравнению с предыдущим годом. Основная причина снижения количества участников связана с затруднениями при подготовке к сдаче экзамена по данному предмету.

XX век в истории России богат на события: революции, мировые войны, большое количество реформ. Всё дальше уходят от современников те годы, почти не осталось в живых участников и очевидцев этих событий. Актуальность изучения раздела «Великая

Отечественная война» не теряет значения, потому что эта война коснулась каждой семьи России и бывших республик Советского Союза. Именно поэтому в едином государственном экзамене Великой Отечественной войне уделено должное внимание.

Актуальность вопросов подготовки старшеклассников к выполнению заданий ЕГЭ по Великой Отечественной войне заключается в нескольких аспектах. Во-первых, изучение темы войны остро стоит в образовании в связи с сохранением исторической памяти народа; а знание основных событий и явлений, связанных с Великой Отечественной войной, помогает учащимся лучше понять современное положение России и её место в международной политике.

Особенно подкрепляется интерес к этой теме ввиду предстоящей 80 годовщины Победы над нацистской Германией. День Победы стал символом гордости не только для России, но и для многих народов мира, что требует от молодежи понимания и уважения к вкладу предков, формирует гражданскую идентичность, чувство патриотизма, способствуя объединению и сплочению молодого поколения.

Во-вторых, несмотря на внимание, которое уделяется изучению данной темы, существует проблема низкого процента выполнения заданий ЕГЭ по истории, проверяющих уровень знаний старшеклассников по событиям Великой Отечественной войны. По данным статистико-аналитического отчета о результатах ЕГЭ в 2024 году в Алтайском крае процент выполнимости заданий, связанных с темой исследования, в сравнении с прошлым годом стал ниже. Знания по данному периоду проверяются заданиями №8 и №17. В 2023 г. процент выполнения задания №17 составлял 70, а в 2024 г. упал до 61. На основе проанализированных данных можно сделать вывод о том, что знания молодого поколения о событиях Великой Отечественной войны ухудшаются.

Изучением данной проблемы занимался кандидат исторических наук, преподаватель истории лицея НИУ ВШЭ Р.В. Пазин. В своем исследовании он говорит о том, что с течением времени статистика выполнения заданий, связанных с Великой Отечественной войной, становится хуже. Причиной ухудшения результатов Р.В. Пазин видит в отсутствии личной мотивации учащихся [1, с. 272].

Заместитель руководителя комиссии по разработке контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ) ЕГЭ по истории, автор многочисленных пособий и методических рекомендаций И. А. Артасов видит причину проблемного выполнения заданий в неумении анализировать информацию, представленную на изображении или источнике [2].

Л. П. Малахова и Т. В. Левицкая, исследователи Сургутского государственного педагогического университета, подтверждают факт ухудшения результатов и беспокоятся о сохранении исторической памяти молодежи. С этой проблемой, по мнению авторов, может помочь справиться мультимедийный исторический парк «Россия – Моя история», где прошлое представлено с помощью современных технологий, близких современному поколению школьников [3, С. 95].

Таким образом, внимание к истории Великой Отечественной войны остается актуальным не только в контексте подготовки и успешной сдачи экзамена, но и в процессе формирования гражданской идентичности, чувства патриотизма молодого поколения.

В связи с вышеизложенным объектом исследования являются задания ЕГЭ по Великой Отечественной войне.

Новизна и теоретическое значение работы состоит в выявлении наиболее эффективных методов подготовки старшеклассников к заданиям по Великой Отечественной войне, которые можно использовать учителям в течение учебного года. А использование ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» привлекает внимание старшеклассников и позволяет сделать процесс обучения более интересным.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов студентами при прохождении педагогической практики и внедрении современных форм обучения в образовательный процесс.

ЕГЭ представляет собой форму государственной итоговой аттестации, проводимой в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ среднего общего образования требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Контрольно-измерительные материалы по истории включают в себя разнообразные элементы, отражающие содержание образовательной программы и структуру экзамена [4, с. 209].

Одной из важных особенностей ЕГЭ являются задания разного уровня сложности. Это позволяет более детально оценить не только факт знаний, но и навыки анализа, синтеза и критического мышления, что особенно важно для дисциплин, требующих глубокого понимания исторических событий, таких как Великая Отечественная война. Вопросы, связанные с данной темой, требуют от учащихся не просто воспроизведения фактов, а способности понять и объяснить их значение в контексте исторических процессов.

В модели экзаменационной работы 2024 г. по сравнению с моделью 2022 г. произошли изменения. В работу было включено задание на проверку знания фактов истории Великой Отечественной войны, предполагающее работу с изображением – задание № 8. Учащимся необходимо ответить на вопросы, касающихся времени, событий, представленных на иллюстрации.

У старшеклассников возникают проблемы с выполнением данного задания из-за непонимания исторического контекста. Чтобы корректно интерпретировать изображение, необходимо знать контекст эпохи, в которой оно было создано. Если ученик плохо знаком с историей периода, ему будет трудно связать изображение с конкретными событиями или личностями.

В отличие от 8-го задания, задание № 17 направлено на умения анализировать фрагмент исторического источника (документа), выявлять его ключевые идеи, а также соотносить информацию из документа с историческими знаниями о событиях, изложенных в задании. Важным аспектом в понимании общей картины являются архивные документы и воспоминания, которые сохраняли и передавали личные истории участников войны.

Содержательные единицы, посвященные Великой Отечественной войне, включены и в другие задания экзаменационной работы (например, задания № 1 и № 5). Таким образом, доля заданий, включающих факты о Великой Отечественной войне, в каждом варианте составляет в среднем 20%.

При выполнении заданий ЕГЭ по истории, касающихся Великой Отечественной войны, учащиеся допускают ряд характерных ошибок. Например, многие ученики не указывают конкретную дату или важный факт, что сказывается на оценке задания. Причину связываем с недостатком анализа материалов и неумением обращаться с историческими фактами. Неполное понимание контекста событий приводит к неточным ответам и искажению значимости тех или иных событий войны.

Методы подготовки к выполнению заданий КИМ ЕГЭ не являются универсальными и не могут быть применены в независимости от изучаемой темы. Сегодня большинство выпускников школы выбирают в качестве основного метода подготовки к сдаче единого государственного экзамена систематическое заучивание и механическое воспроизведение учебного материала. Материал учащиеся берут из учебных пособий или сети Интернет. Данный подход к подготовке нельзя считать эффективным.

Систематическое заучивание позволяет запомнить массив данных, которые необходимо осознать и уметь применять на практике. Как показывает опыт предыдущих лет сдачи ЕГЭ по истории, именно с применением полученных знаний на практике у учащихся чаще всего возникают трудности. Это задания, в которых необходимо обозначить собственную позицию по дискуссионному вопросу, опираясь на исторические примеры. Но не стоит обесценивать знание фактического материала. Для успешной сдачи ЕГЭ по истории необходимо знать большое количество дат и событий, владеть категориальным аппаратом и т. д.

Следует учесть, что подготовка должна прежде всего включать в себя теоретический материал, а не состоять в основном из выполнения заданий. Если у будущего участника ЕГЭ не сформирована система знаний по истории, включающая знание исторических процессов, явлений и фактов, которые являются составными частями этих процессов и явлений, то подготовка к экзамену, предполагающая краткое повторение учебного материала по истории и выполнение множества заданий, составленных в формате ЕГЭ, не только бесполезна, но и может отрицательно сказаться на результате экзамена. Дело в том, что механическое запоминание исторических фактов, даже основанное на ассоциативных связях, полученных в процессе анализа исторических процессов, не может быть надёжной гарантией верного выполнения заданий.

Успешная подготовка к выполнению заданий ЕГЭ по истории, посвященных Великой Отечественной войне, требует комплексного подхода, включающего изучение ключевых тем, анализ исторических личностей и событий, а также развитие навыков критического мышления. Нельзя обойти стороной и современные технологии. О современном подходе к образованию говорят преподаватели Сургутского государственного педагогического университета Т. В. Левицкая и Л. П. Малахова. Авторы отмечают, что сегодня остро стоит проблема сохранения исторической памяти. С этой проблемой, по мнению авторов, справляется исторический парк «Россия – Моя история», где прошлое показано с помощью современных технологий. Помимо стандартных презентаций видео- и фотоматериалов, пособий, можно использовать возможности мультимедийных парков. Экспозиции подходят для старшеклассников из-за особенностей их восприятия и мышления. Для современного поколения характерно клиповое мышление, при котором человек воспринимает окружающий мир как набор фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов. Например, ресурсы мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история», ресурсы которого можно использовать в рамках программного изучения предметов, факультативных и элективных занятий, во внеурочной деятельности учащихся по рекомендации Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Ресурсы мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» можно использовать в рамках подготовки старшеклассников к выполнению заданий ЕГЭ. Материальная база исторического парка включает мультимедийную технику: информационные киоски (тачскрины), интерактивные экраны, проекции (большие экраны), интерактивные столы, интерактивные книги, купол с видеопроекцией, интерактивный пол (в залах «Крещение Руси», «Политическая раздробленность», «Смутное время»).

Ресурсы парка открывают новые возможности для подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ: позволяют старшеклассникам и самим готовиться к сдаче экзамена, и с помощью учителя. Для учителя ресурсы парка открывают возможности проведения урока в форме экскурсии в данный парк. Преимуществом данной формы является полное погружение в изучение эпохи, т. к. одной из экспозиции парка «От великих потрясений к Великой победе». Ресурсы парка соответствуют современному психическому развитию школьников, которые в большинстве своем визуалы и обладают клиповым мышлением.

Ресурсы мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» позволяют создать виртуальную экскурсию [5, с. 3]. Более того, в 2018 г. филиал парка в г. Томске создал виртуальные экспозиции по всем экспозициям парка. Учащиеся дистанционно могут окунуться в эпоху, благодаря техническому оснащению парка.

Для подготовки к выполнению заданий ЕГЭ по Великой Отечественной войне можно использовать ресурсы экспозиции «От Великих потрясений к Великой Победе». Для выполнения задания № 8 в парке приведено множество иллюстраций (плакаты, фотографии), которые можно в интерактивной форме показывать участникам ЕГЭ. Для задания № 17 представлены фрагменты исторических источников на тацскринах. Также для закрепления теоретических знаний по Великой Отечественной войне в парке представлены ленты времени, карты сражений и 3D-графика воспроизведения главных сражений войны, которые чаще всего попадают в экзамене.

Для более эффективного результата работы виртуальной экскурсии можно использовать рабочий лист. Учащиеся будут заполнять его по ходу проведения экскурсии, а непосредственно перед экзаменом смогут вернуться к записям для повторения материала.

В заключении можно сделать вывод о том, что использование методов подготовки к ЕГЭ на основе ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» позволит снизить количество ошибок в ходе выполнения заданий по истории Великой Отечественной войне старшеклассниками на экзамене.

Библиографический список

1. Пазин, Р. В. Представления старшеклассников о Великой Отечественной Войне на основе результатов ЕГЭ по истории (2002–2018 гг.) Р. В. Пазин // Преподавание истории в школе. – 2019. – №1. – С. 261–273.
2. Артасов, И. А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по истории / И. А. Артасов. – URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/is_mr_2023.pdf (дата обращения: 15.05.2025).
3. Малахова, Л. П. Возможности использования площадок исторического мультимедийного парка «Россия – Моя история» как средства формирования познавательного интереса к изучению истории России у молодежи / Л. П. Малахова // Сборник материалов Международной студенческой научной конференции «Молодёжь и современный взгляд на события Второй мировой войны» (Екатеринбург, 27 ноября 2020 года) / Л. П. Малахова, Т. В. Левицкая. – С. 91–96.
4. Федоров, О. Д., Веринчук К. Д. ЕГЭ по истории и валидность результатов: эксперты региональных предметных комиссий об открытой задании / О. Д. Федоров, К. Д. Веринчук // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – №3. – С. 189–211.
5. Зорина, Л. Н. Образовательно-педагогические аспекты цифровой культуры (на примере создания и трансляции виртуальных экскурсий на военную тематику) / Л. Н. Зорина // Научное обозрение. – 2018. – №1. – С. 1–7.

Кошева Д.П. канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ информатики, Синельникова Е.В., студентка 5 курса Института информационных технологий и физико-математического образования
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа курсов повышения квалификации для учителей образовательных организаций г. Барнаула, содержание, поурочное планирование и примеры теоретических и практических блоков электронного курса «Цифровые помощники: нейросети для создания учебных материалов». Практико-ориентированный подход позволяет учителям не только и познакомиться с нейросетями, но и применить свои знания на практике, а в дальнейшем в своей профессиональной деятельности. Результатом этого становится создание дидактических материалов с помощью нейросетей за оптимальное время, с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, электронный курс, профессиональная деятельность учителя информатики, дидактические материалы, образовательная платформа Stepik.

THE USE OF NEURAL NETWORKS FOR THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC MATERIALS IN COMPUTER SCIENCE

Abstract. *The article presents the results of an analysis of advanced training courses for teachers of educational institutions in Barnaul, the content, lesson planning and examples of theoretical and practical blocks of the electronic course "Digital assistants: neural networks for creating educational materials." The practice-oriented approach allows teachers not only to get acquainted with neural networks, but also to apply their knowledge in practice, and later in their professional activities. The result is the creation of didactic materials using neural networks.*

Keywords: artificial intelligence, neural networks, electronic course, professional activity of a computer science teacher, didactic materials, Stepik educational platform.

Современное образование сталкивается с необходимостью адаптироваться к стремительно меняющемуся технологическому миру. В этом процессе ключевую роль играют учителя информатики, которые лучше других понимают потенциал и перспективы использования нейросетей в своей профессиональной деятельности. Применение нейросетей в образовании открывает новые возможности для персонализации обучения, автоматизации процессов и повышения общей эффективности образовательного процесса.

На основе изученной литературы [1, 2, 3, 6] можно утверждать, что интеграция технологий искусственного интеллекта, в том числе и нейросетей [5], в образование может значительно улучшить качество образования, индивидуализировать обучение и оптимизировать управление учебными процессами. С помощью нейросетей можно автоматизировать рутинные процессы, связанные с подготовкой учебных материалов [5]. Учителя могут быстро создавать задания, тесты и другие обучающие материалы, адаптированные к уровню знаний конкретных учащихся.

Сегодня многим учителям не хватает знаний и навыков в области использования нейросетей для разработки качественных дидактических материалов. Это ограничивает возможности в создании образовательных материалов, которые могут привлечь внимание учащихся и способствовать более глубокому усвоению материала. Поэтому необходимо обеспечить учителей необходимыми ресурсами и знаниями, для создания дидактических материалов.

Научная новизна: основа педагогического проектирования курса «Цифровые помощники: нейросети для создания учебных материалов» определена научным подходом Е. С. Заир-Бек, учитывает особенности реализации электронного обучения в Российской Федерации в условиях внедрения инструментов искусственного интеллекта в образование.

Теоретическая значимость заключается в исследовании применения инструментов искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя информатики. Возможности нейросетей для подготовки дидактических и методических материалов в урочной и внеурочной деятельности.

Практическая значимость заключается в использовании электронного курса «Цифровые помощники: нейросети для создания учебных материалов» для углубления понимания роли нейросетей в образовании и обучения учителей использованию нейросетей при разработке дидактических материалов.

Проанализировав курсы повышения квалификации для учителей информатики, представленные на сайтах образовательных организаций города Барнаула, мы выявили, что курсы, темы и дополнительная информация о которых представлена в таблице 1, направлены на изучение информационных технологий, при этом не выделяются модули по изучению искусственного интеллекта для систем школьного образования.

Таблица 1.
Анализ курсов ПК для учителей информатики

№	Название образовательной организации	Название курса повышения квалификации	Дополнительная информация о курсе	Кол-во часов
1	Алтайский институт развития образования	Учителя информатики общеобразовательных организаций	Актуальные вопросы подготовки к ГИА по информатике	36
2	Алтайский институт развития образования	Учителя информатики общеобразовательных организаций	Программирование как средство решения алгоритмических и логических задач	24
3	Алтайский институт развития образования	Учителя информатики, привлекаемые в качестве экспертов региональной предметной комиссии для проверки работ участников ГИА по информатике	Подготовка экспертов для работы в региональной предметной комиссии при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам СОО: информатика	36
4	Алтайский государственный педагогический университет	Проектирование и применение электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности педагога	-	36
5	Алтайский государственный педагогический университет	Теория и методика преподавания информатики в условиях реализации ФГОС ООО	-	144
6	Алтайский государственный университет	ИКТ в профессиональной деятельности преподавателя	Цифровизация образования	50

Продолжение таблицы 1

7	Алтайский государственный университет	Цифровые инструменты в работе педагога	Государственная политика в образовании, цифровая дидактика, цифровые инструменты и сервисы в образовательном процессе	72
8	АФ РАНХИГС	Организация ЭИОС образовательной организации с использованием ИКТ	-	-

На основании данного анализа мы можем сделать вывод о том, что электронный курс «Цифровые помощники: нейросети для создания учебных материалов» является

актуальными и будет способствовать повышению знаний учителей информатики по применению технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности.

Цель курса: научить учителей использовать нейросети для разработки дидактических материалов на примере информатики.

Задачи:

- изучить основы искусственного интеллекта;
- рассмотреть нейросети, которые могут быть использованы в процессе создания дидактических материалов;
- разработать с помощью нейросетей дидактические материалы на выбранную тему.

Электронный курс «Цифровые помощники: нейросети для создания учебных материалов» разработан на образовательной платформе Stepik: <https://stepik.org/232578>.

В таблице 2 приведён тематический план занятий, представленный в разработанном электронном курсе «Цифровые помощники: нейросети для создания учебных материалов».

Таблица 2.
Тематическое планирование электронного курса

№	Наименование блока	Количество часов		
		Теория	Практика	Всего
1	Первые шаги в искусственный интеллект	2	1	3
2	Этика и право в работе с искусственным интеллектом	1	1	2
3	Создание дидактических материалов с помощью нейросетей	4	7	11
Итого:		7	9	16

Согласно поставленным цели и задачам, а также определенной структуре электронного курса определены следующие формы контроля результатов обучения:

- выполнение контрольных точек (практических заданий);
- итоговый (разработка дидактических материалов).

В результате изучения материалов курса обучающийся должен:

- знать: структуру промпта, особенности работы с представленными в курсе нейросетями, этические и правовые аспекты работы с нейросетями;
- уметь: писать промпты и адаптировать их под используемые нейросети, генерировать тексты, изображение и презентации с помощью нейросетей.

На рисунке 1 представлен интерфейс разработанного курса.

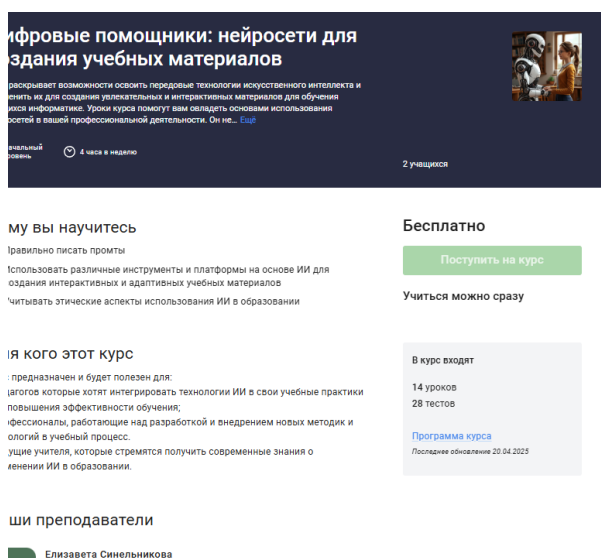


Рисунок 1. Демонстрация электронного курса на платформе Stepik

При разработке электронного курса использованы бесплатные (полностью или частично), преимущественно отечественные нейросети, разработанные на русском языке, или русифицированные зарубежные нейросети, с интуитивно понятным интерфейсом. Электронный курс состоит из теоретических и практических модулей.

Теоретические модули представлены в виде лекций, включающих в себя тестовую форму и графические изображения.

На рисунке 2 представлен фрагмент теоретического блока урока «YandexGPT и GigaChat. Искусство создания текста».

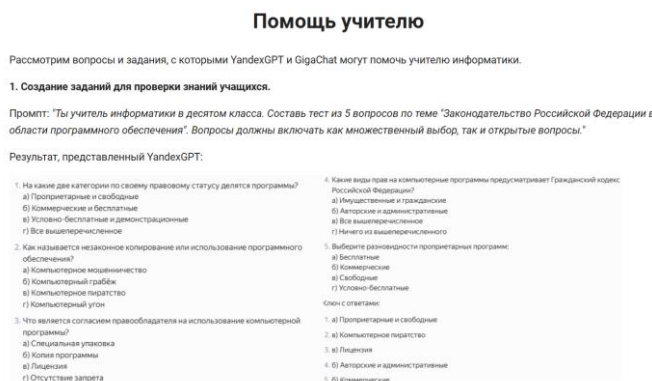


Рисунок 2. Фрагмент теоретического блока «Помощь учителю»

Приведем пример практическое задание урока «Искусство в каждом пикселе». К моменту изучения данного урока обучающиеся, знакомы с правилами написания промптов и основными принципами генерации текстов. Таким образом, после теоретического ознакомления с новой платформой обучающиеся могут создать изображения по теме «Виды алгоритмов».

Содержание задания: создайте с помощью нейросетей изображения для карточек-памяток по теме «Виды алгоритмов».

Промпты: «Мальчик вставляет ключ в замочную скважину», «Мальчик в лесу собирает в корзину ягоды», «Мальчик стоит на перекрестке возле пешеходного перехода и смотрит на светофор».

Изображения, сгенерированные нейросетью, представлены на рисунке 3.

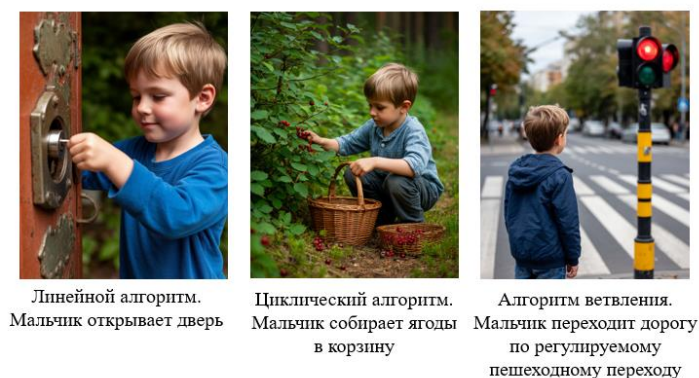


Рисунок 3. Изображения, разработанные с помощью нейросети

Все материалы курса прошли опытно-экспериментальную апробацию.

Цель экспертизы заключается в подтверждении предположения, что разработанный курс дает учителям возможность создавать современные дидактические материалы с помощью нейросетей.

Экспертная оценка выполнена группой из 8 экспертов, которые являются специалистами в данной области: учителя информатики г. Барнаула, г. Рубцовска, Павловского и Мамонтовского районов.

Для оценки содержания и практической применимости, разработанного курса применялся метод экспертной оценки с помощью метода статистической обработки Критерия Хи-квадрат [4]. Результаты экспертной оценки разработанного курса представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты экспертной оценки электронного курса

№	Критерии	Оценка			Всего
		0	1	2	
1	Содержание соответствует теме курса	0	0	8	8
2	Изложение материала определено последовательно и систематично	0	0	8	8
3	Содержание направлена на изучение нейросетей	0	0	8	8
4	В содержании представлено несколько видов нейросетей	0	0	8	8
5	Содержание включает инструкции для работы с нейросетями	0	0	8	8
6	Содержание включает описание возможностей применения нейросетей при разработке дидактических материалов по информатике	0	2	6	8
7	Содержание включает задания, направленные на практическое применение нейросетей для разработки дидактических материалов	0	0	8	8
8	Задания формируют умения применения нейросетей для разработки дидактических материалов по информатике	0	0	8	8
9	Имеется четкая выдержанная структура и оформление	0	0	8	8
10	Текст электронного курса представлен технически грамотно				
11	Формулировка заданий имеет однозначное толкование	0	0	8	8
12	Ссылки, представленные в курсе, работают корректно	0	1	7	8
	Всего	0	3	93	96

Сформулируем гипотезы: после прохождения электронного курса учитель информатики научится разрабатывать современные дидактические материалы с помощью инструментов нейросетей

H_0 : после прохождения электронного курса учитель информатики научится разрабатывать современные дидактические материалы с помощью инструментов нейросетей

H_1 : после прохождения электронного курса учитель информатики не овладеет навыками разработки современных дидактических материалов с использованием инструментов нейросетей

Зададим уровень значимости: $p = 0,05$.

Вычисление ожидаемые частоты для каждой ячейки таблицы сопряженности, критерия Пирсона и степеней свободы; определение критической области представлены в приложении.

У критерия Пирсона χ^2 критическая область располагается справа от критической точки, как и у большинства статистических критериев. Чем больше эмпирическое значение χ^2 , тем больше вероятность того, что сравниваемые группы действительно различаются (рисунок 4).

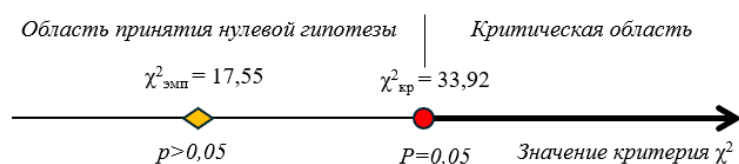


Рисунок 4. Сравнение эмпирическое значение критерия χ^2 с его критическим значением

Таким образом, аргументов для отклонения нулевой гипотезы недостаточно. Прохождение электронного курса дает учителям информатики возможность разрабатывать современные дидактические материалы с помощью инструментов нейросетей.

На основании полученных результатов можно сделать следующий вывод: по итогу проведения экспертной оценки электронный курс «Цифровые помощники: нейросети для создания учебных материалов» рекомендуется к реализации. Таким образом, создание электронного курса «Цифровые помощники: нейросети для создания учебных материалов» дает возможность разработки современных дидактических материалов для урочной и внеурочной деятельности учителя информатики.

Библиографический список

1. Блохин, Е. В. Искусственный интеллект в образовании: современные тенденции и перспективы / Е. В. Блохин // Научное образование. – 2023. – № 2(19). – С. 16–20. – URL: <https://clck.ru/3Ge84k> (дата обращения: 30.04.2025).
2. Корчажкина, О. М. Искусственный интеллект в программе средней школы: введение в проблему / О. М. Корчажкина // Педагогическая информатика. – 2019. – №2. – С. 29– 42. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-programme-sredney-shkoly-vvedenie-v-problemu> (дата обращения: 30.04.2025).
3. Кошева, Д. П. Предметная подготовка будущего учителя информатики в условиях моделирования реальных образовательных процессов для решения задач профессиональной деятельности / Д. П. Кошева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (49). – С. 12–16.
4. Сравнение совокупности независимых величин // Ивановский государственный медицинский университет. – URL: <https://ivgmu.ru/attachments/46976> (дата обращения: 10.05.2025).
5. Старовойт, А. Н. Использование нейронных сетей в общеобразовательных организациях для повышения качества обучения / А. Н. Старовойт, Н. А. Черпакова // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2023. – № 15 (23). – С. 169–170 (дата обращения: 30.04.2025).
6. Струнин, Д. А. Искусственный интеллект в сфере образования / Д. А. Струнин // Молодой ученый. 2023. – № 6 (453). – С. 15–16. – URL: <https://moluch.ru/archive/453/99921/> (дата обращения: 30.04.2025).

Приложение

Анализ результатов экспертной оценки с помощью метода статистической обработки Критерия Хи-квадрат.

Рассчитаем ожидаемые частоты для каждой ячейки таблицы сопряженности по формуле:

Сумма по столбцу · Сумма по строке

Общий итог		
$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$	$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$	$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$
$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$	$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$	$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,75$$

$$\frac{8 \cdot 0}{96} = 0$$

$$\frac{8 \cdot 3}{96} = 0,25$$

$$\frac{8 \cdot 93}{96} = 7,$$

Для наглядности объединим фактические и ожидаемые частоты в одной таблице (таблица 1). Ожидаемые частоты выделены полужирным начертание.

Таблица 1 – Фактические и ожидаемые абсолютные частоты. Результаты экспертной оценки электронного учебного курса для учителей информатики.

№ критерия	Оценка					
	0		1		2	
	Факт. частота (P)	Ожид. частота (P')	Факт. частота (P)	Ожид. частота (P')	Факт. частота (P)	Ожид. частота (P')
1	0	0	0	0,25	8	7,75
2	0	0	0	0,25	8	7,75
3	0	0	0	0,25	8	7,75
4	0	0	0	0,25	8	7,75
5	0	0	0	0,25	8	7,75
6	0	0	2	0,25	6	7,75
7	0	0	0	0,25	8	7,75
8	0	0	0	0,25	8	7,75
9	0	0	0	0,25	8	7,75
10	0	0	0	0,25	8	7,75
11	0	0	0	0,25	8	7,75
12	0	0	1	0,25	7	7,75

Рассчитаем критерий Пирсона χ^2 по формуле:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P_i - P'_i)^2}{P'_i}$$

где P_i – фактическая частота, P'_i – ожидаемая частота

$$\begin{aligned} \chi^2 = & \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \\ & + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \\ & + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(2-0,25)^2}{0,25} + \frac{(6-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \\ & + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \\ & + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(0-0,25)^2}{0,25} + \frac{(8-7,75)^2}{7,75} + \frac{(0-0)^2}{0} + \frac{(1-0,25)^2}{0,25} + \\ & + \frac{(7-7,75)^2}{7,75} = 0 + 0,25 + 0,008 + 0 + 0,25 + 0,008 + 0 + 0,25 + 0,008 + 0 + 0,25 + 0,008 + \\ & + 0 + 0,25 + 0,008 + 0 + 12,25 + 0,40 + 0 + 0,25 + 0,008 + 0 + 0,25 + 0,008 + 0 + 0,25 + \\ & + 0,008 + 0 + 0,25 + 0,008 + 0 + 0,25 + 0,008 + 0 + 2,25 + 0,07 = 17,55 \end{aligned}$$

Найдем число степеней свободы (df). Для таблиц сопряженности число степеней свободы определяют по формуле:

$df = (a - 1) * (b - 1)$, где a – число столбцов (без итога), b – число строк (без итога)

Для таблиц сопряженности в нашем случае $df = (12-1) * (3-1) = 22$.

Выбираем уровень значимости $p=0,05$.

По таблице χ^2 -распределения Пирсона находим критическое значение χ^2 для $df = 22$
 $\chi^2_{кр} = 33,92$.

Марьина О.В., доктор филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПРЕДУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ³

Аннотация. В статье описываются модели организации предвузовской подготовки иностранных студентов в вузах Алтайского края. На подготовительном этапе обучения у иностранных слушателей начинают формироваться ключевые компетенции – языковая и коммуникативная, являющиеся базовыми на предвузовском этапе и необходимыми для формирования профессиональной и предметной компетенций студентов-иностранцев в период их обучения в университете по специальности. Следовательно, выбор модели предвузовской подготовки для инофона оказывается значимым, определяющим его дальнейший профессиональный и личностный рост.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, русский как иностранный, модели предвузовской подготовки, Алтайский край, университеты.

O.V. Marina

PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FOREIGN STUDENTS AT UNIVERSITIES IN ALTAI

Abstract. The article describes the models of organization of pre-university training of foreign students in universities of the Altai Territory. At the preparatory stage of training, foreign students begin to develop key competencies – linguistic and communicative, which are basic at the pre-university stage and necessary for the formation of professional and subject competencies of foreign students during their studies at the university in their specialty. Consequently, the choice of a pre-university training model for a foreign speaker turns out to be significant, determining his further professional and personal growth.

Keywords: pre-university training, Russian as a foreign language, pre-university training models, Altai Krai, universities.

Основное место на предвузовском этапе подготовки иностранного студента занимает русский язык, поскольку без знания языка страны пребывания невозможно интегрироваться в общество. Помимо русского языка, учащиеся подготовительного факультета / отделения осваивают общеобразовательные и гуманитарные и / или специальные дисциплины, которые окажутся предметом их профессиональных интересов в дальнейшем обучении. Так, Отраслевой стандарт предусматривает подготовку иностранцев по пяти профилям: гуманитарному, естественно-научному, медико-биологическому, техническому и экономическому [3]. В нем вводится система соответствия этих профилей и специальностей в вузах, определяются обязательные дисциплины в связи с профилем, требования к уровню знаний и умений иностранных студентов.

Самое главное на предвузовском этапе – студенту-иностранцу необходимо овладеть языковой базой, необходимой для обучения на первом курсе университета. Для этого преподаватели-предметники готовят его к обучению предмету через русский язык. Кроме того, на предвузовском этапе решается еще одна из важнейших задач – у инофона формируется коммуникативная компетенция, т.е. происходит понимание ситуации общения,

³ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания №073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

что, в свою очередь, обуславливает выбор языковых средств, подсказываемых речевой ситуацией, а способность выражать отношение к возникающим ситуациям позволяет судить о начальной подготовке студентов и их способности воспринимать специальную, узконаправленную информацию. А.В. Щукин отмечает, что «для подготовительного профиля обучения характерны: значительная концентрация учебных часов (до 24 часов в неделю), интенсивный характер обучения <...>, аспектно-комплексный подход к занятиям <...>, коммуникативная направленность обучения в целом <...>, организация занятий на материале тщательно отобранных минимумов, которые группируются тематически в рамках бытовой, социокультурной и учебно-профессиональной сфер общения» [5, с. 79].

Таким образом, множество задач, решение которых влияет на формирование базовых компетенций у иностранных слушателей, позволяет судить о том, что выбор университета и той модели обучения, которую вуз предлагает, оказывается определяющим в профессиональном становлении будущего студента-иностранца. В настоящей статье мы рассматриваем существующие модели предвузовской подготовки иностранных студентов (слушателей) в университетах Алтайского края, отмечаем особенность каждой модели и определяем, как та или иная модель отвечает запросам слушателей.

«В силу специфики контингента обучающихся, форм и методов обучения, а также стоящих задач факультет довузовской подготовки для иностранных граждан выделяется из ряда других учебных подразделений вуза. Поэтому к организации образовательного процесса на факультете, к системе управления этим процессом необходим особый подход, основанный на понимании основных принципов довузовской подготовки иностранных граждан» [1]. Организационно-правовые формы (модели) осуществления предвузовской подготовки в университетах Российской Федерации неоднородны, что обусловлено свободой выбора, желанием и возможностями каждого учебного заведения. В соответствии со ст. 27 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образовательные организации самостоятельны в формировании своей структуры и могут иметь различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, в том числе: факультеты, институты, центры, кафедры, подготовительные отделения, курсы и иные структурные подразделения, предусмотренные локальными нормативными актами образовательной организации [4].

Рассмотрим существующие модели и их реализацию в университетах Алтайского края.

Модель «Подготовительный факультет / институт». В структуру подготовительного факультета / института входят профильные кафедры: кафедра русского языка как иностранного (и / или кафедра иностранных языков, специалисты которой осуществляют обучение русскому языку, который является для слушателей иностранным) и кафедры общеобразовательных дисциплин. Такая форма организации обучения иностранных граждан предоставляет широкие возможности по составлению программ и их реализации, организации аудиторной и внеаудиторной работы с иностранцами. Однако есть и определенные недостатки такой модели: обособленность структуры (изолированность слушателей от остальных студентов) снижает адаптационные возможности инофонов: круг их общения сводится к общению с преподавателями и друг с другом. Практика показывает, что разговор иностранных студентов между собой происходит преимущественно или даже всегда на родном для них языке. Безусловно, слушатели участвуют в различных мероприятиях, проводимых в университете, вступают в коммуникацию на русском языке с другими студентами, но такое общение сведено к минимуму.

Специалисты кафедры русского языка как иностранного факультета иностранных студентов Алтайского государственного медицинского университета определяют ведущую цель образовательного процесса с инофонами как коммуникативную – обучение инофонов русскому языку как средству общения. Одной из решаемых задач является задача обучения иностранных студентов языку специальности по выбранному профилю. К сожалению,

формирование не смешанных, а «национальных» групп мешает развитию коммуникативной компетенции слушателей: и на занятии, и во внеучебное время они общаются на родном для них языке. В ситуации же смешанных групп русский язык выступал был как язык межнационального и межкультурного общения.

Одной из задач, стоящей перед сотрудниками кафедры «Русский язык как иностранный» Алтайского государственного технического университета, является формирование языковой, коммуникативно-речевой компетенции иностранных студентов; обучение языку специальности по выбранному профилю. Т.е. специалисты кафедры в период довузовской подготовки знакомят слушателей с базовой лексикой, терминологией выбранной специальности, помогают в языковой адаптации будущим студентам. Помимо этого, сотрудники кафедры обращают внимание на работу со слушателями-билингвами, которые приезжают в университет из бывших стран СНГ: обучение с ними проводится по учебным пособиям, разработанным сотрудниками кафедры.

Модель **«Подготовительное отделение»**. Оно может быть или самостоятельным подразделением в структуре вуза или входить в состав подготовительных факультетов, институтов, управлений, центров.

«Наличие подготовительного отделения в структуре факультета позволяет реализовать модель локального обучения иностранных граждан: слушатель подготовительного отделения проходит подготовку по дополнительной образовательной программе и языковую адаптацию, а в дальнейшем, становясь студентом, получает основное образование в том же структурном подразделении. Это дает иностранному студенту адаптационные преимущества, однако может затруднить интеграцию в сообщество российских студентов из-за изолированности иностранных обучающихся» [2, с. 14]. Если группы иностранных студентов смешанные, то выбор языка общения в пользу русского языка оказывается наиболее вероятным – это является положительным моментом в подготовке студентов.

В Алтайском государственном университете (АлтГУ) действует подготовительное отделение как самостоятельное подразделение в структуре вуза, направленное на подготовку иностранных граждан по русскому языку как иностранному, а также по дисциплинам различных профилей на русском языке. Слушатели отделения – это инофоны с разным уровнем владения русским языком.

В Алтайском государственном педагогическом университете (АлтГПУ) на подготовительном факультете проходят обучение представители разных стран, желающие стать студентами в одном из российских вузов. Наличие смешанных групп и нацеленность слушателей не на одну, а на разные специальности способствуют их освоению языка и речи. Дополнительные встречи с преподавателями, участие во внеучебных занятиях оказывают положительное влияние на овладение русским языком: с целью формирования лингвокультурологической компетенции инофоны задействованы в мероприятиях, связанных с университетом, городом и краем. Развитие профессиональной (научной) компетенции начинается у них в период обучения на подготовительной отделении: слушатели принимают активное участие в Дне родного языка и в Форумах, организованных для иностранных студентов.

В АлтГУ и АлтГПУ предлагаются следующие направления подготовки слушателей по русскому языку как иностранному в зависимости от их профессиональных интересов: гуманитарная направленность, экономическая направленность, инженерно-техническая направленность, естественно-научная направленность.

Модель **«Центр подготовки иностранных граждан»**. Данная модель близка к модели «Подготовительное отделение», однако разница состоит в том, что предвузовская подготовка иностранцев является не единственным направлением деятельности подразделения. Одним из её видов оказывается тестирование иностранных граждан и организация различных мероприятий, включая летние и зимние языковые школы, а также консультации иностранных граждан. Названные виды деятельности могут быть оценены как

недостатки модели, потому что происходит смещение фокуса с образовательной на организационную деятельность, связанную с иностранными студентами. Кроме того, в таких структурах достаточно часто нет собственных преподавателей, их привлекают из других подразделений университета, у Центров подготовки нет своего аудиторного фонда, что также затрудняет организацию учебного процесса.

Модель «Дополнительная образовательная программа». К преимуществам организации данного обучения относится выбор слушателями программы с таким количеством часов, которые, по их мнению, им необходимы. Однако, если организаторами дополнительной образовательной программы, не было проведено входное тестирование иностранцев, то выбор иностранцем программы может не соответствовать реальному уровню владения им русским языком.

Исходя из представленных моделей, можно сделать вывод, что выбор формы организации предвузовской подготовки иностранных обучающихся определяется стратегией вуза, его включенностью в процессы интернационализации и зависит от условий конкретного региона.

Предлагаем сводную Таблицу 1, представляющую модели предвузовской подготовки в университетах Алтайского края.

Таблица 1.

Предвузовская подготовка в университетах Алтайского края

№	Город	Название университета	Модель
1.	Барнаул	Алтайский государственный университет	Подготовительное отделение для иностранных обучающихся
2	Барнаул	Алтайский государственный медицинский университет	Факультет иностранных студентов / кафедра русского языка как иностранного
3	Барнаул	Алтайский государственный педагогический университет	Подготовительное отделение
4	Барнаул	Алтайский государственный технический университет им. И. Ползунова	Гуманитарный институт / кафедра РКИ

Сводная Таблица 1 позволяет судить о том, что в университетах Алтайского края представлены две модели из четырех существующих: подготовительное отделение и факультет / институт, структурным подразделением которого является кафедра русского языка как иностранного. Модели «Центр подготовки иностранных граждан» и «Дополнительная образовательная программа» не представлены в университетах края. Действующие модели в алтайских вузах отвечают основным запросам будущих студентов: выучить русский язык / закрепить знания русского языка с целью бытового и профессионального общения (т.е. формирование коммуникативной, языковой и речевой компетенций). Модель «Дополнительная профессиональная программа» не является актуальной, поскольку главным образом предназначена для тех, кто собирается изучать русский язык с целью не закрепления знания языка, а повышения его уровня.

Понимание моделей предвузовской подготовки инофонами, приехавшими в Алтайский край, в зависимости от их целей и представлений будущей специальности позволяет им определить, какой университет для изучения русского языка как иностранного

выбрать, готовы ли они «поднять» уровень владения русским языком и / или, помимо этого, существует необходимость познакомиться с будущей специальностью уже на подготовительном этапе – этапе предвузовской подготовки.

Библиографический список

1. Артемьев, А. Ю. Место факультетов довузовской подготовки для иностранных граждан в системе подготовки специалистов для зарубежных стран российскими высшими учебными заведениями / А. Ю. Артемьев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/94/artemyev_94_63_66.pdf (дата обращения: 28.05.2025).
2. Практика набора и обучения иностранных абитуриентов в вузах страны: методическое пособие / Науч. ред. Л. А. Вербицкая. – Санкт-Петербург : РОПРЯЛ, 2019. – 190 с.
3. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт) – URL: <https://edu.ru/documents/view/5042/> (дата обращения: 28.05.2025).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.04.2025).
5. Щукин, А. В. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А. В. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.

**Островских И.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры литературы,
Скокова Д.С., канд. филол. наук, доцент кафедры литературы**
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕРКИ МУНИЦИПАЛЬНОГО ЭТАПА ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. *Статья посвящена одной из актуальных проблем и имеет практическое значение, поскольку призвана помочь осуществить наиболее объективную проверку письменных работ школьников, представленных на муниципальный этап Всероссийской олимпиады школьников по литературе. Рассмотрены общие принципы составления аналитического и творческого заданий, проанализированы критерии и сформулированы основные подходы к оцениванию развернутых ответов участников олимпиады.*

Ключевые слова: муниципальный этап олимпиады, аналитическое задание, творческое задание, критерии оценивания, объективность проверки

**I.N. Ostrovskikh,
D.S. Skokova**

THE SPECIFICS OF CHECKING THE MUNICIPAL STAGE OF THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN LITERATURE (FROM WORK EXPERIENCE)

Abstract. *The article is devoted to one of the current problems and has practical significance, since it is intended to help carry out the most objective verification of written works of schoolchildren submitted to the municipal stage of the All-Russian School Olympiad in Literature. The general principles of developing analytical and creative tasks are considered, the criteria are analyzed and*

the main approaches to assessing the detailed answers of the Olympiad participants are formulated.

Keywords: municipal stage of the Olympiad, analytical task, creative task, evaluation criteria, objectivity of verification

Всероссийская олимпиада для школьников по литературе проходит в четыре этапа: школьный, муниципальный, региональный и заключительный. Муниципальный этап проводится среди школьников 7–11 классов, причем для старшеклассников он является не только проверкой знаний по предмету и владения письменной речью, но и своего рода «пропуском» на региональный этап, поэтому объективность проверки работ здесь особенно важна. Именно на оценивании ответов школьников 9–11 класса следует остановиться подробнее.

Опыт показывает, что методических рекомендаций ЦПМК и краевого жюри не всегда бывает достаточно для тщательной и объективной проверки. Наша задача – прояснить в представленной статье некоторые сложные и спорные моменты критериев оценивания.

Традиционно задание муниципального этапа состоит из двух частей: аналитической и творческой. На каждой из них мы остановимся подробнее. В *аналитической части* представлен текст для целостного анализа. В 7–8 классе это один текст, поэтический или прозаический, а в старших классах поэзия или проза даются на выбор. Проверка работ старшеклассников требует развернутого комментария.

Задания составляются на материале русской литературы. Тексты подбираются по нескольким параметрам: объем, художественные достоинства, известность произведения. Поэтому для анализа не предлагаются хрестоматийные произведения. Хотя могут быть представлены тексты русских классиков, например, стихотворения в прозе И. С. Тургенева, малая проза А. П. Чехова и И. А. Бунина, малоизвестные стихотворения великих русских поэтов. Однако чаще представлена проза современных авторов объемом не более 3–4 печатных страниц или стихотворения объемом не более одной страницы.

Как правило, оценивание аналитических заданий проводится по пяти критериям, количество баллов за каждый из них может варьироваться, но неизменным из года в год остается то, что за аналитическое задание выставляется большее количество баллов, чем за творческое. Объем ответа должен составлять 300–400 слов. При меньшем объеме работы оценка *снижается, но не обнуляется*.

Первый критерий (K1): «Понимание текста: последовательное и адекватное раскрытие смысла текста в динамике, в «лабиринте сцеплений», через конкретные наблюдения, сделанные по тексту» – самый сложный для объективного оценивания, однако за него может быть выставлено наибольшее количество баллов (например, 15). Для удобства оценивания ЦПМК предлагает «ориентироваться на школьную четырёхбалльную систему. Так, при оценке по первому критерию 0 баллов соответствуют «двойке», 5 баллов – «тройке», 10 баллов – «четвёрке» и 15 баллов – «пятёрке». Безусловно, возможны промежуточные варианты (например, 8 баллов соответствуют «четвёрке с минусом»)» [1].

Проверяющему следует обратить особое внимание не только на раскрытие смысла текста, но и на целостность анализа, научность подхода. Развернутый анализ предложенного школьникам текста предполагает широту интерпретации, однако иногда старшеклассники «убегают» от содержания произведения слишком далеко, деформируя художественный смысл, что в практике проверки ЕГЭ называют «искажением авторской позиции». Произведение необходимо рассматривать в единстве его формы и содержания, тесно связывая одно с другим, быть точным в определениях. Как писал академик Д. С. Лихачев: «Художественное творчество «неточно» в той мере, в какой это требуется для сотворчества читателя, зрителя или слушателя. Потенциальное сотворчество заложено в любом художественном произведении» [2, с. 28–29]. В идеале аналитическое задание должно быть плодом такого «сотворчества», а не сочинением или попыткой создать научную статью.

Основными недочетами школьных работ являются построение ответа как школьного сочинения-рассуждения (введение – основная часть – заключение), оценочность суждений, использование эмоционально окрашенной лексики. Например, «мне понравился / не понравился рассказ, потому что...», или «Бунин – мой любимый писатель...». Не нужно забывать, что ответ участника олимпиады предполагает целостный, развернутый анализ текста, написанный нейтральным стилем, без оценок и резких суждений. Как правило, вектор анализа задается школьникам небольшой подсказкой в виде «наводящих» вопросов после текста произведения. Анализ не обязательно должен быть ответом на вопросы, однако они должны сориентировать проверяющего в том, насколько школьник «последовательно и адекватно» раскрыл смысл текста.

Второй критерий (К2) тесно связан с первым. Здесь оценивается «Композиционная стройность работы, её общая логика и стилистическая однородность. Точность формулировок, уместность цитат и отсылок к тексту» [1]. Следует подчеркнуть, что трехчастное построение ответа не обязательно. Школьник может начать анализ, что называется, «с места в карьер». Например, «В предложенном для анализа тексте...» или «Определяя жанровую принадлежность стихотворения...». Что касается отсылок к тексту произведения, то в критериях отсутствует количественный показатель, но опыт показывает, что полноценный анализ невозможен без обращения к тексту (в той или иной форме: отсылка, цитата) не менее трех-четырех раз.

Особые затруднения при оценивании вызывает *третий критерий (К3): «Владение теоретико-литературным понятийным аппаратом и умение использовать термины корректно, точно и только в тех случаях, когда это необходимо, без искусственного усложнения текста»* [1]. Иногда случается, что работа по данному критерию оценивается максимумом баллов, хотя из терминов ее автор упоминал лишь самые очевидные: автор, произведение, герой, лирический герой и др., но ни один из них не «работает» на анализ текста. Бывает и обратное: школьник «перегружает» анализ сложными понятиями, значение которых плохо понимает (например, при анализе стихотворения Н. А. Заболоцкого применяется не к месту термин «симулякр»).

Что касается целесообразности применения теоретических понятий, то вполне логично при анализе эпического текста использовать такие термины, как «портрет», «пейзаж», «интерьер», «сюжет», «фабула». Если олимпиадник пишет о лирике, то здесь необходимо использовать стиховедческие понятия: «лирический герой (субъект)», «стихотворный размер», «рифма», «цезура», «ритм», «строфа» и т.д. Важно помнить, что каждый термин должен быть использован для анализа текста стихотворения, «работал» на определение характера лирического переживания, постижение смысла. Бывает, что участник муниципального тура констатирует: «стихотворение написано четырехстопным ямбом с пиррихием». В таком случае хочется задать вопрос: «И что? Какой из этого вывод?».

Не нужно забывать и о средствах языковой выразительности, их применение уместно при разборе как лирики, так и прозы.

Критерий четвертый (К4) «Наличие/отсутствие фактических ошибок, уместность использования фонового материала из области культуры и литературы» иногда проверяющие оставляют без особого внимания, выставляя по нему среднюю оценку или максимум баллов (если нет фактических ошибок). Что же можно считать фоновым материалом? Контекст творчества автора, экранизации, музыкальные и живописные произведения. Для выставления максимального балла необходимо, чтобы школьник привел хотя бы один-два контекстных примера. Возможны индивидуальные аллюзии, например, стихотворение О. Э. Мандельштама «На меня нацелились груша да черемуха...» вызывает ассоциацию с картиной М. Врубеля «Сирень». Важно, чтобы старшеклассник убедительно связал два произведения, выявляя в стихотворении дополнительные оттенки смысла. Что касается контекста эпохи, когда было написано произведение, то с ним как автору олимпиадной работы, так и проверяющему нужно быть осторожным. В работах можно

встретить, например, такие пассажи: «Рассказ был написан в 1993 году, когда президентом РФ был Б. Ельцин» (!?). Принцип использования контекста все тот же – уместность.

Последний, *пятый критерий (К5)*, вероятно, не представляет особой трудности при оценивании, так как в критериях ЦПМК достаточно подробно указано количество ошибок и их типы: *Общая грамотность (наличие/отсутствие орфографических, пунктуационных, грамматических (ОПГ) ошибок) в пределах материала, изученного в курсе русского языка. Баллы за грамотность: 5 баллов – нет ошибок; 3 балла – 1–2 ошибки любого вида (ОПГ); 2 балла – 3–4 ошибки любого вида (ОПГ); 0 баллов – более 4 ошибок любого вида (ОПГ). Промежуточные баллы ставятся за повторяющиеся, негрубые ошибки.*

Еще раз необходимо подчеркнуть, что количество баллов за аналитическое задание из года в год может варьироваться, однако базовые критерии оценивания остаются прежними.

Творческое задание олимпиадной работы не предполагает единого перечня позиций оценивания, поскольку требования к работе и критерии оценки формируются в зависимости от концепции. По словам Т. Г. Кучиной, «творческий тур не предполагает единой типологии заданий: каждый год они меняются, на протяжении последних ... лет в них не было ни одного повторяющегося алгоритма» [3, с. 93]. Такое задание предполагает выход либо на диалог с другими видами искусства, либо – в метатекстовую реальность. Степень сложности задания соотносится, с одной стороны, с учетом школьной программы по литературе, с другой стороны, учитывается общий «бэкграунд» и социокультурный опыт ученика. В творческой части работы проверяются не только аналитические способности, но также умение участника выстроить собственный текст в соответствии с законами жанра и стиля, и исходя из контекста функционирования. Т. Г. Кучиной сформулирован подход к интерпретации произведения современной поэзии: «Чтобы целостный анализ стихотворения был разносторонним и литературоведчески убедительным, школьнику нужно научиться «видеть» произведение в культуре, ... в переплетении мифологических и исторических явлений, среди других видов искусства – живописи, скульптуры, архитектуры, музыки» [4, с. 214]. В контексте настоящей работы подобную оптику возможно применять и в восприятии художественного образа в целом. Выполняя творческое задание, участник олимпиады создает не просто текст, но именно *образ*, для правдоподобного «существования» которого необходимо в том числе знание законов его создания. Следует напомнить, что творческие задания составляют либо как дополнение к тексту, предложенному для анализа, либо в качестве автономного задания.

Стоит обратиться к творческим заданиям 2024 года.

Творческое задание для 10 класса предполагало два варианта. Для прозаического текста – выход на диалог литературы и мультипликации. Выбор именно такого вида искусства обусловлен поэтикой произведения Е. И. Замятина «Иваны». Участнику олимпиады было предложено примерить на себя роль помощника режиссера. Задание заключалось в составлении подробных рекомендаций художнику-мультипликатору и звукорежиссеру фильма. Таким образом, автор работы должен был предельно точно перевести литературный текст на язык художественной анимации с учетом специфики визуальной и акустической образности исходного произведения.

По первому критерию (К-1) оценивается *понимание задачи, связность, целостность и оригинальность творческой концепции*. Проверяющему необходимо оценить, насколько автор работы понял задачу, действительно ли он работает с изобразительными и звуковыми аспектами художественного текста. Иными словами, внимание проверяющего должно быть сосредоточено здесь на целостности, стройности и *правдоподобности* художественного мира, созданного школьником. Так, например, в контексте предложенного задания оценивается то, как выполняет «помощник режиссера» свои обязанности, не выходит ли за пределы круга профессиональных функций и компетенций. Важно подчеркнуть, что *правдоподобность* художественного мира достигается именно связностью его компонентов: идея (зачем создан образ) – событие (что здесь происходит) – субъект-объектная организация

текста (ответственный субъект речи, система персонажей и др. – деятельное начало, формирующее событие).

По второму критерию (К-2) *«Полнота передачи содержания художественного мира языком других искусств: фоновые шумы, звуки, передан объем пространства, описаны визуальные приемы передачи художественных образов: цвета, пропорции тел персонажей, детализация их образов, сочетание планов, композиция кадра и др.»* оценивается качество перевода с языка одного вида искусства на другой. Как видно, в формулировке критерия уже содержатся подсказки, на что именно следует обращать внимание. Проверяющий смотрит на наличие в тексте школьника таких деталей, которые содержат конкретную информацию о структуре образа. Если речь идет о визуальной составляющей (в контексте предложенного задания), то необходимо использовать все изобразительные возможности слова, говорить о цвете, палитре, технике анимации, приемах монтажа (резкий переход, наплыв и т. д.), о частоте смены кадров и степени динамичности в целом; о внешнем виде персонажа, в том числе пропорций тела, деталях костюма, портрета; о детализации пространства – о световом и цветовом решении с учетом времени суток, специфики пространства (пейзаж или интерьер), предметно-вещном наполнении, и т. д. Проверяющему следует скептически относиться к содержанию формулировок по типу: «у главного героя доброе лицо»; «на фоне красивого пейзажа», «герой попадает в уютную комнату». Приведенные примеры содержат абстрактные эпитеты («добрый», «красивый», «уютный»), которые лишены конкретной выразительности. Важно помнить, что акустический, или аудиальный, аспект художественного текста требует от автора олимпиадной работы точной интерпретации. Наиболее удачными представляются те тексты школьников, где описаны характер музыки и звуковые эффекты, вместе с их источником: указаны музыкальные инструменты, их количество, регистр, темп музыки, громкость, отрывистость, резкость или плавность звучания: «для создания напряжения громко звучат струнные, играют отрывисто и часто», «...вступают балалайки, звучит веселый народный мотив», употребление музыковедческих терминов приветствуется, однако не обязательно. С осторожностью нужно подходить к оцениванию работ, в которых встречаются формулировки вроде: «звучит мерзкая музыка», «музыка, передающая атмосферу природы», поскольку оба определения или субъективны (как именно звучит «мерзкая» музыка?), или обладают нулевой информативностью (стоит подчеркнуть, что слово «атмосфера» в данном контексте само по себе ничего не значит и приобретает семантическую нагрузку, важную для создания конкретно-чувственного образа, только при наличии эпитета). При передаче звукового эффекта допустимо использовать приемы сравнения (на что похож звук) или указывать его источник: «раздается протяжный свист», «звук цокающих копыт», «перезвон пяти маленьких колокольчиков». К сфере акустического относятся также характеристики голосов персонажей, такие как, например, сила и громкость, высота, тембр, интонация (мелодия речи), благозвучность, темп речи, особенности дикции. В контексте предложенного задания необходимы были такие выразительные средства, которые поддерживали бы гротескность художественного мира сказки Замятина, создавали комический эффект, для этих целей используются различные деформации голоса («сиплость», «крикливость» и т. д.) и так называемые «дефекты» речи («шепелявость», «картавость», «окающая речь» и т. д. – имеются в виду отклонения от нормированной устной литературной речи).

Чтобы наиболее полно и качественно осуществлять перевод литературного текста на язык другого вида искусства, участнику олимпиады необходимо, во-первых, знание структуры образа и пространства, и персонажа, а также законов их функционирования и понимания значимости художественной детали, а во-вторых, школьнику требуются общие знания основных выразительных средств разных видов искусств.

По третьему критерию (К-3) *«Непротиворечивость содержания специфики художественной образности предложенного текста и его визуально-акустической интерпретации автором работы»* проверяется степень опоры на исходный текст и то,

насколько автор работы «приблизил» собственный образ мира к предложенному в литературном произведении.

Авторы-составители задания учитывают невозможность полного перевода произведения на язык другого искусства, при этом понимают, что подобное задание проверяет умения школьника применять расширенный инструментарий интерпретации и анализа литературного текста, включающий возможности других видов искусств.

Поэтический текст, в отличие от прозаического, лишен внешней нарративности, в нем событийность выражена в динамике поэтического чувства. Второй вариант творческого задания 2024 года для 10 класса сформулирован в связи с лирическим текстом Н. В. Гайдука «Зимние зори». В основу задания положены исторические связи лирики и музыки. Школьникам предложено в роли «звукорежиссера музыкального видеоклипа» создать «звуковое сопровождение поэтического текста», обратив внимание на определенные образы стихотворения, с целью наиболее точной передачи поэтической эмоции. Задание предполагает работу с акустической сферой мира поэтического произведения, для этого требуется в первую очередь выявить всё, что «звучит» в тексте – образы и мотивы, кроме того, обратить внимание на формальный аспект стихотворения – звукопись, а затем строить собственный текст с опорой на найденные элементы стихотворения. Критерии оценивания приведенного задания те же, что и для задания первого варианта, рассмотренного ранее. По первому критерию (К-1) проверяющий оценивает понимание задачи и целостность аудиального образа, созданного участником олимпиады. Стоит сосредоточиться на формулировке *второго критерия (К-2) «Полнота раскрытия акустической сферы: фоновые шумы, звуки, передан объем пространства: описан передний план и дальний звуковой план»*, из которого понятно, что школьнику необходимо работать с образами и деталями пространства исходного текста и для подбора музыкальных средств выразительности ему следует оперировать такими параметрами как *статика / динамика* музыкального текста, *ускорение / замедление* темпа, плотность и интенсивность элементов звукового ряда, громкость и т. д. Также необходимо учитывать набор музыкальных инструментов, предметов, создающих шумы – как правило, школьники в олимпиадных работах их называют. Уместно включать в аудиальный ряд звуки природы в качестве акустических деталей. Проверка работ 2 варианта 10 класса в прошлом году показала, что не каждому школьнику удалось создать именно *образ*, часто эксперты встречались с перечислением того, что за чем, согласно сценарию, следует: «сначала звучит гитара, затем вступают колокольчики, звучит медленная мелодия, ... все завершается торжественной музыкой». Такое перечисление подобно пересказу, что лишает текст объема и даже образности. В олимпиадных работах, где авторы выбирали второй вариант, высоко оценивались те ответы на творческие задания, в которых учитывался в том числе пространственный фактор: «будто бы издалека доносятся голоса птиц», «тишину нарушают едва слышный звук маленького колокольчика». Приведенные примеры свидетельствуют о понимании школьниками объемности пространства, о разной степени интенсивности звучания того или иного инструмента. Данный для интерпретации текст Н. В. Гайдука не предполагает высокой степени динамики, поэтому основная эстетическая цель состояла во «вслушивании» в мир стихотворения. Были работы, которые предлагали в дополнение к звуковому ряду озвучивать поэтический текст, поэтому формулировали требования к голосу и речи исполнителя и интонациям как выразительному средству.

По *третьему критерию (К-3) «Непротиворечивость звукового облика предложенного текста и его акустической интерпретации автором работы»* оценивалось соответствие содержания созданного звукового образа формальным и содержательным параметрам исходного поэтического текста. Поэтому баллы по данному критерию снижались, если наблюдались очевидные противоречия в содержании авторского текста, например, включение «воющих звуков ветра» или «резких криков птиц», также плохо сочетались с настроением лирического текста «Зимние зори» «раскатыстые звуки трюмбонов». И участнику олимпиады, и проверяющему важно понимать, что любой

музыкальный инструмент имеет определенный культурный контекст, поэтому включать его в аудиальный ряд следует с учетом данной специфики.

Оба варианта задания для 10 класса имеют общий критерий грамотности (К-4) *«Общая языковая и речевая грамотность»*. Следует обратить внимание на то, что при проверке олимпиадных работ эксперты встречаются с логическими и логико-речевыми ошибками в структуре текста ответа – в таком случае снижаются баллы по К-4. Существуют ошибки, нарушающие внутреннюю логику образа, созданного автором произведения, поэтому такие ошибки квалифицируются как нарушения целостности творческой концепции и влекут за собой снижение баллов по К-1. Если обнаружены противоречия между исходным художественным образом и созданным автором работы, то баллы снижаются по третьему критерию.

Творческое задание для 11 класса в 2024 году также было представлено двумя вариантами. Первый вариант задания был напрямую связан с рассказом И. С. Бунина *«Молодость»*, требовалось создать *«своеобразный «приквел» к рассказу: придумать «биографию» героя (где и в какой семье родился и вырос, как стал студентом), его имя (возможно), черты характера, портрет, жесты, привычки и т. д. Словом, все то, на что необходимо обратить внимание исполнителю главной роли»*. Логика и специфика оценивания подобны рассмотренному только что алгоритму проверки заданий для десятого класса. При создании «приквела» оценивается умения достраивать образ в рамках авторской поэтики, а также соблюдение «культурного кода» и норм эпохи, кроме того, внутреннее содержание «приквела» как самостоятельного текста должно быть выстроено по законам короткого эпического произведения.

Подробнее стоит остановиться на втором варианте творческого задания для 11 класса *«Поэтический альманах»*, которое связано с пониманием ключевой идеи поэтического текста В. Кушнера *«Слово “нервный” сравнительно поздно...»* и умением школьника видеть интертекстуальные связи, литературные влияния и аналогии. В задании школьнику предлагается попробовать себя в качестве «редактора поэтического альманаха» и создать подборку поэтических произведений: *«...в какую подборку вы бы включили приведенное стихотворение А. Кушнера? Предложите свою версию темы для этой подборки, озаглавив ее; опишите литературную традицию (тематическую, жанровую, структурную – на ваш выбор), которую она иллюстрирует, приведите собственные примеры (не менее 2) произведений в подтверждение этой темы»*.

Оценивая работу по первому критерию (К-1) *«Характеристика тематики составленной подборки, понимание литературной традиции и жанровой специфики произведений»* эксперт должен обратить внимание на то, какое направление школьник выбирает в качестве основания для отбора произведений поэзии. Подборка может быть составлена с учетом общего для всех стихотворений тематического единства или центрального образа / мотива, также – ведущего художественного приема. Важно подчеркнуть, что при этом школьник не должен уходить в сторону от содержания исходного текста.

Второй критерий (К-2) *«Уместность самостоятельно приведенных примеров других произведений для подборки, обоснование их включения в альманах (учитывается количество примеров, их соответствие теме, данная в ответе аргументация)»* проверяет умения участника убедительно объяснить, чем мотивирован выбор каждого из предложенных текстов, что так или иначе приводит к необходимости включения в работу элементов анализа или развернутого комментария. Опыт проверки показал, что не все участники были способны обосновать выбор того или иного текста, в подобных случаях эксперты приходили к ощущению случайности предложенных школьником стихотворений («поместил сюда всё, что вспомнил»). Максимальный балл по данному критерию также невозможно выставить, если аналитическая работа подменяется пересказом или общими рассуждениями о тексте без привлечения его содержания, позволяющего судить об уместности включения стихотворения в тематическую подборку.

Третий критерий (К-3) «Уместность и выразительность заглавия для подборки», позволяет оценить навыки владения школьником «искусством заголовка». При проверке важно было обратить внимание не просто на образность и эмоциональность заглавия, но также на согласованность заглавия с концепцией темы. Встречались работы, где яркий и выразительный заголовок не соотносился с содержанием поэтических текстов, что приводило к потере баллов. Также проверяющие обратили внимание на ряд работ, где заглавие отсутствовало совсем, – в таком случае эксперт был вынужден обнулить баллы по данному критерию.

Четвертый критерий (К-4) – традиционно, связан с общей языковой и речевой грамотностью.

Таковы основные принципы и подходы проверки олимпиадных работ по литературе.

Таким образом, настоящая статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы – достижению объективности при оценивании экспертами работ муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по литературе. Рассмотрены общие принципы составления аналитического и творческого заданий, проанализированы критерии и предложены основные подходы к оцениванию творческого и аналитического заданий. Таким образом, материалы статьи будут полезны экспертам, задействованным в проверках работ школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по литературе.

Содержание публикации применимо также в педагогической деятельности по подготовке обучающихся к олимпиадам по литературе, поскольку дает представление о том, какие знания, умения, компетенции проверяются в творческих и аналитических заданиях, авторы коснулись также принципов построения развернутых ответов на задания олимпиады по литературе.

Библиографический список

1. Всероссийская олимпиада школьников по литературе. 2023–2024 уч. г. Муниципальный этап. Критерии оценивания. – URL: https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive_tasks/2024-25/mun/litr/ans-litr-10-mun-msk-24-25.pdf (дата обращения: 07.05.2025)
2. Лихачев, Д. С. Еще о точности литературоведения / Д. С.Лихачев. О филологии. – Москва, 1989. – С. 28–29.
3. Кучина, Т. Г. Принципы составления и решения олимпиадных заданий по литературе / Т. Г. Кучина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 93–96.
4. Кучина, Т. Г. Современная русская поэзия в олимпиадных заданиях по литературе / Т. Г. Кучина // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 2. – С. 212–220.

Худенко Е.А., доктор филол. наук, заведующий кафедрой литературы
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ СО СТУДЕНТАМИ-БИЛИНГВАМИ: ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ⁴

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению проблем дополнительного профессионального образования как одного из необходимых звеньев непрерывного образования. Анализ работы по повышению квалификации преподавателей, работающих со студентами билингвами при обучении русскому языку как иностранному и как неродному*

⁴ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

показывает сформированность и дефицит определенных компетенций, отсутствие целостного системного методического «багажа» знаний, устаревшее содержание многих практик и форм. В статье предлагается не только реконструкция «проблемных зон» в преподавании русского языка, но и определенные инновационные подходы для решения сложившихся проблем.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации, компетенции, инновационные подходы.

E.A. Khudenko

CONTINUING TRAINING COURSES FOR TEACHERS WORKING WITH BILINGUAL STUDENTS: PROBLEM AREAS

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the problems of additional professional education as one of the necessary links of continuing education. The analysis of the professional development work of teachers working with bilingual students in teaching Russian as a foreign language and as a non-native language shows the formation and lack of certain competencies, the lack of a holistic systematic methodological «baggage» of knowledge, outdated content of many practices and forms. The article suggests not only the reconstruction of «problem areas» in Russian language teaching, but also certain innovative approaches to solving existing problems.*

Keywords: advanced training courses, competencies, innovative approaches.

Любая дополнительная профессиональная программа повышения квалификации является неотъемлемой частью системы непрерывного педагогического образования. По утверждению В. А. Анищенко, «принцип непрерывности образования является систематизирующим» [2, с. 189] для других принципов, на которых базируется в том числе и дополнительное профессиональное образование – принцип гуманизма, принцип демократизма, принцип мобильности и опережения (научного прогнозирования). Принцип открытости системы непрерывного образования обязывает учебные заведения расширять деятельность по привлечению профессорско-преподавательского состава, работающего со студентами-инофонами, со студентами, для которых русский язык не является родным, но которые обучаются по профилю «Русская филология».

Дополнительная профессиональная программа «Методика преподавания русского языка и литературы в университете: инновационные подходы» реализовывалась в трех высших учебных заведениях Республики Таджикистан: в Таджикском международном университете иностранных языков имени Сотима Улугзода (Душанбе), в Бохтарском государственном университете имени Носира Хусрава и Дангаринском государственном университете. Программа была рассчитана на 72 часа, из которых 4 часа отводилось лекционным занятиям, 20 часов – практическим занятиям, самостоятельная работа была представлена в объеме 44 часов, оставшееся время отводилось на итоговый контроль.

Целью освоения программы являлось формирование у слушателей профессиональных компетенций в сфере преподавания русского языка как иностранного и неродного; освоение способов организации педагогического процесса и современных образовательных технологий, необходимых для успешной профессиональной деятельности с учетом условий полилингвального образования в Республике Таджикистан. Лекционная часть дополнительной профессиональной программы повышения квалификации традиционно была посвящена ознакомлению вначале с академическими, а затем инновационными методиками преподавания русского языка как иностранного. Подробно остановимся на тех методиках, которые были связаны с работой с художественными текстами русской литературы.

Слушателям было предложено обсуждение и анализ материала наиболее частотно используемых в преподавании РКИ учебников и учебно-методических пособий Т. В. Алешки [1], Т. И. Скрипниковой [5], Г. Л. Степанян [6] и др. К сожалению, доступа к

печатной версии этих изданий слушатели не имели, поэтому использовались электронные копии. Организация материала в этих изданиях строится традиционным образом: основным принципом является историко-типологический – когда в диахроническом аспекте дается вначале биографическая справка об авторе, затем фрагмент текста (прозаического или поэтического) с системой предтекстовых, притекстовых и посттекстовых вопросов и заданий.

Наибольший интерес у преподавателей вузов Таджикистана вызвал один из последних учебно-методических комплексов – издание известной в России, специализирующейся на такого рода литературе, компании «Златоуст» (Санкт-Петербург) – «История русской литературы X-XXI вв.» [4]. Данное пособие, предназначенное для иностранных учащихся подготовительных факультетов, рассчитано не только на элементарный уровень А1, но предлагает задания и для уровня владения языком А2-В1.

Современное оформление данного пособия, возможность просматривать презентации и выполнять задания в онлайн формате, использование QR-кодов является немаловажным фактором, так как, во-первых, позволяет сэкономить на бумажном носителе (в том числе в формате работы с группой), а во-вторых, повысить эффективность выполнения домашней и самостоятельной работы. Возможность аудио прослушивания фрагментов художественных текстов и лекционного материала также доступна, однако не стоит забывать, что такой метод некорректен при самом начале знакомства инофонов с чужим языком, а может применяться уже на более продвинутом уровне. Несомненным достоинством данного учебника-хрестоматии является и наличие приложений, в которых помещены 76 терминов литературоведения, 90 глаголов научного стиля (для запоминания используется применение метаязыка – английского), 5 памяток (схема анализа текста, как читать текст, как составить конспект, мультимедийную презентацию, писать сочинение).

Практическая составляющая программы повышения квалификации была связана прежде всего со стратегиями преодоления лексических трудностей художественного текста для инофона, с методическим потенциалом перевода и игровой деятельности на занятиях по РКИ. Все эти технологии уже описаны в исследовательской литературе Н. В. Кулибиной [3] и др., однако для преподавателей вузов Республики Таджикистан они были вновь и прорабатывались на другом текстовом материале русской литературы, вызывая большой интерес.

Из многочисленных когнитивных технологий работы с художественным словом, которые применяются в аудитории с инофонами или билингвами, остановимся на такой, как «догадка по контексту». Слушателям был предложен фрагмент из стихотворения Анны Ахматовой, посвященном А. С. Пушкину:

Смуглый отрок бродил по аллеям

У озерных глухих берегов.

И столетия мы **лелеем**

Еле слышный шелест шагов.

Основной вопрос, который был поставлен слушателям: «Как объяснить учащемуся-инофону редко употребляющееся в русском языке слово *лелеем*?» Собственно, об объекте посвящения первоначально умалчивалось, однако первоначально была предоставлена биографическая информация о детстве и юности поэтессы, связанными с Царским Селом. Ассоциативная цепочка привела к пониманию смысла перифразы «смуглый отрок» (= Пушкин), а затем – уже к объяснению тонких, нюансированных значений глагола *лелеем*, выражающихся в том числе и в фонетической оболочке этого слова.

Большое познавательное значение для работы с билингвами имеет представление о грамматическом, морфемном (словообразовательном) анализе слова из чужого языка. Отработка морфемного анализа была представлена на современном материале русской литературы. Например, давалось предложение из рассказа В. М. Шукшина «Срезал»: «Эти в основном **трепологией** занимаются», а затем фрагмент стихотворения Д. Пригова: «Вот устроил **постирушку** / Один бедный господин / Своей воли господин, / А вообще – судьбы

игрушка...». Проблемным вопросом стал вопрос о способах работы со студентами по объяснению значений выделенных слов (априори весь материал, предложенный на курсах, должен был быть осмыслен без обращения к интернету).

Когнитивные стратегии самостоятельного определения значения слова актуализировались на таких малознакомых для таджикских преподавателей текстах, как «Лингвистические сказки» Л. Петрушевской. Текст из этого цикла «Пуськи бятые», в котором ни одно слово не обладает семантическим смыслом, но построено по грамматическим моделям русского языка, сначала привел слушателей в замешательство, а затем была создана общая, коллективная версия вполне осмысленной сказочной истории на русском языке. Целью применения таких методик в иноязычной аудитории является преодоление трудностей осмысления любого иноязычного текста и параллельно – снижение «тревожности» от страха непонимания чужого языка. Любой текст может быть понят при определенных когнитивных усилиях.

Интенсивные методы изучения русского языка как иностранного связаны прежде всего с суггестивностью. Погружение в широкие смысловые контексты возможно в том числе за счет использования родного языка слушателей дополнительной профессиональной программы. Именно на этом принципе строилась работа с переводами цикла стихотворений С. Есенина «Персидские мотивы» разными таджикскими поэтами (Аслам Адхам, Лоик Шерали). Наибольший интерес слушателей вызвала технология сопоставления семантических смыслов и оттенков одного и того слова, фразы, строки. Так, есенинская строка «Голубая родина Фирдуси» переводится в двух вариантах: «Ватани *сабзпӯши* Фирдавси» и «Ватани *нилгуни* Фирдавси», а строка «Я хочу рассказать тебе поле...», содержащая намеренную грамматическую ошибку, не имеет идентичного смыслового перевода. Не вдаваясь в подробности дискуссии, следует отметить, что подобные эксперименты с использованием переводов, позволяют не только осмыслить особенности чужого языка, но и открыть дополнительные новые смыслы в своем языке, языке носителя.

Те технологии, которые давно и успешно применяются в пространстве российского образования, являются новаторскими для русистов, преподающих в вузах за рубежом. Например, технологии критического мышления при анализе художественного текста и развитии речи чаще всего проходят «мимо» методической копилки вузовских русистов Таджикистана. Работа с текстами басен И. А. Крылова по технологии создания синквейна показала, что основные трудности связаны не только с новизной самой технологии, но и с тем, что не всегда корректно интерпретируются сами тексты крыловских басен. Например, при создании синквейна на басню «Стрекоза и Муравей» не точно выбирались базовые слова-носители аллегорических смыслов: Стрекоза задавалась через слово «артистка», а Муравей через слово «злость».

Абсолютно новым стал для слушателей и метод «погружения» в творческую лабораторию писателя, когда было необходимо проявить собственные творческие навыки и знание контекста творчества определенного автора-классика. Метод заключается в том, что предлагаются рифмовки слов из довольно известного текста и дается тип рифмовки (смежный, опоясывающий, перекрестный). На основании этого необходимо при работе в группе создать собственный стихотворный текст с данными рифмами и максимально приблизиться к оригиналу. Главный положительный эффект при такой работе – это осмысление потенциальных семантических возможностей рифмующихся слов в русском языке, так как сама рифма означает «созвучие», которое базируется не только на фонетическом звучании, но и часто на смежности значений.

Итоговый контроль в формате тестирования предполагал не только срез полученных знаний, но и давал возможность проявить научные (аналитические), коммуникативные, метапредметные компетенции. Анализ результатов проведенного тестирования показал следующее. Слушатели внимательно и активно воспринимали информацию, касающуюся методики преподавания русского языка как иностранного и методики преподавания русской

литературы как зарубежной. Особенно их интересовали вопросы, напрямую связанные с профессиональными и предметными компетенциями:

- современные литературные направления и течения и авторы, чьи произведения созданы в конце XX – начале XXI вв.;
- материал, который можно использовать на занятиях по языку (упражнения, задания, вопросы разного вида).

Наиболее высокая степень сформированности компетенций продемонстрирована в заданиях по истории языка и литературы, в разделах, проверяющих коммуникативную составляющую в подготовке студента-билингва. Также высокую степень осведомленности слушатели продемонстрировали в работе с текстовым материалом (ответы на проблемные вопросы, выполнение заданий по русскому языку и литературе, выполнение творческих заданий).

Однако контактная и итоговая работы показали дефицит сформированности таких компетенций, как метапредметные (отсутствие контекстуальных связей при работе со словом, минимальное использование в преподавании русского языка и литературы связей с другими дисциплинами и другими видами искусств, частотное использование метаязыка (английского, таджикского) при обучении); дефицит лингвокультурологических знаний (особенностей календарных, религиозных праздников в России, деталей национального быта и этнографии, природных условий и т.д.); методические трудности. Знакомство с такими технологиями обучения русскому языку как иностранному и русской литературе как зарубежной, как технологии критического мышления, инверсивное обучение, составление кластера, синквейна, технология комментированного чтения и т.п. стало для слушателей настоящим открытием.

К дополнительным несистемным проблемам можно отнести такие, как: проблемы с теоретико-понятийным аппаратом литературоведения (путаница категорий «рода» и «жанра»); часто для отработки навыков русской речи берутся неактуальные (не валидные) фрагменты из художественных текстов периода Советского Союза и даются устаревшие интерпретации эстетики, поэтики того или иного автора. Остаются проблемными вопросы адаптации, так как отсутствует единый учебник-хрестоматия по истории русской литературы для разных уровней подготовки и целевой аудитории. Подход к изучению биографии писателя остается консервативным (как было выбрано в одном из тестовых ответов – «мешает истолкованию художественного текста, т. к. факты биографии автора никак не связаны с произведением»). Интенсивные (игровые, творческие) методики изучения русского языка как иностранного практически не применяются.

Таким образом, наличие «проблемных зон» при проведении дополнительной профессиональной программы повышения квалификации показывает, что принцип непрерывности образования является одним из главенствующих и системных. Лакуны в одном из звеньев профессиональной подготовки ведут к появлению таких же «лакун» как в предметной, так и в общекультурной подготовке студента-билингва. Пути преодоления этого мы постарались осмыслить и показать. В самом принципе непрерывности («бесшовности») образования актуализируется один из главных факторов успеха в современном мире – принцип динамичного развития личности в динамично меняющейся среде.

Библиографический список

1. Алешка, Т. В. Русская литература первой половины XX века (1920–1950-е годы): учебно-методическое пособие / Т. В. Алешка. – Минск : БГУ, 2021. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/327561> (дата обращения: 24.04.2025).
2. Анищенко, В. А. Принципы непрерывного профессионального образования / В. А. Анищенко // Вестник Башкирского университета. – 2007. – № 1. – С. 187–189. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.05.2025).

3. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 224 с.
4. Одинцова, Р. И., Новаковская, Н. Ю., Лукьянец, К. И. История русской литературы X–XXI вв. для иностранных учащихся подготовительных факультетов / Р. И. Одинцова, Н. Ю. Новаковская, К. И. Лукьянец. Под ред. И.Б. Череповской. – Санкт-Петербург: Издательство Златоуст, 2022. – 346 с.
5. Скрипникова, Т. И. История русской литературы: в 2 частях. Для довузовской подготовки / Т. И. Скрипникова. – Воронеж : ВГУ, 2005. – URL: http://www.studmed.ru/skripnikova-ti-istoriya-russkoy-literatury-uchebnoe-posobie-po-specialnosti-dovuzovskoe-obuchenie-inostrannyh-grazhdan_7c822d8c549.html (дата обращения: 24.05.2024).
6. Степанян, Г. Л. Русская литература : учебник для иностранных студентов / Г. Л. Степанян. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2017. – 199 с.

*Черданцева Е.Д., студентка 3 курса Института психологии и педагогики,
Королькова Ю.А., канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул*

СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО В ИСКУССТВЕ: ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ «ТЕАТР БЕЗ ГРАНИЦ» ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. *«Театр без границ» – инклюзивная театральная студия для детей с интеллектуальными особенностями. Её цель — создание условий для раскрытия творческого потенциала участников, развития их коммуникативных навыков и интеграции в культурное пространство. В рамках работы студии формируется безопасная и поддерживающая среда, где исключается понятие «невозможно». Каждое занятие, репетиция и спектакль рассматриваются как этапы, направленные на укрепление уверенности в себе и получение удовлетворения от процесса самовыражения участников. Родители, наблюдая за успехами своих детей, получают поддержку и понимание от коллектива студии. Это способствует их вовлечённости в процесс развития и социализации ребёнка, а также стимулирует обмен опытом и знаниями между семьями.*

Ключевые слова: интеграция, театральная деятельность, творческая реабилитация, самореализация, творческая автономия, театральный конструктор.

**E.D. Cherdantseva,
Uy. A. Korolkova**

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN ART: THEATER STUDIO «THEATER WITHOUT BORDERS» FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. *Theater Without Borders is an inclusive theater studio for children with intellectual disabilities. Its goal is to create conditions for opening up the creative potential of participants, developing their communication skills and integrating them into the cultural space of the forum. Within the framework of the studio's work, a safe and supportive environment is formed, where the concept of «impossible» is excluded. Each lesson, rehearsal, and performance is considered as a step aimed at building self-confidence and getting satisfaction from the process of self-expression of the participants of the competition. Parents, watching their children's progress, receive support and understanding from the staff of the studio. This contributes to their involvement in the development*

and socialization of the child, as well as encourages the exchange of experience and knowledge between families.

Keywords: integration, theater activity, creative rehabilitation, self-realization, creative autonomy, theater designer.

В современном мире проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно с интеллектуальными нарушениями, приобретает особую актуальность. Категория «дети с интеллектуальными нарушениями» включает в себя довольно большую группу детей, но важным является то, что у всех будет наблюдаться нарушение познавательной деятельности, которое будет характеризовать стойкость и необратимость, важным и будет тот факт, что связано оно с органическим поражением головного мозга. При организации любого вида деятельности такой категории детей необходимо понимать, что имеет значение степень сохранности интеллекта, а также работа специалистов различного профиля. Следовательно, для полноценного включения таких детей в общественную жизнь требуется комплексный подход, сочетающий медицинские, педагогические и социальные аспекты. Театральная деятельность является эффективным инструментом социализации таких детей. Она помогает развивать коммуникативные навыки, улучшает взаимодействие с окружающими и снижает уровень тревожности, стресса, агрессии. Театр формирует представления о социальном окружении и жизненных перспективах. Участие в театральных коллективах стимулирует развитие творческих навыков и помогает выражать свои мысли и понимать чувства других.

Театральные постановки включают элементы игры и импровизации, что развивает гибкость мышления, а также способствует формированию сюжетно-ролевой игры у детей с нарушениями интеллектуального развития, которая будет иметь свои особенности и, как правило, формируется со значительным отставанием от нормы и часто за пределами дошкольного возраста или не формируется и вовсе. Очень часто эти дети лишены общения и основное время находятся вне детского коллектива, что существенно замедляет и препятствует процессу социализации. Дети с интеллектуальными нарушениями зачастую не участвуют в культурной жизни из-за особенностей развития, которые не всегда учитываются при участии мероприятий и активностей детей: ребенок с нарушением интеллектуального развития кажется не уключим, раскоординированным, тем, кто не умеет выразить свои эмоции и чувства, но это не так, так же важно отметить, что правило, студии и различного рода кружки организовываются очень редко для детей определённых нозологий и очень часто родители пытаются отдать своих особенных детей вместе с нормотипичными, что до сих пор не всегда встречает положительный отклик у родителей последних. На проект «Театр без границ» поможет интегрировать детей в общество и приобщить к искусству, способствовать формированию толерантного отношения к этим детям в обществе, содействовать реализации детей и учитывать не просто особенности детей с интеллектуальными нарушениями, но и индивидуальные способности каждого.

Важно отметить, что будут иметь значение особенности развития речи детей с интеллектуальными нарушениями такие как отставание в сроках развития речи, малая эмоциональная окрашенность. Важную роль также играют отставания в развитии моторной сферы детей с умственной отсталостью, в том числе и движения артикуляционного аппарата. У детей с нарушениями интеллекта наблюдаются нарушения в строении органов артикуляционного аппарата, которые препятствуют овладению правильным звукопроизношением. В физическом развитии ребёнка с интеллектуальными нарушениями, так же можно обнаружить и множество особенностей, которые обусловлены диффузным поражением коры головного мозга. К таким особенностям можно отнести: в нарушении развития статики, основных движений, мелкой моторики, осанки, координации элементарных двигательных актов, в нарушениях равновесия и др. В результате своевременно не формируется контроль за двигательными актами, возникают трудности в формировании произвольных движений, в становлении их целенаправленности,

координированности, пространственной ориентировки. У многих детей с нарушениями интеллекта возникают сопутствующие движения – синкенезии. При этом нарушаются и моторные компоненты речи, тесно связанные с общим развитием, как мелкой, так и крупной моторики.

Школьники с интеллектуальными нарушениями при интеграции в театральные коллективы сталкиваются с рядом специфических проблем, обусловленных недостаточным уровнем разработанности специализированных методик и подходов в области инклюзивного театрального образования. В частности, наблюдается дефицит методологических инструментов, адаптированных к когнитивным и поведенческим особенностям данной категории участников. Кроме того, существует значительная нехватка информированности, как среди членов театральных коллективов, так и в обществе в целом о специфических нюансах работы с учащимися, имеющими интеллектуальные отклонения. Это приводит к возникновению психологических и физических барьеров в процессе коммуникации и взаимодействия между участниками с различным уровнем когнитивного развития. Но существует решение:

- разработка и внедрение адаптированных театральных программ, учитывающих психофизиологические и когнитивные особенности детей с интеллектуальными нарушениями. Это включает в себя тщательное исследование и анализ специфических потребностей данной категории детей, а также создание специализированных сценариев, которые будут способствовать их социальной интеграции и личностному развитию через театральную деятельность;

- повышение квалификации специалистов, работающих с детьми с интеллектуальными нарушениями, в области театрального искусства и инклюзивного образования с помощью специализированных тренингов и курсов;

- создание условий для инклюзивного театрального процесса, включая адаптацию физического и социального пространства, а также обеспечение комплексной психологической поддержки участников. Важно понимать, что это не просто доступность театров, но и создание условий для развития детей данной категории и их социализация;

- информирование педагогов о методах и подходах, которые могут быть использованы при работе с детьми, а также о преимуществах данной работы с точки зрения социализации детей.

Это может включать в себя создание специальных коммуникативных упражнений и тренингов, направленных на развитие взаимопонимания и сотрудничества между участниками театрального процесса.

Проект «Театр без границ» представляет собой инклюзивную театральную студию, где дети с интеллектуальными нарушениями могут раскрыть творческий потенциал, развить коммуникативные навыки и социализироваться через театральное искусство. Он сочетает в себе социальную миссию и устойчивую бизнес-модель, что позволяет студии существовать за счёт смешанного финансирования. Целью, которого является разработка и реализация модели устойчивого социального предприятия в сфере инклюзивного театрального искусства, направленного на творческую реабилитацию, социальную адаптацию и развитие познавательной активности и коммуникативных навыков у детей с нарушениями интеллекта. Взаимодействие и общение с взрослыми и сверстниками является важнейшим фактором, во многом определяющим развитие ребенка как человека общественного. Это взаимодействие является исходным моментом формирования социальных связей и определяется как способ осуществления коммуникативных отношений в системе.

«Театр без границ» занимает особую нишу, находясь на пересечении трёх сфер — медицины, педагогики и искусства. Это позволяет ему не только интегрировать элементы каждой из этих областей, но и создать основу для формирования нового направления — «адаптивное театральное искусство». Адаптивное театральное искусство представляет собой самостоятельный сегмент социально-культурной деятельности, который основывается на принципиально новом подходе, который трансформирует традиционные представления о

возможностях участия лиц с интеллектуальными нарушениями в театральном творчестве. Поскольку традиционно театральное искусство рассматривалось как форма развлечения и культурного обогащения, доступная широкому кругу лиц.

В настоящее время большое внимание уделяется работе с детьми с нарушениями интеллекта и их родителями. В данном проекте важным будет являться не только методическое обеспечение работы театральной студии, но и система оценки, которая включает:

- когнитивные показатели – оценка основных психических процессов, таких как память, внимание и восприятие. Эти параметры важны для понимания уровня когнитивного развития участников и их способности к обучению театральному искусству.

- эмоционально-волевая сфера – регуляция эмоций и мотивация. Оценка этих аспектов помогает понять, насколько участники способны управлять своими эмоциями и насколько у них выражена мотивация к достижению целей.

- социальные компетенции – коммуникация и взаимодействие. Эти параметры важны для оценки способности участников к эффективному общению и взаимодействию с другими людьми.

Особое внимание заслуживает введение нового параметра оценки – «творческая автономия». Этот параметр – представляет собой значимый шаг в оценке и анализе творческих процессов и способностей участников различных проектов. Этот параметр позволяет количественно оценивать способность к самостоятельному художественному выбору и самовыражению. Творческая автономия отражает степень свободы и независимости индивида в процессе создания произведений искусства или реализации творческих идей. Она включает в себя возможность выбора тем, стилей, техник и форматов, а также способность принимать решения на основе собственных предпочтений и убеждений. Этот параметр является важным показателем для постановки театральных спектаклей, направленных на развитие творческих способностей и самореализации участников. Он позволяет оценить, насколько эффективно представление способствует раскрытию творческого потенциала участников и их способности к самостоятельному выражению своих идей. Оценка творческой автономии может включать в себя анализ следующих аспектов:

- свобода выбора тем и направлений;
- возможность экспериментирования с различными стилями и техниками;
- уровень самостоятельности в принятии решений;
- способность к критическому осмыслению и оценке собственных работ;
- наличие поддержки и ресурсов для реализации творческих идей.

Развитие творческой автономии способствует не только профессиональному росту творческих личностей, но и их личностной самореализации. В рамках проекта, помимо методических подходов, активно применяются технологические инновации, которые значительно повышают эффективность работы с участниками. Эти инновации включают в себя два основных направления:

1. Адаптивное сценическое пространство с регулируемой сенсорной нагрузкой позволяет индивидуально настраивать условия для каждого участника с учётом его физических и когнитивных возможностей. Такой подход обеспечивает более комфортное и эффективное взаимодействие участников, как на сцене, так и за ее пределами. Адаптивное сценическое пространство может включать в себя различные механизмы и технологии, позволяющие изменять уровень освещения, звука, температуры и других сенсорных факторов. Это создаёт оптимальные условия для каждого участника, минимизируя возможные стрессовые факторы и способствуя более глубокой концентрации и вовлечённости в процесс. Центральным элементом адаптивного сценического пространства является возможность гибкой настройки сенсорных параметров, таких как освещение, акустическое сопровождение, температура и другие факторы. Эти параметры могут быть интегрированы в структуру пространства посредством современных технологий, что позволяет оперативно адаптировать условия в зависимости от индивидуальных потребностей

участников. Например, регулируемая система освещения может варьироваться от мягкого рассеянного света до более интенсивного, что особенно важно для индивидуумов с повышенной светочувствительностью. Для участников с интеллектуальными нарушениями адаптивное сценическое пространство играет ключевую роль в обеспечении доступности и оптимизации качества взаимодействия. Оно способствует созданию условий, минимизирующих стрессовые факторы и повышающих уровень вовлечённости и концентрации. Индивидуализация сенсорных условий позволяет каждому участнику чувствовать себя более уверенно и комфортно, что обеспечивает равные возможности для участия в различных общественных и культурных мероприятиях, что способствует интеграции детей с интеллектуальными особенностями в социум и их полноценному включению в общественную жизнь.

2. Уникальный «Театральный конструктор», который представляет собой инновационную модульную систему декораций, специально разработанную для особых исполнителей с учетом их физических и когнитивных особенностей. Эта система состоит из набора модульных элементов декораций, которые могут быть комбинированы и переставлены в зависимости от конкретных задач и потребностей участников. Данное решение выбора модели обеспечивает гибкость и адаптивность в создании сценических композиций, позволяя учитывать индивидуальные потребности, как ребенка, так и родителя и создавать для них наиболее комфортные условия взаимодействия, обеспечивая максимальную реализацию их творческого потенциала. Система «Театральный конструктор» также включает в себя элементы интерактивности, позволяющие участникам активно взаимодействовать с декорациями, что способствует более глубокому вовлечению в процесс создания сценических образов, что делает её универсальной и применимой в театральных постановках по трем основным направлениям

Таким образом, становится очевидным, что проект занимает уникальную нишу, находясь на пересечении трех сфер: медицинской реабилитации, социальной адаптации и профессиональной театральной педагогики. Тем самым он создает и институализирует новое направление – «адаптивное театральное искусство» как самостоятельный сегмент социально-культурной деятельности. Это принципиально новый подход, который трансформирует традиционные представления о возможностях участия лиц с интеллектуальными нарушениями в театральном творчестве.

Важно отметить, что проект направлен на социальную адаптацию детей с интеллектуальными нарушениями с помощью театрально-педагогических методик. Систематические занятия способствуют развитию коммуникативной компетентности, эмоциональной саморегуляции и социальной интеграции участников. Также предусматривает многоуровневую систему психолого-педагогической поддержки семей, включая методическое консультирование, психологическую поддержку и организацию родительских сообществ. Это способствует снижению психоэмоциональной нагрузки у родителей и повышению эффективности реабилитационного процесса. Реализация проекта способствует формированию новых профессиональных компетенций у специалистов, разработке инновационных образовательных методик и созданию междисциплинарных команд.

Проект выполняет важную социокультурную функцию, формируя инклюзивное сознание в обществе, популяризируя идею равного доступа к культурным ценностям и изменяя стереотипное восприятие лиц с интеллектуальными нарушениями.

Библиографический список

1. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 220 с.
2. Нахимовский, А. М. Театральное действо от А до Я. Пособие для классных руководителей / А. М. Нахимовский. – Москва, 2002. – 115 с.
3. Петрова, Т. И., Сергеева, Е. Л., Петрова, Е. С. Театрализованные игры в

детском саду / Т. И. Петрова, Е. Л. Сергеева, Е. С. Петрова. – Москва : Школьная пресса, 2010. – 220 с.

4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 160 с.

5. Психология лиц с умственной отсталостью : учебно-методическое пособие / сост. Е. А. Калмыкова. – Курск : КГУ, 2007. – 121 с.

6. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учебное пособие / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1986. – 192 с.

Раздел 2. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Андреева О.С., канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации,
Клепиков С.Р., студент 4 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул*

СУБТИТРИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОГО СЕРИАЛА «КОРОНА»)

Аннотация. *Статья посвящена лингвистическим аспектам перевода культурно-специфической лексики (реалий) в русскоязычных субтитрах на примере британского сериала «Корона». Авторы исследуют влияние экстралингвистических ограничений субтитрирования на выбор переводческих решений. Анализируются основные способы передачи реалий: транскрипция, устоявшиеся соответствия, функциональные аналоги, калькирование и описательный перевод.*

Ключевые слова: субтитры, культурно-специфическая лексика, реалии, аудиовизуальный перевод, способы перевода, динамическая эквивалентность, сериал «Корона».

**O.S. Andreeva,
S.R. Klepikov**

SUBTITLING CULTURALLY SPECIFIC VOCABULARY: LINGUISTIC ASPECTS (BASED ON THE BRITISH SERIES 'THE CROWN')

Abstract. *The article is devoted to the linguistic aspects of translating culturally specific vocabulary (realia) in Russian language subtitles, using the British series 'The Crown' as an example. The authors research the influence of extralinguistic restrictions of subtitling on the choice of translation solutions. The main methods of translating culturally specific vocabulary are analysed in order to identify general trends and determine the most effective methods.*

Keywords: subtitles, culturally specific vocabulary, audiovisual translation (AVT), translation methods, realia, dynamic equivalence, The Crown series.

Современный этап развития цифровых технологий и медиапространства характеризуется значительным расширением доступа к международному аудиовизуальному контенту благодаря платформам потокового вещания. В этой связи особую актуальность приобретает субтитрирование как вид аудиовизуального перевода (далее – АВП), где переводчик сталкивается с рядом технических ограничений – таких как ограничение длины строки, необходимость синхронизации текста с видеорядом и скорость чтения зрителя – что существенно сужает возможности для передачи исходного материала. Кроме того, переводчик вынужден учитывать лингвистические и культурные особенности исходного языка (далее – ИЯ) и переводящего языка (далее – ПЯ), что особенно проявляется при работе с культурно-специфической лексикой.

Актуальность исследования обусловлена двумя взаимосвязанными факторами. Во-первых, усиление межкультурного диалога требует выявления наиболее эффективных способов перевода, что напрямую связано с задачами популяризации культурного наследия различных стран. Во-вторых, субтитры, как один из наиболее распространённых форматов АВП, остаются недостаточно изученными в аспекте стратегий передачи культурно-

специфической лексики, позволяющих сочетать точность перевода с требованиями доступности.

Целью исследования является выявление ключевых стратегий перевода культурно-специфической лексики в процессе создания русскоязычных субтитров и оценка их эффективности в условиях технических и семиотических ограничений.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: систематизация способов перевода реалий в контексте субтитрирования, анализ влияния технических ограничений на выбор стратегий передачи реалий в переводе, оценка компромисса между сохранением культурного колорита и адаптацией для целевой аудитории.

Для реализации поставленных задач необходимо рассмотреть теоретические основы аудиовизуального перевода и технические аспекты субтитрирования, а также подходы к способам передачи реалий, что позволит перейти к подробному анализу практического материала исследования.

Аудиовизуальный перевод (АВП) – это мультимодальный перевод, направленный на передачу аудиовизуальных произведений (фильмов, телепередач, видеоигр и т.д.) с одного языка на другой с возможной локализацией содержательного и графического контента. В. Е. Горшкова рассматривала АВП не только с точки зрения текста, но и с позиции лингвистических, знаковых и лингвокультурных особенностей. В её исследованиях можно ознакомиться с усреднённой моделью перевода, в которой аудиовизуальное произведение рассматривается как совокупность следующих составляющих: говорящего, смысла, канала передачи и рецептора оригинала [5, с. 133–140]. Однако при таком подходе не учитываются экстралингвистические факторы и особенности технических ограничений, связанные с различными видами перевода (субтитрование, дубляж, закадровое озвучивание и т. п.).

Между тем отмечается, что аудиовизуальный перевод полон экстралингвистических ограничений, тип которых зависит от вида осуществляемого перевода (перевод под дубляж, закадровое озвучивание и т. п.): переводчику приходится учитывать не только вербальный аудио- и видеоряд (например, диалоги героев и надписи), но также невербальный (шум, музыка, обстановка и др.) [8, с. 4].

Таким образом, аудиовизуальный перевод идёт вразрез с традиционной практикой лингво-центрической модели перевода, в рамках которой вербальная составляющая текста (в случае АВП – аудиальная) выступает основной, тогда как прочие компоненты рассматриваются в качестве второстепенных дополнений.

Более того, в рамках АВП представляется возможным утверждать, что результат перевода, выполненного в соответствии с принципами коммуникативной эквивалентности, выступает в качестве подстрочника, который впоследствии преобразуется для достижения «динамической эквивалентности», описанной Ю. Найдой и выступающей основополагающей применительно к АВП [8].

Так, Ю. Найда выделял два вида переводческой эквивалентности: формальную и динамическую (или же функциональную). Достижение формальной эквивалентности при переводе обеспечивает максимально достоверное соответствие форме и содержанию исходного текста, тогда как достижение динамической эквивалентности обеспечивает соответствие экспрессивному воздействию оригинального текста и опирается на принцип эквивалентного эффекта, согласно которому связь, которая устанавливается между переведённым текстом и его реципиентом-носителем языка перевода, должна соответствовать связи, которая устанавливается между исходным текстом и его реципиентом-носителем переводящего языка [1]. Поэтому реакция реципиента на аудиовизуальный дискурс, требующий достижения именно динамической эквивалентности, должна совпадать эмоционально и поведенчески в различных культурах, при этом не только на уровне произведения в целом, но и на уровне составляющих компонентов, которые в совокупности определяют целостное восприятие произведения. Следовательно, в процессе АВП комическое должно оставаться комическим, грустные настроения грустными и культурно-специфическое культурно-специфическим.

После рассмотрения общей теории по АВП стоит осветить как это применяется по отношению к субтитрованному переводу в частности. Субтитры в общем смысле представляют сокращённый перевод реплик фильма, отражают их основное содержание и сопровождают в виде печатного текста видеоряд в его оригинальной версии, располагаясь преимущественно в нижней части экрана. При этом некоторые исследователи определяют субтитрование как частный случай литературного перевода, поскольку подготовка субтитров может являться как письменным переводом письменного содержания оригинального произведения (в случае предоставления переводчику субтитровочного листа или наличии внутриязыковых субтитров), так и предполагать восприятие оригинальной звуковой дорожки на слух и её преобразование в письменную речь на языке перевода [10].

Вместе с этим практика субтитрования в различных языковых парах демонстрирует необходимость подчинения результата перевода ряду внешних по отношению к собственно переводу аспектов, что обусловлено техническими требованиями (прежде всего пространственно-временными ограничениями) в отношении субтитров и связано, в числе прочего, с программной составляющей процесса субтитрования, спецификой субтитров как формой подачи информации, а также лингвистическими и экстралингвистическими особенностями аудиовизуальных произведений [7]. К техническим требованиям, например, относится необходимость уместить перевод в ограниченное количество строк и знаков, обусловленных международными стандартами скорости чтения и отображения субтитров на экранах; привязка смены субтитров к смене планов в кадре, что технологически укорачивает время и пространство перевода.

В России используются следующие стандарты в соответствии с [6]:

- Субтитры на экране не должны превышать двух строк.
- Если текст слишком большой, рекомендуется помещать в первую строку основной смысл фразы.
- Одна строка субтитров должна содержать не более 38 знаков, включая пробелы и знаки препинания.
- Субтитры, выполненные из двух строк, должны содержать не более 76 знаков, включая пробелы и знаки препинания.
- Субтитры не должны выходить за границы отведённого поля.
- Синтаксическая целостность в субтитре не должна быть нарушена разрывом фраз или переносом их в другой кадр.
- Время показа субтитра должно совпадать с началом фразы.
- В зависимости от сложности фразы в субтитре допускается делать конечное время субтитра позднее времени окончания фразы.
- Время окончания показа субтитра не должно выходить за рамки эпизода или сцены аудиовизуального произведения.

Таким образом, создание субтитров – это сложный процесс, который требует не только языковых навыков, но и умения адаптировать текст под визуальный ряд и технические требования.

Рассмотрев технические и теоретические особенности АВП, обратимся к понятию культурно-специфической лексики, так как слова-реалии являются неотъемлемой частью любого языка. Это связано с тем, что у каждой национальности своя культура, специфика которой отражается в языке говорящего.

Стоит отметить, что существует целый ряд определений понятия «реалия». Например, С. Влахов и С. Флорин определяют реалии как «слова или сочетания, называющие объекты, которые характерны для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому. Так как эти слова содержат в себе национальный и/или исторический колорит, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу "на общих основаниях", требуя особого подхода» [3, с. 47].

Основная сложность при переводе реалий – это отсутствие в ПЯ эквивалента из-за отсутствия у его носителей обозначаемого реалией объекта. Кроме того, при переводе необходимо передать не только семантику реалии, но и её историческую и национальную окраску.

Перед тем как перейти к способам перевода реалий, следует рассмотреть их классификацию. За основу в данном исследовании была взята классификация С. Влахова и С. Флорина, а именно предметное деление реалий [3, с. 47]. Основываясь на практическом материале, мы рассматриваем географические, этнографические и общественно-политические реалии.

После выбора рабочей классификации, ключевым решением было определиться со списком способов перевода реалий. Стоит отметить, что наиболее полный список способов передачи реалий предлагают упомянутые выше С. Влахов и С. Флорин [3, с. 79-103]:

1. Транскрипция;
2. Перевод реалии, т. е. замена, субституция (применяется в тех случаях, когда транскрипция невозможна или нежелательна);
3. Введение неологизма (создание нового слова или словосочетания): калькирование, полукалькирование, освоение, семантический неологизм;
4. Приблизительный перевод: родо-видовая замена, или генерализация, функциональный аналог;
5. Контекстуальный перевод – обычно противопоставляется «словарному переводу», указывая на значения, которое слово получает в контексте, но которых нет в словаре.

Обратимся к анализу основных способов перевода реалий в сериале «Корона». В процессе проведения исследования в 6 сезонах протяженностью 60 серий нам удалось выявить 152 реалии, в анализе будут представлены 57 из них.

Остановимся на группе географических реалий, она подразделяется на 2 подгруппы: названия объектов физической географии и названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью. В субтитрах встретились примеры перевода следующих реалий первой подгруппы – топонимов и географических названий: (1) *Wolferton Splash*, (2) *Battersea*, (3) *Babingley Flat*, (4) *Calverton*, (5) *Nottingempshir* [9].

Каждый из этих случаев требовал индивидуального подхода с учётом особенностей передачи звучания, сохранения смысла и информативности для русскоязычной аудитории. Так, в случае с топонимами (1), (2) переводчик использовал транскрипцию *Вулфертон Сплэш*, *Баттерси*. Подобное решение полностью обоснованно и считается адекватным и эквивалентным по отношению к переводу топонимов. Более того, употребление топонима (1) сопровождалось кинособытием, описывающим сцену охоты на уток. Использование уточняющего перевода с добавлением слова классификатора *озеро* увеличило бы длину строки и количество знаков в ней. Говоря о топониме (2), стоит отметить, что он был употреблён во время перечисления районов Лондона, охваченных Великий смогом (англ. Great Smog) – серьёзным загрязнением воздуха в Лондоне, которое произошло с 5 по 9 декабря 1952 года. Реалия (3) в субтитрах была переведена как *река Бабингли*, основным способом перевода послужила транскрипция, также был применён уточняющий перевод с добавлением слова-классификатора *река*. Оригинальный компонент *Flat* был опущен, причём *Бабингли* - это скорее деревня, а *Flat* - равнинная местность рядом с ней. Деревня (4) в Англии, графстве Ноттингемпшир переведена транскрипцией *Кальвертон*, что является стандартным способом перевода малоизвестных топонимов. Наконец, для графства (5) использовано устоявшееся соответствие *Ноттингемпшир*.

Рассмотрим примеры перевода топонимов и географических названий, связанных с человеческой деятельностью, (6) *Eleven Acres*, (7) *Westminster Abbey* [9]. Для (6) в субтитрах используется перевод *ферма Одиннадцать акров* и мы можем наблюдать калькирование в качестве основного способа передачи, а также уточняющий перевод с добавлением слова-классификатора *ферма*. В случае с (7) было использовано устоявшееся соответствие

Вестминстерское аббатство. Такой перевод является хорошо узнаваемым для русскоязычного реципиента, корректно передаёт исторический и культурный контекст объекта.

Проанализировав данные примеры, нам удалось выяснить, что географические реалии преимущественно должны переводиться транскрипцией для малоизвестных топонимов, а также устоявшимися соответствиями для известных. В отдельных случаях, где значение топонима не объясняется кинособытием, допускается добавление уточняющего компонента.

Перейдём к группе этнографических реалий и рассмотрим примеры реалий, означающих предметы быта. К ним относятся такие единицы, как (8) *Scottish State Coach*, (9) *Semi-detached*, (10) *Red box*, (11) *Omnibus*, (12) *Kedgeree*, (13) *Steak and kidney pie*, (14) *Sheppards Pie*, (15) *Toffee*, (16) *Ale* [9]. В случае (8) наблюдается использование описательного перевода *крытая карета*, что приводит к потере национально-культурного колорита, связанного с шотландским происхождением и парадным статусом объекта, при этом употребление реалии не сопровождается кинособытием, где используется данный тип кареты. Пример (9) демонстрирует употребление функционального аналога *коттедж*. Данный аналог не полностью соответствует значению реалии, поскольку (9) обозначает дом на две семьи или на 2 владельца, то есть аналог искажает исходное денотативное значение оригинала. Однако использование словосочетаний *дом на 2 семьи* или *дом на 2 владельца* увеличило бы длину строки и количество знаков в ней. В примере (10) в субтитрах используется калькирование с опущением компонента *Red* - *ящик*, при этом теряется важный элемент - красный цвет, однако видео сопровождение восполняет опущение компонента лексического значения, так как каждый раз при упоминании (10) в кадре появляется красный ящик с ежедневной корреспонденцией и документами на подпись для Королевы. При переводе реалии (11) переводчики использовали функциональный аналог *автобус*, что безусловно снижает национально-культурный колорит реалии. Для реалии-глуттонима (12) без прямого аналога в русском языке применяется транскрипция - *кеджерери*. При переводе (13) используется описательный перевод - *пирог с говядиной*, опускается ключевой ингредиент - (kidney) почки. Перевод реалии-глуттонима (14) не вызвал у переводчиков никаких трудностей, они использовали устоявшееся соответствие - *пастуший пирог*. В примере (15) для передачи названия десерта используется функциональный аналог *ириски*, который будет точно понятен русскому реципиенту, однако не полностью раскрывает денотативное содержание оригинала, так как десерт (15) в Англии по структуре тверже, чем у ириса в русской концептуальной системе, более того, в Англии в этот десерт часто кладут орех. И, наконец, пример (16) демонстрирует использование устоявшегося соответствия *эль*.

Проанализируем примеры перевода реалий из сферы искусства и культуры: (17) *Foxtrot*, (18) *Limerick* [9]. Для примера (17) используется транскрипция - *фокстрот*. Такой подход полностью сохраняет оригинальное звучание реалии. Перевод не требует дополнительных пояснений, так как в случае с (17) в кадре сериала исполняется данный вид танца. Реалия (18) переведена устоявшимся соответствием *лимерик*, и, в свою очередь, сопровождается исполнением данного жанра литературы, что полностью раскрывает данную реалию в контексте сериала.

Рассмотрим примеры перевода прозвищ и кличек: (19) *Porchey*, (20) *Britania*, (21) *Whiskey*, (22) *Sherry*, (23) *Bubbikins* [9]. Для (19), (20), (21), (22), (23) во всех видах АВП использована транскрипция *Порчи*, *Британия*, *Виски*, *Шерри*, *Баббикинс*. Переводчики решили не искажать исходное значение прозвищ и сохранили звуковой облик. Однако в случае с (23) транскрипция *Баббикинс* не передаёт уменьшительно-ласкательного оттенка оригинала, так как английский суффикс «-kin/kins» выделяется в существительных, обозначающих нечто малое: *lambkin* - ягненок, *devilkin* - чертенок, *siskin* - чирик, *babykins* - деточка, *boykin* - мальчишка.

При переводе реалий-мер и реалий-денег (24) *Pound*, (25) *12 Guines*, (26) *Shilling*. переводчиками были использованы устоявшиеся соответствия: *Фунт*, *12 Гиней*, *Шиллинг*.

Выбор данного переводческого решения оправдан, так как использование функциональных аналогов вводило бы реципиента в заблуждение.

Обратимся к рассмотрению группы общественно-политических реалий, а именно подгруппы реалий, называющих государственные институты. Для анализа были выбраны такие реалии, как (27) *House of Lords*, (28) *House of Commons*, (29) *Downing Street*, (30) *Board of Trade*, (31) *Minister of State Foreign Affairs*, (32) *Home office* [9]. Так, устоявшиеся соответствия используются для передачи примеров (27) - *палата лордов* и (28) - *палата общин*. Говоря о знаменитом месте (29), где более 200 лет располагаются резиденции важнейших фигур правительства Великобритании, переводчики применили транскрипцию - *Даунинг стрит*. Данный выбор перевода полностью обоснован, так как реалия стала не только в русском но и в английском языках метонимом для обозначения официальной резиденции премьер-министра Великобритании. В примере (30) мы наблюдаем использование калькирования *Государственный министр иностранных дел* и функционального аналога в ПЯ для (31) – *Министр торговли*. Однако при переводе (30) добавляется семантическая избыточность, так как в российской политической системе все министры де-факто государственные. Пример (32) был переведён с использованием транскрипции *Хоум офис*, что не оставляет реципиенту шанса на понимание данной реалии, так как ни контекст, ни кинособытие не раскрывают данную реалию.

Основываясь на анализе рассмотренных примеров, можно сформулировать переводческую стратегию, заключающуюся в выборе устоявшихся соответствий для реалий, называющих государственные институты, тогда как для министерств и департаментов допускается использование функциональных аналогов.

Следующую группу реалий - реалии, обозначающие гражданские должности и профессии, титулы и звания - можно разделить для дальнейшего анализа по 2 критериям: этимологическому и семантическому. По первому критерию выделяются реалии с лексемами-титулами германского и французского происхождения. По семантическому критерию выделяются политические и муниципальные должности, должности при дворе и церемониальные должности.

Рассмотрим способы перевода реалий с лексемой-титлом германского происхождения и начнем с лексемы-титла *Earl*: (33) *Earl of Merioneth*, (34) *Earl Fortescue*, (35) *Earl of Home* [9]. В субтитрах данный титул передаётся устоявшимся соответствием *граф*, однако второй компонент реалии, который может включать оним, именующий род/фамилию, передается с помощью транскрипции. В примерах (33), (34), (35) для второго компонента используется транскрипция при переводе наименования рода: *Граф Мерионетский*, *Граф Фортескье*, *Граф Хьюм*.

Далее рассмотрим лексему-титул *Lord*: (36) *Lord Mayor*, (37) *Lord Great Chamberlain*, (41) *Lord Chancellor* [9].

При переводе (36) мы видим полное опущение лексемы *Lord* и калькирование *Мэр*, что снижает национально-культурный колорит. В примере (37) мы можем наблюдать использование традиционного соответствия для лексемы-титла и калькирование оставшихся компонентов – *Лорд великий камергер*. Для (38) было выбрано устоявшееся соответствие - *Лорд канцлер*.

Рассмотрим последнюю лексему-титул германского происхождения *knight*. В сериале встретился всего один пример реалии с данной лексемой-титлом: (39) *Knight Companion Order of the Garter*. Реалия была передана устоявшимся соответствием *Рыцарский титул ордена Подвязки*.

Перейдём к анализу лексем-титлов французского происхождения: *duke*, *viscount*, *baron*, *countess*, *duchess*, второй компонент которых обычно топоним. В сериале они представлены такими примерами, как (40) *Duke of Edinburgh*, (41) *Duke of Norfolk*, (42) *Viscount Allendale*, (43) *Baron Greenwich*, (44) *Countess of Bray*, (45) *Duchess of Windsor* [9].

В примере (40) с лексемой-титлом *Duke*, наблюдается использование устоявшегося соответствия *Герцог Эдинбургский*. Второй пример реалии с данной лексемой-титлом (41)

переведён при помощи транскрипции и падежного окончания родительного падежа – *Герцог Норфолка*, однако у данной реалии есть устоявшееся соответствие – *Герцог Норфолк*.

Перейдем к реалии с лексемой-титлом *viscount*, в реалии (42), означающей титул европейского дворянства, особенно в британском пэрстве, средний между графом и бароном. При переводе данной реалии переводчики выбрали устоявшееся соответствие для *viscount* и практическую транскрипцию для *Allendale* – *Виконт Аллендэйл*.

Baron – это титул младшего пэра, и располагается в иерархической системе ниже титула виконта, занимая последнее место в иерархии титулов высшего дворянства (пэров). Рассмотрим пример (43), данная реалия включает в себя вторым компонентом топоним. При переводе реалии переводчики использовали тот же способ, что и при переводе примеров (40), (41), (42) и перевели лексему-титл при помощи устоявшегося соответствия, а компонент-топоним при помощи транскрипции – *Барон Гринвичский*.

Реалия (44) переведена как *Графиня Брэй*, где для лексемы-титла подобрали устоявшееся соответствие, а для перевода второго компонента использовали транскрипцию.

Лексема-титл *duchess* в примере (45) передана при помощи устоявшегося соответствия – *Герцогиня Виндзорская*.

Рассмотрев способы перевода реалий данной подгруппы, можно сформулировать стратегию перевода. Например, если реалия содержит в себе лексему-титл (*earl, lord, duke, baron, duchess, countess*) и второй компонент - топоним или же наименование рода/фамилии, то адекватным и эквивалентным считается для лексемы-титла использовать устоявшееся соответствие, а для второго компонента использовать в качестве перевода транскрипцию, если у реалии нет устоявшего соответствия в ПЯ.

Обратимся к реалиям, обозначающим политические и муниципальные должности: (46) *Privy Councilor*, (47) *Town Clerk*, (48) *Leader of the House* [9].

Реалия (46) была переведена с использованием функционального аналога и заменой единственного числа на множественное *тайный советник*. При переводе реалии (47) использовался описательный перевод – *секретарь городского совета*. (47) в британской системе – административная должность, отвечающая за документооборот муниципалитета, а не «секретарь» в бытовом смысле. (48) это глава Палаты Лордов (верхней палаты парламента Великобритании), а также председатель верховного суда и высший юридический советник правительства Великобритании. Реалия была переведена при помощи устоявшегося соответствия - *лидер Палаты Лордов*.

Анализ данных реалий показал, что использование функциональных аналогов и устоявшихся соответствий для реалий, обозначающих политические и муниципальные должности, является универсальным способом их перевода. Однако, используя описательный перевод, переводчик рискует, во-первых, исказить исходное значение, во-вторых, снизить национально-культурный колорит.

Рассмотрим примеры следующей подгруппы реалий, обозначающих должности при дворе Елизаветы II: (49) *Palace Head Gardner*, (50) *Surveyor of the Queen's pictures*, (51) *Ladies of the bedchamber*, (52) *Yeoman of the Glass an China Pantry*, (53) *Yeoman Bed Hanger* [9].

Перевод каждого термина требует индивидуального подхода в зависимости от контекста и устоявшихся норм. В случае с (49), (50) в субтитрах используется калькирование: *Главный садовник дворца, Хранитель королевских Картин*. В примере (49) также используется перестановка с вынесением в препозицию компонента *Главный*, в соответствии с узусом русского языка. Пример (51) переводится при помощи функционального аналога, используемого в Российской Империи 18 века - *камер-фрау*. При переводе (52) в субтитрах мы можем наблюдать калькирование - *страж кладовой стекла и фарфора*. Реалия (53), в свою очередь, была переведена при помощи функционального аналога *постельничий* - старинная должность придворного в России XV–XVII.

Использование калькирования при переводе данного типа реалий допустимо и является правильным решением, так как даже пословный перевод каждого компонента реалии помогает достичь динамической эквивалентности. Использование в сериале о жизни

и культуре Британии функциональных аналогов является допустимым, но нежелательным, так как национально-культурный колорит в данном случае не сохраняется.

В заключении обратимся к группе реалий, представляющих церемониальные должности, характерные для британской монархии: (54) *Herald*, (55) *Rouge Dragon Pursuivant*, (56) *Gold Stick-in-Waiting*, (57) *Silver Stick-in-Waiting* [9].

Для реалии (54) в субтитрах используется функциональный аналог *Глашатай*, что изменяет многогранную роль герольда в концептуальной системе Великобритании до функции вестника, а (54) в историческом контексте занимался геральдикой (создание гербов, организация церемоний). Реалия (55) передана в субтитрах как *Глашатай геральдических палат красного дракона* при помощи описательного перевода. В случае с (56), (57) был также использован описательный перевод: *Охранник золотого жезла*, *Охранник серебряного жезла*.

В ходе данного исследования нам удалось проанализировать 57 реалий. Проведенный анализ показал основные тенденции выбора способов перевода культурно-специфической лексики при осуществлении перевода под субтитры. Нам удалось выяснить, что географические реалии передаются преимущественно транскрипцией и устоявшимися соответствиями, редко с добавлением уточняющего компонента. Также анализ показал, что для этнографических реалий доминирующим способом перевода являются устоявшиеся соответствия и функциональные аналоги. Говоря об общественно-политических реалиях, мы установили, что чаще всего реалии данной группы переводятся при помощи устоявшихся соответствий, в том числе в сочетании с транскрипцией, калькирования, а также функциональными аналогами. Кроме того, удалось разработать собственную классификацию реалий и благодаря ей вывести стратегию перевода реалий с лексемами титулами (*earl*, *lord*, *duke*, *baron*, *duchess*, *countess*), заключающуюся в комбинации устоявшегося соответствия для лексемы-титула и транскрипции для компонента топонима.

Библиографический список

1. Nida, E. *Language Structure and Translation: Essays*. / Nida E. Stanford: Stanford University Press, 1975. – P. 283.
2. Бободжанова, Л. К. Субтитрование как объект культурологического и лингвистического исследования (на материале английского языка) / Л. К. Бободжанова // *Инновационная наука*. – 2018. – № 2. – С. 54–60.
3. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1980. – 343 с.
4. Горшкова, В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами / В. Е. Горшкова // *Сибирский журнал науки и технологий*. – 2006. – №3. – С. 10.
5. Горшкова, В. Е. Перевод в кино: дублирование vs субтитры (на материале фильма Люка Бессона «Ангел.а», Франция 2005 г.) / В. Е. Горшкова // *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2007. – С. 133–140.
6. ГОСТ Р 57767–2017. Субтитры к кино- и видеопroduкции для инвалидов по слуху. Общие технические требования по информационной доступности. – Введ. 2017–10–05. – Москва : Стандартинформ, 2017. – 20 с.
7. Козуляев, А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода / А. В. Козуляев // *Царскосельские чтения*. – 2013. – № XVII. – С. 374–381.
8. Козуляев, А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода / А. В. Козуляев // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. – 2015. – № 3 (13). – С. 3–24.
9. Корона, (2016–2023) : телесериал, посвящённый царствованию королевы Великобритании Елизаветы II / реж. Бенжамин Карон, Филип Мартин, Джесика Хоббс. – URL: <https://Корона/> (дата обращения: 10.05.2025).

*Ануфриева Г.В., доктор филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного,
Нищетова А.А., студентка 4 курса Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ЦВЕТОВЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РОМАНЕ Е.Д. АЙПИНА «В ПОИСКАХ ПЕРВОЗЕМЛИ»

Аннотация. *Актуальность работы определяется повышенным вниманием филологов к проблемам регионального текста и устойчивым интересом лингвопоэтики к исследованию речевых средств, раскрывающих идиостиль автора. Предметом изучения служат словообразовательные модели цветowych прилагательных в романе Е.Д. Айпина «В поисках Первоземли». В ходе анализа установлено, что при образовании цветowych прилагательных продуктивными являются три модели чистого сложения основ и модель сложения основ на базе подчинительного словосочетания с суффиксацией. С помощью производных адъективных колоративов автор передает эмоционально-чувственное восприятие главным героем природы, людей, возлюбленной. Сложные цветowe образы служат в романе отражением национальной картины мира хантыйского народа, воспринимающего себя частью Матери Природы.*

Ключевые слова: роман Е.Д. Айпина «В поисках Первоземли», региональный текст, колоративы, идиостиль, способы словообразования.

**G.V. Anufrieva,
A.A. Nischetova**

WORD-FORMATION MODELS OF COLOR ADJECTIVES IN THE NOVEL «IN SEARCH OF THE FIRST EARTH» BY E.D. AIPIN

Abstract. *The relevance of the work is determined by the increased attention of philologists to the problems of regional text and the stable interest of linguapoetics in the study of speech means that reveal the author's idiostyle. The subject of the study is the word-formation models of color adjectives in the novel by E.D. Aipin «In Search of the First Earth». During the analysis, it was established that in the formation of color adjectives, three models of pure addition of stems and a model of addition of stems based on a subordinate phrase with suffixation are productive. With the help of derivative adjectival coloratives, the author conveys the emotional and sensory perception of nature, people, and his beloved by the main character. Complex color images serve in the novel as a reflection of the national picture of the world of the Khanty people, who perceive themselves as part of Mother Nature.*

Keywords: E.D. Aipin's novel «In Search of the First Earth», regional text, coloring, idiostyle, word formation methods.

Исследовательский интерес к изучению художественного слова Е.Д. Айпина продиктован несколькими причинами. Во-первых, повышенным интересом лингвистической поэтики начала 21 века к изучению стилистически маркированных языковых средств, ведущих к пониманию «образа автора». Во-вторых, обращением айпиноведов к анализу произведений писателя с точки зрения системы образов и ключевых мотивов [1; 2; 3; 4; 5].

Однако семантико-стилистические и словообразовательные особенности поэтического слова писателя рассмотрены пока фрагментарно [6; 7; 8].

Цель работы – описать частотные словообразовательные модели цветowych прилагательных, выявить роль данных дериватов в романе Е.Д. Айпина «В поисках Первоземли».

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- 1) с помощью приема сплошной выборки вычленив из текста романа все производные адъективные колоративы;
- 2) произвести классификацию выбранных лексем на основе способа их образования;
- 3) на основе структурно-семантического метода представить целостное описание частотных словообразовательных моделей цветowych прилагательных;
- 4) выявить роль цветowych прилагательных в романе Е.Д. Айпина «В поисках Первоземли».

Материалом исследования послужил роман «В поисках Первоземли», вышедший в 2019 в издательстве «РИПОЛ классик».

Объект исследования: цветовая лексика романа Е.Д. Айпина «В поисках Первоземли». Данная лексика рассматривается как стилистически маркированное языковое средство, «так как цвет является одной из ключевых составляющих общечеловеческой концептуальной картины мира и авторской поэтической картины мира [9, с. 7].

Предмет исследования: частотные словообразовательные модели адъективных колоративов.

Методы исследования. В ходе работы нами был использован структурно-семантический метод, позволяющий изучить морфемно-словообразовательную структуру и лексическое значение производных колоративов. Морфемно-словообразовательный анализ включает в себя: а) вычленение в слове (словоформе) всех составляющих его морфов, установление их значений и функций; б) процедуру установления синхронной производности слова, регистрацию мотивационных отношений между дериватом и исходным для него словом (словами). Лексическое толкование прилагательных мы использовали для установления актуального контекстуального значения.

Результаты исследования. Роман Е.Д. Айпина «В поисках Первоземли» композиционно делится на десять глав, каждая из которых связана с хантыйской мифологией. Главный герой романа – Матвей Тайшин, с одной стороны, потомок остяцких князей, с другой – участник Афганской войны. Примечательно то, что он по профессии является профессиональным художником, а это значит, что ему открыты тайны творения мира на холсте посредством особого сочетания красок и цветов. В своих картинах он рисует Первоземлю, как сакральное место, где он может заниматься творчеством, жить в гармонии с собой, общаться с предками, любить.

В тексте романа мало традиционных повествовательных фрагментов, раскрывающих событийную сторону романа. Все происходящее пропускается через восприятие героя и его оценку. Поэтому на первое место выходят описательные конструкции с цветowymi прилагательными. Е.Д. Айпин смело экспериментирует с колоративами, зачастую соединяет несоединимые признаки, цвета, что приводит к рождению яркого авторского образа, например: «*белоцарский чайник*» [10, с. 20], «*петух, с темно-желто-огненным оперением*» [10, с. 245], «*беломошное взгорье*» [10, с. 177].

Посредством приема сплошной выборки из текста романа было выделено 45 цветowych прилагательных. Как показал анализ, Е.Д. Айпин редко использует простые аффиксальные способы образования цветовой лексики. Колоративы рождаются на базе сложения основ и сложения компонентов подчинительного словосочетания с суффиксацией.

1. Сложение основ. В собранном нами материале данным способом образовано 32 единицы. Продуктивными являются 3 модели: а) сложение основ двух качественных прилагательных или относительного и качественного; б) объединение двух однокоренных

слов; в) объединение двух прилагательных, одно из которых называет цветовой признак, второе – качество/свойство/черту характера.

Обратимся к анализу наиболее интересных примеров.

Первая модель. «За окном яркое солнце, коричневые невысокие скалы, **салатно-светлая** каемочка у волнореза и **изумрудно-зеленая**, без единой морщинки, вода от самой стены отеля уходит в **индигово-голубеющую даль**, где океан сходится с небом» [10, с. 227].

Прилагательное *салатно-светлый* актуализирует в контексте два значения, закрепленных в словаре: *салатный* 2) «бледно-зелёный, цвета салата» [11, с. 715]; *светлый* 4) «не тёмного цвета» [11, с. 724].

Морфемно-словообразовательный анализ. Морфемная структура слова *салатный* включает в себя два корня -салат- и -свет-, а также суффиксы со значением признака -н-, -л-. Грамматическое значение ж.р., ед.ч. выражено флексией -ая. Слово *салатно-светлая* образовано путем сложения производных основ салат-н-ый + свет-л-ый.

Рассмотрим прилагательное *изумрудно-зеленая*: первый компонент *изумрудный* образовано от существительного изумруд. В словаре толкуется лексема как: «минерал, драгоценный прозрачный камень густого ярко-зелёного цвета» [11, с. 240]; второй компонент *зеленый*: 1) «цвета травы, зелени» [11, с. 225].

Морфемно-словообразовательный анализ. Морфемная структура слова состоит из двух корней -изумруд- и -зелен-, суффикса -н- со значением признака. Флексия -ая выражает ж.р., ед.ч. Слово *изумрудно-зеленая* образовано путем сложения основ производного относительного прилагательного и непроизводного изумруд-н-ый + зелен-ый.

Лексическое значение прилагательного *индигово-голубеющий* также состоит из двух компонентов: *индиго*: «добываемое химическим путём тёмно-синее красящее вещество» [11, с. 244]; *голубеющий* (прич.) от *голубеть*: 2) «становиться голубым» [11, с. 134].

Морфемно-словообразовательный анализ. Морфемная структура слова состоит из корней -индиг- и -голуб, суффиксов -ов-, -ющ-. Слово *индигово-голубеющую* образовано путем сложения производных основ индиг-ов-о + голуб-е-ющ-ий.

В рассмотренном примере наблюдается прием нанизывания цветowych лексем, первая часть которых представляет собой качественное прилагательное, перешедшее из относительного (*салатный*, *изумрудный*), или прилагательное иноязычного происхождения (*индиговый*). В тексте данная модель образования колоративов используется для создания яркой картины природы, окружающей художника и переходящей на его полотна.

Вторая модель. «Перед глазами **зеленая-зеленая хвоя**» [10, с. 142].

В контексте актуализируется лексическое значение цветowego прилагательного *зеленый*: 1) «цвета травы, зелени» [11, с. 225].

Морфемно-словообразовательный анализ: слово образовано путем объединения двух однокоренных слов.

В тексте романа «В поисках Первоземли» Е.Д. Айпин прибегает к использованию данной словообразовательной модели для усиления оттенка того или иного цвета при описании природы.

Третья модель. «В ее глазах молнией мелькнула и тотчас исчезла **огненно-бесшабашная искорка**» [10, с. 84].

Из всего спектра толкований прилагательного *огненный* в данном контексте актуализируются значения: 1) «излучающий яркий, ослепительный свет» [11, с. 441]; 4) «сверкающий, пламенный, исполненный огня (о глазах, взоре и т.п.)» [11, с. 442]. Второй компонент адъективного колоратива – слово *бесшабашный* использовано в значениях: 1) «отчаянный (разг.), безрассудный; беспечный» [11, с. 43]; 2) «безудержный, неистовый; залихватский» [11, с. 43].

Морфемно-словообразовательный анализ: слово *огненно-бесшабашная* образовано путем сложения основ. Прилагательное *огненный* называет цветовой признак «цвет огня; пламени», а *бесшабашный* – черту характера героини.

«Малиново-медный огонь оттенял ее лицо и руки, и, если долго смотреть, то уже перестаешь понимать, где она, где пламя огня, а где пылающие жаром угли» [10, с. 21].

Лексическое значение слова *малиновый*: «темно-красный» [11, с. 331]; *медный*: 3) «цвета меди, желто-красный; рыжий» [11, с. 340].

Морфемно-словообразовательный анализ: слово образовано путем сложения основ. Прилагательное *малиновый* называет цветовой признак «темно-красный», а *медный* – качество.

Как видно из приведенных примеров, рассмотренная словообразовательная модель используется при описании образа возлюбленной художником Матвеем Тайшиным.

2. Сложение основ на базе подчинительного словосочетания с суффиксацией.

В романе выявлено 13 колоративов, образованных по данной модели. *«Собирали бруснику на чистом, белоягельном бору с редкими соснами»* [10, с. 176]. Рассмотрим лексическое значение каждого компонента сложного прилагательного *белый*: 1) «цвета снега, молока» [11, с. 39]; 2) «очень светлый; светлее, чем обычно бывает определяемый этим словом предмет» [11, с. 39]. *Ягель*: «вид лишайника, употребляемый в пищу северными оленями; олений мох» [11, с. 956].

Морфемно-словообразовательный анализ: слово образовано от подчинительного словосочетания *белый ягель* с суффиксом -н- со значением признака.

«Дом стоял на невысоком беломошном взгорье, между соснами» [10, с. 177]. В данном примере первый компонент сложного колоратива – прилагательное *белый*. Второй компонент – прилагательное *мошный*, образованное от *мох*, т.е. «стелющееся или имеющее прямые стебли споровое растение без корней и цветков, произрастающее в сырых местах на земле, деревьях, камнях и т.п. и образующее обычно сплошной покров» [11, с. 361]. В контексте романа данное слово является диалектным, для северных народов оно обозначает «поросший белым мхом».

Морфемно-словообразовательный анализ: прилагательное образовано от подчинительного словосочетания *белый мох* с добавлением суффикса -н-.

Стоит отметить, что в собранном нами материале наблюдается большое количество лексических единиц, включающих основу бел-ый: *белоягельный, беломошный, белокрылые, белоцарский, белый-белый и др.* На наш взгляд, это объясняется тем, что в хантыйской культуре белый цвет один из основных в мировосприятии северного народа. Цвет наделен особым сакральным смыслом, связанным с духом жизни и внутренней чистотой человека.

Выводы. Таким образом, проведенный нами анализ цветowych прилагательных свидетельствует о том, что в идиостиле Е.Д. Айпина особо значимы колоративы. С помощью описанных нами словообразовательных моделей автор создает сложные по структуре и необычные по семантике цветowe образы, отражающие мироощущение не только главного героя романа «В поисках Первоземли», но и всего северного народа, национальной картины мира которого свойственно конкретно-предметное восприятие событий, объяснение абстрактных понятий через бытовые реалии. Как показал анализ, в основе каждого адъективного колоратива лежат природные образы, так как для народа ханты Природа одухотворяется и ассоциируется со святым образом Матери.

Методика описания материала может быть использована для анализа колоративов в региональных текстах других авторов. К перспективам дальнейшего исследования стоит также отнести возможность составления словаря цветовой лексики в творчестве Е.Д. Айпина. Работа имеет и прикладное значение, которое заключается в использовании собранного языкового материала при изучении способов словообразования в вузе и школе.

Библиографический список

1. Исакова, С. А. Этнопоэтика ранних рассказов Еремея Айпина (на материале сборника «Время дождей») / С. А. Исакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №6 (84). – Ч. 1. – С. 19–23.

2. Косинцева, Е. В., Куренкова, Н. В. Все в этом мире от Бога...» : роман Е. Д. Айпина «Божья Матерь в кровавых снегах» / Е. В. Косинцева, Н. В. Куренкова. – Ханты-Мансийск : ИИЦ ЮГУ, 2010. – 143 с.
3. Ларкович, Д. В. Миф о вечном возвращении в романе Е. Д. Айпина «В поисках Первоземли» / Д. С. Ларкович // Имагология и компаративистика. – 2021. – № 15. – С. 173–191.
4. Семенов, А. Н. Аксиология прозы Еремея Айпина: монография / А. Н. Семёнов. – Департамент образования и науки Ханты-Манс. авт. окр. – Югры, Обско-угорский ин-т прикладных исслед. и разраб., гос. б-ка Югры. – Ханты-Мансийск – Екатеринбург : ИП Симакова Г. В, 2023. – 312 с.
5. Колягина, Т. Ю. Герои Е. Д. Айпина в поисках идентичности (по роману «В поисках Первоземли») / Т. Ю. Колягина // Litera. – 2021. – № 11. – С. 78–88. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36826 (дата обращения 30.04. 2025).
6. Колягина, Т. Ю. Структурно-семантические модели сложных колоративов в цикле рассказов Е. Д. Айпина «Река-в-январе» / Т. Ю. Колягина, А. И. Захарова // Филологический Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – №.3. – С. 13–22.
7. Кукуева, Г. В. Авторская речь как стилистическая категория (на материале рассказов Е. Д. Айпина) / Г. В. Кукуева // Вестник угроведения. – 2020а. – Т.10. – № 1. – С. 70–79.
8. Кукуева, Г. В. Роль смешанных форм чужой речи в романе Е.Айпина «Божья Матерь в кровавых снегах» / Г. В. Кукуева // Филология и человек. – 2020б. – №1. – С.41–53.
9. Верескун, С. А. Ассоциативно-смысловое поле цвета в прозе М.И. Цветаевой: специальность 10.02.01 «Русский язык» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / С. А. Верескун. – Ростов-на-Дону, 2012. – 276 с.
10. Айпин, Е. Д. В поисках Первоземли / Е. Д. Айпин. – Москва : РИПОЛ классик, 2019. – 412 с.
11. Кузнецов, С. А. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург : «Норинт», 2002. – 960 с.

Безрукова Н.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации,
Пукина В.А., студентка 4 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

КВЕСТБУК ПО БАРНАУЛУ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПУТЕВОДИТЕЛЯ

Аннотация. Настоящее исследование выполнено на кафедре перевода и межкультурной коммуникации АлтГПУ и посвящено разработке концепции квестбука по городу Барнаулу. Квестбук рассматривается как особая разновидность туристического текста, сочетающего в себе функции путевода и игрового навигатора. В работе изучается переводческий и лингвокультурологический аспект путевода (квестбука) как жанра туристического дискурса. В приложении приводятся примеры разработанных двуязычных страниц путевода.

Ключевые слова: путевода, туристический дискурс, квестбук, переводческий аспект путевода, перевод в сфере туризма, путевода по Барнаулу.

**N.N. Bezrukova,
V.A. Pukina**

BARNAUL QUEST BOOK – A CITY GUIDE AND ACTIVITY BOOK, TRANSLATION AND CULTURAL ASPECTS

Abstract. *This study is carried out at the Department of Translation and Intercultural Communication of Altai State Pedagogical University and is devoted to the development of the concept of the so-called quest book. The quest book is considered as a special kind of a tourist text that combines the functions of a travel guide and an activity book with various tasks to fulfil during the travel. The paper studies the translation and cultural aspects of the guidebook as a genre of the tourist discourse. The appendix contains examples of English-Russian pages of the Barnaul city travel guide and activity book.*

Keywords: guidebook, tourist discourse, quest book, translation in tourism, translation aspect of the guidebook, travel guide, activity city guide, Barnaul travel book.

В настоящее время в нашей стране активно развивается индустрия туризма. Как показывают данные, с каждым годом все большее число туристов предпочитают поездки на Алтай, на протяжении нескольких последних лет туристический поток в Алтайский край составляет более 2 миллионов туристов в год [6]. Туристов привлекает природа региона, культурно-историческое наследие и возможности санаторно-курортного лечения. Актуальность темы обусловлена более пристальным вниманием к развитию туристической отрасли как одного из важнейших направлений развития экономики Алтайского края и необходимостью создания качественных туристических продуктов, повышающих аттрактивность региона, в том числе на иностранном языке. Целью данного исследования является разработка двуязычного квестбука на русском и английском языках по Барнаулу как инновационного формата путеводителя, сочетающего познавательные и игровые элементы. Новизна исследования заключается в том, что такой продукт создается впервые для Алтайского края, что создает новые возможности для продвижения Барнаула как туристской дестинации.

Туристический дискурс все чаще становится объектом изучения многих наук, в рамках настоящего исследования мы обращаемся к изучению туристического дискурса с позиций лингвистики и переводоведения. Мы рассматриваем туристический дискурс как отдельный самостоятельный вид дискурса, обладающий разноплановостью и неоднородностью. В семиотическом плане эта разнородность проявляется как поликодовость, широкое использование вербального и невербального кодов, т. е. иконических средств. В плане текстового взаимодействия главным признаком туристического дискурса является гибридность, а именно наличие в туристическом тексте характеристик рекламного, делового, научного, бытового и других типов текста. Что касается лексического наполнения, то в ядерной зоне некоторых жанров этого дискурса (путеводителей, брошюр, экскурсий) присутствуют фрагменты с полифоническими включениями, термины, историзмы, экзотизмы, которые связывают туристический дискурс с такими видами дискурса как исторический и искусствоведческий [3, с. 122]. Н. В. Филатова разделяет жанры туристического дискурса на вербальные (экскурсия с гидом, диалог с продавцом услуги) и невербальные (энциклопедии, туристические справочники, путеводители) [8, 9]. Рассмотрим подробнее один из центральных жанров туристического дискурса – путеводитель.

Путеводитель – одна из важнейших форм информационно-справочного обеспечения, неотъемлемая составляющая туристской индустрии, и, одновременно, часть печатной культуры человечества, форма коммуникации и способ трансляции информации [1]. Путеводитель имеет свою историю развития и разные форматы. Так, например, прототипы путеводителя, существовавшие в Древнем Риме, назывались дорожниками и представляли собой расписания дорог, которые содержали только названия и расстояния до мест, лежащих по известному пути [4]. В эпоху раннего Средневековья стали развиваться проскинитарии, предназначенные для христиан [7]. Сегодня с развитием цифровых технологий появились

новые форматы путеводителей, такие как аудиогиды, видеогиды, мобильные приложения (izi.TRAVEL, Artefact, Travelry, Azbo, Redigo и другие). В последние годы путеводители претерпевают изменения и как вид издательской продукции. Одним из новых форматов современного путеводителя, постепенно осваиваемый российскими издательствами, является квестбук.

Квестбук сочетает в себе элементы путеводителя и квеста. Квест – это игровой маршрут, каждый из пунктов которого таит в себе загадку или препятствие, которые необходимо преодолеть [4]. Квестбук может сочетать в себе функции путеводителя и игрового навигатора, а также скетчбука. Пользователи могут раскрашивать страницы, оставлять заметки, решать загадки, кроссворды, выполнять задания на местности и т. д.

Для выполнения цели исследования по созданию двуязычного путеводителя необходимо последовательное решение следующих задач: изучить туристический потенциал и культурно-историческую информацию по городу и отобрать объекты показа для путеводителя; разработать структурно-содержательное наполнение квестбука на русском языке; выполнить перевод туристического текста и игровых заданий на английский язык; разработать визуально-полиграфическое оформление путеводителя.

В рамках нашего исследования мы разрабатываем двуязычный квестбук по городу Барнаулу, который является административным центром Алтайского края и обладает богатым историческим и культурным наследием. Город был основан в 1730 году как центр горного производства, чем обусловлено его стремительное развитие и экономический рост. Благодаря стратегическому расположению на пересечении торговых путей Барнаул получил звание торгового города, что способствовало появлению торговых домов и ярмарок.

В ходе разработки квестбука при определении списка объектов показа были выбраны наиболее популярные объекты Барнаула, и в рамках данной статьи предлагаем рассмотреть пять страниц квестбука со следующими достопримечательностями города Барнаула: Театр Драмы (*Drama Theater*), Набережная реки Оби (*the Ob river embankment*), Горная аптека (*Mining Pharmacy*), Нулевой километр (*Kilometer Zero*), Нагорный парк (*Nagorny Park*). Далее приведем краткое описание переводческих сложностей при составлении квестбука и представим в приложении к статье проект из пяти разработанных страниц игрового путеводителя (см. приложение 1).

Страница 1 квестбука (см. рис. 1 в приложении 1) посвящена Театру Драмы: пользователю необходимо восстановить изображение по точкам, тогда станет видимым очертание скульптуры, украшающей один из главных театров Барнаула. Большую группу лексических единиц, встречающихся в путеводителе и требующих внимательного перевода, составляют имена собственные (топонимы, урбанонимы, эргонимы). Заметим, что несмотря на то, что для данной группы лексических единиц существуют общие правила перевода, многие единицы относятся к неологизмам или пограничным смешанным случаям, вопросы перевода которых малоизучены в переводоведении, являются спорными и требуют дальнейшего исследования. На первой странице квестбука были использованы такие имена собственные, как Театр Драмы, ул. Молодежная, Алтайская губерния. Для их перевода были выбраны следующие варианты: (1) Театр Драмы – *Drama Theater* (перевод выполнен с помощью калькирования), (2) ул. Молодёжная – *Ul. Molodezhnaya* (транскрипция нарицательного и ономастического компонентов при переводе адреса является рекомендуемой стратегией выбора в данном типе текста [2]), (3) Алтайская губерния – *Altai Province* (транскрипция и подбор аналога для исторического урбанонима).

На странице 2 представлена набережная реки Обь (рис. 2 в приложении 1). Мы приглашаем туристов прогуляться по набережной реки Оби и найти часы, изображенные на картинке и записать недостающую информацию. На данной странице использовались такие топонимы, как (4) река Обь и (5) площадь Баварина. Они переводятся на английский язык смешанным способом: нарицательный компонент переводится эквивалентом, а собственный транскрибируется: *the Ob River, Bavarina Square*.

На странице 3 квестбука (рис. 3 в приложении 1) необходимо дополнить рисунок на вывеске «Горной аптеки». Данный объект имеет историческую ценность для города, является музеем горного дела и памятником истории и архитектуры XVIII века. При работе с этим фрагментом мы столкнулись со следующими трудностями: перевод эргонима (6) «Горная аптека» и перевод адреса. Для перевода музея «Горная аптека» выбирается вариант *Mining Pharmacy Museum* – перевод с помощью вариантного и контекстуального соответствий, которые подбираются при реконструкции истории объекта, связанного с развитием горнорудного дела на Алтае. В данном здании также функционирует ресторан с таким же названием «Горная аптека», который было правильно переводить, как принято с названиями ресторанов, транскрипцией (*Gornaya Apteka*), но в данном случае музей и ресторан представлены как единый комплекс, поэтому предпочтительнее остановиться на одном наименовании *Mining Pharmacy*, возможно оформить как двойной перевод с указанием в скобках варианта транскрипции. Стоит заметить, что в целях соблюдения пунктуационной нормы переводящего языка кавычки в английском языке опускаются.

На странице 4 квестбука (рис. 4 приложения 1) предлагаем ознакомиться со стелой «Нулевой километр автодорог Алтайского края»: во время прогулки по площади Ветеранов пользователю нужно дополнить изображение недостающими элементами (это знаки зодиаков и ваза, установленная на вершине гранитного столба). Среди лексических единиц, заслуживающих внимания в данном разделе, можно выделить (7) Нулевой километр – *Kilometer Zero* (перевод с помощью калькирование) и (8) Площадь Ветеранов – *Veteranov Square (War Veterans Square)* (здесь уместен двойной перевод – практическая транскрипция и в скобках перевод с помощью калькирования для целей прагматической адаптации).

На странице 5 (рис. 5 приложение 1) представлено задание, для выполнения которого необходимо подняться в Нагорный парк, откуда открывается вид на город Барнаул, реку Обь и ее правый берег. Во время прогулки пользователю нужно ответить на вопросы и вписать ответы на страницу квестбука. На данной странице мы имеем дело с переводом топонима, обозначающего название парка (9) Нагорный парк – *Nagorny Park* (нарицательный компонент переводится эквивалентом, а собственный транскрибируется). Также при описании локации на русском языке нами был использован фразеологизм (10) «как на ладони», на английский язык мы передали его с помощью описательного перевода – *'the clear view of Barnaul'*.

В качестве исходных файлов для иллюстраций квестбука были использованы фотографии Барнаула из личного фотоархива автора, собранные в ходе изучения туристических локаций города. Далее на основе этих фотоснимков выполнялись иллюстрации объектов показа в цифровом виде в приложении для рисования и живописи *Adobe Fresco*. Для дизайна страниц квестбука был выбран единый мотив нижней рамки – стилизованные изображения знаковых зданий города Барнаула: «Дом под шпилем», здание городской администрации на проспекте Ленина 18 и часовня Святого Князя Владимира на площади Баварина. В изготовлении макета использовался цветной плакатный шрифт, кегль 50 для основного текста и 80 для заголовков, в качестве заливки страниц использовались разные цвета пастельных тонов с градиентом. Дизайн выбирался с учетом максимально широкой целевой аудитории, включающей детскую возрастную группу.

В заключение стоит отметить, что разработка двуязычного квестбука по Барнаулу – это актуальный и востребованный проект, имеющий практическую и теоретическую ценность как в сфере туризма, так и переводоведения. Создание такого проекта способствует популяризации города среди российских и иностранных туристов, развивает интерес к культурному и историческому наследию Барнаула. Проведённое исследование позволило нам рассмотреть один из жанров туристического дискурса – путеводитель и его особую разновидность – квестбук, сочетающий в себе познавательную и игровую составляющие, что делает его привлекательным и удобным форматом для разных возрастных групп. В процессе разработки квестбука были учтены современные тенденции в оформлении путеводителей, включая визуальные, интерактивные и переводческие аспекты. Таким образом, квестбук

может стать эффективным инструментом продвижения Барнаула как туристической дестинации.

Библиографический список

1. Афанасьев, О. Е. Туристский путеводитель: понятие, значение, классификация и потребительские характеристики / О. Е. Афанасьев // Сервис в России и за рубежом. – 2022. – №2. – С. 5–23.
2. Ермолович, Д. И. Русско-английский перевод / Д. И. Ермолович. – Москва : Аудитория, 2022. – 640 с.
3. Пшенкина, Т. Г. Туристический дискурс: подходы, проблемы и направления исследования / Т. Г. Пшенкина // Лингвокультурное пространство туристического дискурса: универсальные, национальные и региональные приоритеты и направления: материалы международной научно-практической конференции, Барнаул, 13–14 октября 2016 г. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – С.120–125.
4. Розанова, Ю. Н. Путеводитель как жанр туристического дискурса / Ю. Н. Розанова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 5 (27). – 5 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/putevoditel-kak-zhanr-turisticheskogo-diskursa-diahronicheskiy-aspekt> (дата обращения: 20.05.2024).
5. Русское географическое общество. – URL: <https://www.rgo.ru/ru/article/tayny-russkogo-severoamerikanskogo-forta-mihaylovskiy-redut#:~:text=Квест%20> (дата обращения: 20.05.2024).
6. Управление Алтайского края по развитию туризма и курортной деятельности. – URL: <https://tourism.alregn.ru/upravlenie/press-sluzhba/novosti/altayskiy-kray-voshel-v-top-10-natsionalnogo-turisticheskogo-reytinga/> (дата обращения: 20.05.2024).
7. Федорова, И. В. Путеводители по Святой земле в репертуаре паломнической литературы Московской Руси / И. В. Федорова // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2021. – Т. 18. – Вып. 1. – С. 220–238.
8. Филатова, Н. В. Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах : специальность 10.02.01 «Русский язык» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Наталья Вячеславовна Филатова ; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 2014. – 179 с.
9. Филатова, Н. В. Жанровое пространство туристического дискурса. / Н. В. Филатова. – Москва : Вестник. Серия «Филологические науки». – 2012. – №2. – С. 76–82.

Приложение 1. Квестбук по Барнаулу

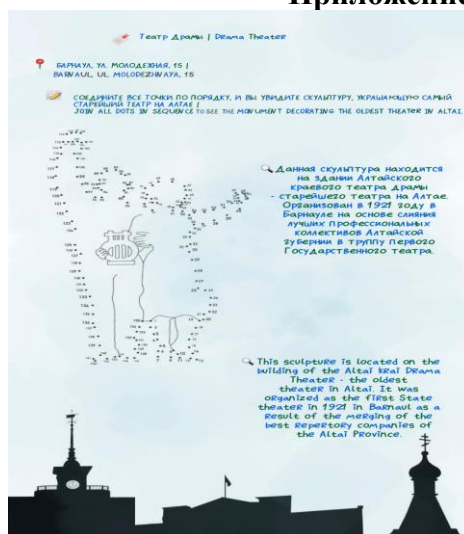


Рисунок 1. Театр Драмы, страница 1 квестбука по Барнаулу

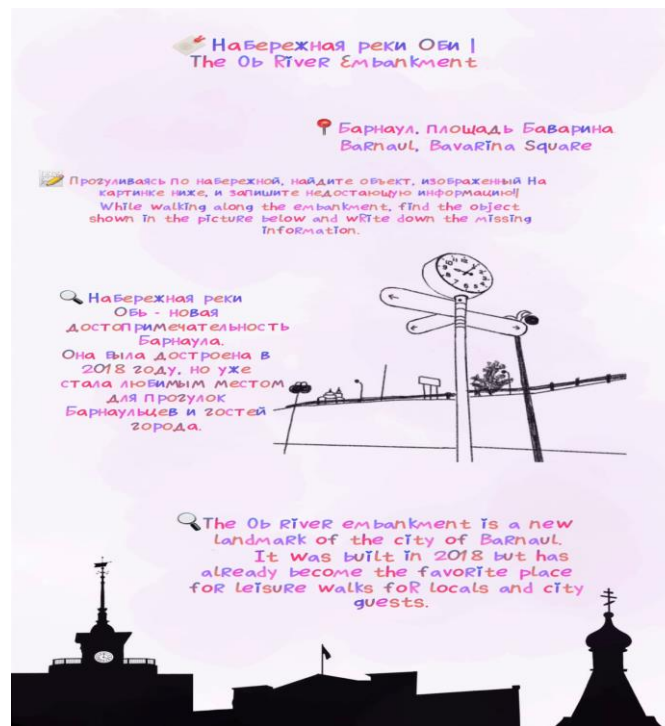


Рисунок 2. Набережная реки Обь, страница 2 квестбука по Барнаулу

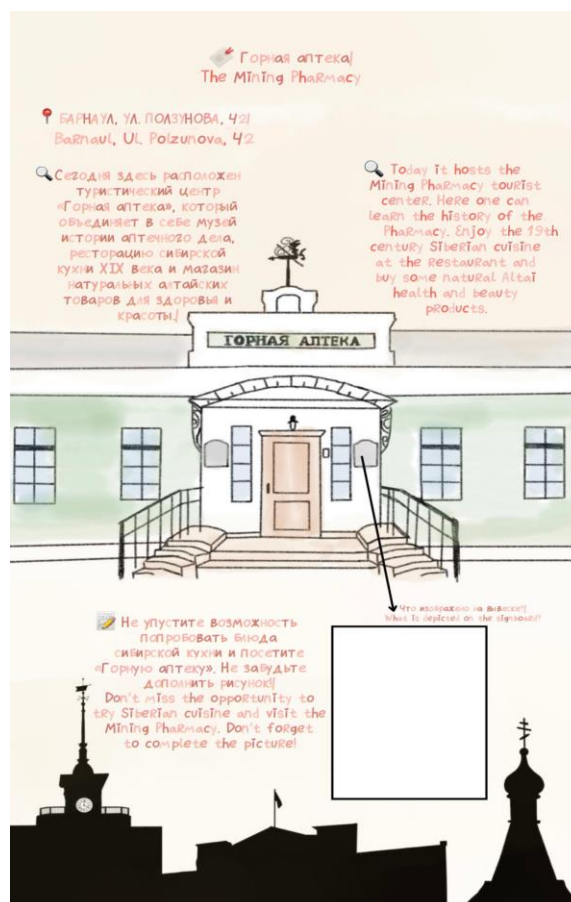


Рисунок 3. Горная аптека, страница 3 квестбука по Барнаулу

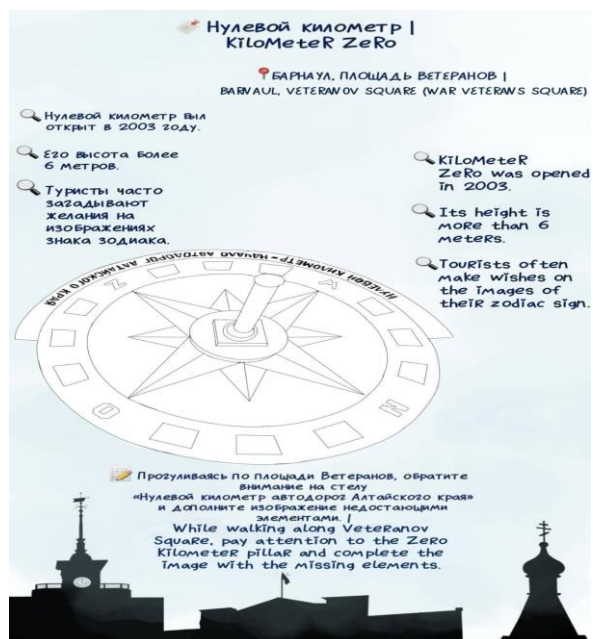


Рисунок 4. Нулевой километр, страница 4 квестбука по Барнаулу



Рисунок 5. Нагорный парк, страница 5 квестбука по Барнаулу

Богумил Т.А., доктор филол. наук, доцент кафедры литературы
Желонкина Д.Р., студентка 4 курса Института филологии и межкультурной
коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

СЕМАНТИКА ОБРАЗА ЗМЕИ В РОМАНЕ Ю.О. ДОМБРОВСКОГО «ХРАНИТЕЛЬ ДРЕВНОСТЕЙ»

Аннотация. В статье предложен анализ центрального в «Хранителе древностей» образа змеи. Выявлены библейские мотивы в развитии сюжетной линии об удаве, установлены связи данного образа с литературными претекстами и художественной реальностью изучаемого произведения. Ключевой для романа мотив убийства змеи рассмотрен в соотношении с пьесой Е.Л. Шварца «Дракон». В исследовании предпринята попытка интерпретировать образ удава в главе «История немецкого консула», не вошедшей в окончательный вариант романа Ю.О. Домбровского, но достраивающей понимание данного анималистического образа.

Ключевые слова: Ю.О. Домбровский, мифопоэтика, грехопадение, Эдем, змея, дракон.

**T.A. Bogumil,
D.R. Zhelonkina**

SEMANTICS OF THE IMAGE OF A SNAKE IN THE NOVEL BY DOMBROVSKY «THE KEEPER OF ANTIQUITIES»

Abstract. The article offers an analysis of the central image of the snake in the "Keeper of Antiquities". Biblical motifs in the development of the plot line about the boa constrictor are revealed, the connections of this image with literary pretexts and the artistic reality of the work under study are established. The key motive for the novel, the killing of the snake, is considered in relation to the play by E.L. Schwartz "The Dragon". The study attempts to interpret the image of the boa constrictor in the chapter "The History of the German Consul", which was not included in the final version of the novel by Yu.O. Dombrovsky, but completes the understanding of this animalistic image.

Keywords: Dombrovsky, mythopoetics, fall from grace, Eden, snake, dragon.

Роман Ю. О. Домбровского богат анималистическими образами, однако целью настоящей статьи является анализ центрального в «Хранителе древностей» образа змеи, выступающей в различных ипостасях. Актуальность исследования обеспечивается востребованностью в современном литературоведении изучения зооморфного кода художественных произведений и не иссякающим интересом к творчеству Ю. О. Домбровского. Методология исследования опирается на приемы и методы историко-культурного, структурно-семиотического, интертекстуального и мифопоэтического подходов. Новизна выбранной темы определяются тем, что до сих пор исследователи уделяли мало внимания зооморфным образам в данном романе, в том числе и лейтмотивному образу удава. К нему в «Говорящей древности», первой рецензии на роман Домбровского, обращается И. Золотусский, связывая удава с силой, которой противостоит Хранитель [4]. Другие исследователи лишь вскользь упоминают историю с удавом, концентрируясь на образе главного героя [1; 7; 8; 9].

Впервые о появлении в городе змеи Зыбин узнает из невероятного содержания заметки под названием «Индийский гость», помещенной в республиканской газете: огромный индийский удав при загадочных обстоятельствах (загипнотизировав сторожа) сбежал из передвижного зверинца и сумел пережить зиму. Этот кажущийся абсурдом рассказ

Добрыни подтверждается свидетельствами очевидцев и корреспондентами других газет, хотя на иллюзорность змеи указывает уже само ее наименование: удавы никогда не обитали в Индии, соответственно, индийский удав – это удав несуществующий. В этом отношении примечательна вторая версия его появления, связанная с мошенничеством труппы эстрадного объединения: удав «ниоткуда не сбегал и нигде не появлялся» [3, с. 198]. Выдуманный для обогащения путем обмана змей порождает панику среди местных жителей, оборачиваясь в их воображении каким-то вездесущим хтоническим чудовищем: «...двадцать пять метров длины, глотает людей, валит деревья, душит домашний скот. Прыгает, скачет, давит, ползает, плавает, ну только-только что не пышет огнем» [3, с. 199]. Призрачность удава подчеркивается вновь возникающим мотивом гипноза, поскольку в «гопкомпанию», как называет труппу восходят к фантастической повести Михаила Булгакова «Роковые яйца» как к истоку замысла истории с удавом в «Хранителе древностей». В ней гигантская анаконда, иначе называемая водяным удавом, оказывается более чем реальной, однако агенты государственного политического управления на станции Дугино не верят в ее существование: «Полайтис полагал, что вообще ничего этого не было, а просто-напросто Рокк душевнобольной и у него была страшная галлюцинация. Щукин же склонялся к мысли, что из города Грачевки, где в настоящий момент гастролировал цирк, убежал удав-констриктор» [2, с. 103].

Поведение мифической змеи, которое наблюдают ребята из 6-ой бригады колхоза «Горный гигант» и бригадир Потапов, отсылает читателя к узнаваемому библейскому сюжету о первородном грехе: «Увидели его в саду. Обвился он вокруг ствола и выбирал самые лучшие спелые яблоки» [3, с. 38]. В этой сцене сады Алатау выступают прекрасным Эдемом, яблоня – Древом познания добра и зла, а жители Древнего Семиречья, вкушившие его плод («огромное, блестящее, ярко-красное» яблоко – верненский апорт), – первыми людьми, изгнанными из рая. Удав же воспринимается в одном из архетипических вариантов – в роли змея-искусителя, первопричины возникновения зла в видимом мире. Люди в очередной раз ослушались Бога, в их мир вошла смерть, физическая и духовная. Кроме того, удав в «Хранителе» неоднократно уподобляется дракону: «...в отдельном павильоне жила огромная, похожая на дракона змея» [3, с. 40], «Ведь явственно, явственно видел – громаднейший змей ползет. Или наваждение такое? <...> Ползет змеючка, а ты видишь дракона» [3, с. 247]. В целом, облик библейского змея соотносим с обликом дракона. Христианство оказало существенное влияние на превращение дракона, как и змеи, в обобщающий символ дьявольского зла [9]: в Священном Писании сатана называется низверженным великим драконом, или древним змием; Левиафан, олицетворяющий первобытный хаос, изображается как чудовищный дракон или гигантский змей. Таким образом, появление змеи-дракона в садах колхоза следует рассматривать и как пришествие в мир Антихриста.

Очевидцы по-разному описывают внешний вид удава. Член колхоза Луценко рассказывает, как чуть не наступил на хвост огромной серой змеи, «длиной метра четыре, как ствол средней яблони» [3, с. 38]. А бригадир Потапов видит удава иначе: «Такой черный-черный, только не блестящий, а матовый, как шина». В его восприятии он длиной уже «метров десять, а то и того больше», от движения змеи все вокруг шумит, дрожит, сыпется, весь склон шевелится [3, с. 130]. При сравнении этих описаний создается ощущение, будто нечистая сила, которую воплощает собой удав, растет (четыре метра – десять и более); тьма сгущается (от серого к черному). Во втором описании подчеркнута и невероятная мощь рептилии. Наблюдаемые изменения животного тесно связаны с нарастанием тревожности и безотчетного страха, которые вторглись в жизнь героев романа и стали частью их повседневности. Вопрос о том, существует ли все-таки удивительный змей, задается наравне с другим вопросом: «А война будет?» [3, с. 183]. Герои «Хранителя» остро ощущают близость катастрофы, а с ней – бессмысленность всего происходящего: «Вот ученые приезжают, <...> черепки собирают, ну что ж, мы уважаем науку, хорошо... Ну а вот если верно – завтра война? К чему эти кости и черепки, а?» [3, с. 134]. Потапов открыто выражает

свои опасения: «Не за себя, за детей боюсь. Мы что? Мы свое прожили» [3, с. 228]. Эти страхи отнюдь не индивидуальны, бригадир транслирует общественные настроения. На вопрос Корнилова, что же случилось с Потаповым, Зыбин отвечает: «Войны боится. <...> Насчет детей думает. Это сейчас бывает с людьми» [3, с. 234]. Причиной тревоги, охватывающей персонажей, является не только приближающаяся война, но и запущенный механизм политических репрессий, поглощение человека существующей системой. Даже к героям, доверяющим советскому правительству, приходит осознание того, что правоохранительные органы становятся органами карательными, от которых невозможно укрыться, поскольку они заранее уничтожают «всех неустойчивых, сомневающихся, связанных с той стороной, готовящихся к измене, врагов настоящих, прошлых и будущих» [3, с. 117].

Можно сказать, что героев романа объединяет их нахождение на краю бездны и страх наступающего Времени, которое, как удав, давит своими кольцами: «Я еще не знал, какое это время наступает и зачем ему надо наступать именно на меня, но вдруг ощутил такой холод, такую жуть, что у меня даже мурашки побежали по коже и заломило под ногтями» [3, с. 118]. Потапову змей «взбаламутил» всю жизнь, из-за него бригадир «покой потерял». Точно также и надвигающееся Время несет за собой лишение покоя. Вслед за призрачным удавом возникают призраки грядущей большой войны, подступающей извне, и войны, развязанной тоталитарным государством против собственных граждан. Кроме того, важна связь удава со змеем-Уроборосом, символизирующим цикличность жизни, бесконечное чередование ее периодов. Так в «Хранителе древностей» на смену Времени созидания и перерождения неминуемо приходит Время разрушения и гибели.

Удав, принимающий в воображении Потапова и других местных жителей облик могучего хтонического существа, оказывается хоть и крупным, но самым обыкновенным туркменским полозом. Полоз способен удушать жертву кольцами своего тела подобно тропическому удаву, а его кажущаяся длина, когда он извивается в траве, всегда является гораздо больше реальной. Эта ошибка воспринимающих и оценивающих способностей вновь задает мотив гипноза, «кажимости». Полоз ассоциируется с тайным стражем, дающим / перекрывающим доступ ко всему сущему: к удаче или несчастью, к жизни или смерти. А определение директором музея убитого бригадиром полоза как «короля среди своих» сближает его с Великим Полозом Павла Бажова. Это сравнение обоснованно тем, что Великий Полоз в сказах П. Бажова становится воплощением «жуткого», или «зловещего», которое связано с вытеснением исторической травмы через фантастические и, в особенности, монструозные образы [6, с. 228].

Герои романа чувствуют нелепость своего положения, когда смотрят на убитого змея, теперь жалкого, словно сделанного «из черной гуттаперчи». Однако Зыбин сильно заблуждается, говоря, что «с этой дурацкой историей теперь покончено», ведь Потаповым убит полоз – не удав. Удав не имеет материального воплощения и, следовательно, не может быть убит. Бытует представление о необыкновенной живучести змеи: убитая змея может оживать. Оно восходит к физиологической особенности рептилии – периодическому сбрасыванию кожи [5, с. 15]. Поэтому удав, умерщвленный в образе полоза, непременно возродится в ином обличье. В азиатской культуре распространен миф о драконоборце, который, уничтожая дракона, сам становится им. Этот сюжет демонстрирует, как победа над злом, пришедшим извне, приводит к возвращению зла внутри «победившего». Данная легенда нашла свое развитие в пьесе-сказке Е. Шварца «Дракон» (1942-1944 гг.). Важную для понимания значения образа удава в исследуемом романе мысль высказывает у Шварца Эльза: «Неужели дракон не умер, а, как это бывало с ним часто, обратился в человека? Тогда превратился он на этот раз во множество людей, и вот они убивают меня» [11, с. 337]. Люди, с удовольствием служащие деспотии и везущие «любого, кто возьмет вожжи» [11, с. 314], как их в пьесе характеризует Бургомистр, и люди в «Хранителе древностей», зараженные доношением и оправдывающие тиранию (Аюпова, Зоя Михайловна, Михаил Степанович, Софья Якушева, даже Потапов, считающий арест и расстрел своего брата

вполне справедливыми), – все они так или иначе оказываются непосредственными соучастниками творящегося зла. В силу того, что находят свое положение терпимым, не пытаются противостоять вседозволенности вершителей системы. В каждом из них живет удав или дракон. В самом человеке находится источник изначального зла (здесь можно говорить о возвращении к образу змея-искусителя как первопричины порочных деяний). Таким образом, чтобы преодолеть зло, нужно убить чудовище в себе, а не во внешнем мире.

В финале романа Зыбину является мысль, подобная озарению, он слышит голос, приказывающий ему: «Уходи, пока не поздно! Скажи, что получил телеграмму от матери, и уезжай! Чтоб завтра тебя здесь не было!» [3, с. 263]. Жить в городе, где всякий человек причастен к жутким событиям, осознанно участвует в них, невозможно для героя, стремящегося к свободе. Он ясно чувствует нависшую над ним угрозу и все-таки не прислушивается к своему подсознанию. В связи с этим можно вновь обратиться к бажовским сказам, где бегство от террора или буквальное исчезновение главного героя представляется счастливым финалом [6, с. 225]. В «Хранителе» счастливого финала не случается. Вероятно потому, что побег уже неосуществим – угроза разрастается до мирового масштаба.

Для анализа образа змеи особенно важна глава «История немецкого консула», не вошедшая в основной текст романа. Она достраивает образ удава. Немецкий консул в Новосибирске, которого Зыбин встречает в лазарете, рассказывает о том, какое впечатление история о перезимовавшем в Алма-Ате удавом произвела на фюрера и его ближайшее окружение. Здесь развивается тема, заданная в 5-ой главе второй части «Хранителя древностей», – заинтересованность Германской Империи в получении сведений о змее, поселившейся в горах Алатау. Новость о том, что удав, которого «в Гамбурге завертывают в ненастный день в одеяло» [3, с. 328], смог пережить сибирскую зиму, становится сенсацией, в первую очередь потому, что имеет символическое значение. Приближенный фюрера говорит о книге, в которой, по его мнению, выражена «мораль русских». Упомянутая книга не названа, но по пересказу ее содержания становится очевидным, что имеется в виду повесть М. Булгакова «Роковые яйца»: «...в Россию заслали <...> яйца тропических гадов. И вот когда их положили в инкубатор, то вместо породистых кур стали вылупляться удавы, крокодилы, змеи, еще всякие страшилища. В короткое время они захватили всю страну. <...> А потом ударил мороз, и гады передохли в течение суток. Иноземным гадам не жить на российской земле» [3, с. 359]. В этом фрагменте акцентируется восходящая к фольклору примета змеи – ее «чуждость» (приходит извне, олицетворяет врагов, inferнальное зло). В «Роковых яйцах» Москву от нашествия пресмыкающихся спасает неслыханный мороз. Это дает основание полагать, что вражеские армии замерзнут с наступлением зимы. Однако в «Хранителе» открывается способность тропической рептилии переносить русский холод, которая рассматривается немцами как возможность более не оглядываться с опаской на пример Наполеона. Для Гитлера, полагающегося на «сверхчувственное», этот удав представляет собой «и символ, и предзнаменование, и психологический флюид» [3, с. 366]. Ему важна каждая мелочь, позволившая змее выжить, поскольку она может помочь в планировании северной войны, в огонь которой он готов без колебаний бросить «сотни тысяч лучших юношей» [3, с. 357]. Однако исход предстоящей войны известен: надежды фюрера на победу химеричны, как химеричен сам удав. Столь же эфемерна и власть Сталина, применяющего насилие в отношении сограждан: «А потом в «Ди вохе» картинка была, на два листа, богатая такая, в красках: <...> удав ползет по площади, мимо памятника Сталину. Сталин стоит так – руку держит, а змей голову поднял на него и смотрит. Весь пятнистый, голова огромная. Очень хорошо нарисовано» [3, с. 313]. Домбровский указывает на то, что удав воплощается, прежде всего, в диктаторах, пренебрегающих главной ценностью – человеческой жизнью. Это чувствует и решающий подать в отставку рейхссоветник, которому по приказу свыше предстоит совершить очередное убийство. Он пытается доказать прокурору ненужность агрессии и жестокости по отношению к мнимому врагу (как внешнему, так и внутреннему), их «нарисованность»: «...да ведь это же плакат! Красный удав! Это же самый обыкновенный плакат! И наш, и их! Только у нас удав

красный, а у них коричневый!» [3, с. 349]. Но разлагающая пропаганда уже действует, а все разрастающийся удав, как дракон Шварца, «разрывает» души людей, делая их послушными, глухонемыми, цепными.

Итак, в ходе настоящего анализа были выявлены библейские мотивы в развитии сюжетной линии об удаве (мотивы грехопадения, пришествия Антихриста), установлены связи изучаемого образа с художественной реальностью произведения (удав как символ страха грядущего времени), обозначены интертекстуальные переключки. Ключевой для романа момент убийства змеи тематически соотнесен с мифом о драконоборце, распространенном в восточной культуре, а также – с пьесой Е.Л. Шварца «Дракон». За рамками данного исследования остались образы ужа, гадюки в человеческом обличье (эпизод, в котором старик Родионов ведет на расстрел Маруську) и удава как символа любовных отношений в «Истории немецкого консула» (вставная новелла о «Еве» и политическом заключенном №48100), которые могут стать объектом дальнейших исследований. Практическая значимость настоящей работы заключается в возможности использования ее результатов на занятиях элективного курса в 11 классе, поскольку роман «Хранитель древностей» не входит в обязательную школьную программу по литературе.

Библиографический список

1. Абдуллаева, Ю. Д. Романы Ю. О. Домбровского «Хранитель древностей» и «Факультет ненужных вещей» (поэтика и концепция личности) : специальность 10.01.01 «Русская литература» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Абдуллаева Юлия Дмитриевна. – Махачкала, 2003. – 48 с.
2. Булгаков, М. А. Морфий: повести, рассказы, пьесы / М. А. Булгаков – Москва : Эксмо, 2011. – 603 с.
3. Домбровский, Ю. О. Хранитель древностей / Ю. О. Домбровский. – Москва : Издательство АСТ, 2024. – 375 с.
4. Золотусский, И. П. Говорящая древность / И. П. Золотусский // Сибирские огни. – 1965. – № 10. – С. 179.
5. Красных, В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация. – 2001. – № 19. – С. 5–19.
6. Липовецкий, М. Н. Зловещее в сказах Бажова / М. Н. Липовецкий // Quaestio Rossica. – 2014. – № 2. – С. 212–230.
7. Николаев, С. Н. Неопровержимость истин / С. Н. Николаев // Октябрь. – 1989. – № 2. – С. 200.
8. Светов, Ф. Г. Певец Алма-Аты (к 60-летию Ю. Домбровского) / Ф. Г. Светов // Простор. – 1969. – № 7. – С. 99.
9. Тресиддер, Д. Словарь символов / Д. Тресиддер. – Москва : Издательско-торговый дом «Гранд» : Фаир-пресс, 2001. – 444 с.
10. Турков, А.М. Что же случилось с Зыбиным? / А. М. Турков // Знамя. – 1989. – № 5. – С. 228.
11. Шварц, Е. Л. «Обыкновенное чудо» и другие пьесы / Е. Л. Шварц. – Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2025. – 480 с.

**Клепиков С.Р., студент 4 курса Лингвистического института,
Безрукова Н.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной
коммуникации**
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ИЗГОТОВЛЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СУБТИТРОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД К ЮБИЛЕЙНОМУ ВИДЕОФИЛЬМУ «ПЕТРА ТВОРЕНЬЕ» О П. К. ФРОЛОВЕ

Аннотация. В статье, выполненной на стыке теории перевода, краеведения и цифровых технологий, анализируется процесс изготовления англоязычных субтитров к фильму «Петра творенье» о П. К. Фролове, созданному на русском языке к 250-летию великого инженера и губернатора, сыгравшую важную роль в развитии города Барнаула. Рассмотрены теоретические аспекты аудиовизуального перевода, технические аспекты использования программы Subtitle Edit для изготовления субтитров, стратегии перевода отдельных групп лексики (специальные термины, имена собственные, архаизмы), специфичных для данного фильма и представляющих сложность для перевода. Работа демонстрирует роль перевода в популяризации регионального наследия для международной аудитории.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, субтитрование, стратегии перевода, лексические трудности перевода, перевод кино, культурное наследие России, Барнаул, Петр Фролов.

**S.R. Klepikov,
N.N. Bezrukova**

ENGLISH LANGUAGE SUBTITLING AND PROFESSIONAL TRANSLATION FOR THE JUBILEE FILM “PETER'S CREATION” ABOUT PETER FROLOV

Abstract. The article made at the intersection of translation theory, Altai regional studies and digital technologies, is devoted to analyzing the process of creating English-language subtitles for the historical film “Peter's Creation” about P.K. Frolov. The film is made in Russian and is dedicated to the 250th anniversary of the great engineer and governor who played an important role in the development of Barnaul. The article analyzes technical aspects of using the Subtitle Edit program, translation strategies for archaisms, terminology and proper names. The work demonstrates the role of translation in popularising regional heritage for international audience.

Keywords: audiovisual translation, subtitling, translation strategies, film translation, Russian cultural heritage, Barnaul, Peter Frolov.

В рамках обучающего курса «Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Алтай туристический» по направлению подготовки «Лингвистика: Перевод и переводоведение» нами был выполнен проект по созданию англоязычных субтитров к видеофильму «Петра творенье», выпущенному на русском языке телеканалом «Россия-24» в 2025 году к 250-летию Петра Фролова [5]. Юбилейный видеофильм «Петра творенье» посвящён Петру Козьмичу Фролову (1775–1839), выдающемуся русскому инженеру-новатору, чей вклад в развитие горного дела и транспортных систем остаётся недооценённым в международной историографии. В видеофильме описываются достижения П. Фролова, включая создание первой в России чугунной рельсовой дороги конной тяги на Алтае (1806–1809 гг.), и его роль в формировании современного облика города Барнаула. Данная статья выполнена на стыке теории перевода, краеведения и цифровых технологий и

посвящена описанию процесса создания англоязычных субтитров, изготовленных нами к данному видеофильму. Новизна исследования, таким образом, заключается в междисциплинарном подходе к изучению кинодискурса в аспекте перевода и в собственно изготовлении субтитров к фильму «Петра творенье» на английском языке.

Целью исследования является комплексный анализ процесса создания англоязычных субтитров в рамках аудиовизуального перевода к видеофильму «Петра творение», выполненного нами с помощью профессионального инструмента для создания и редактирования субтитров Subtitle Edit, в том числе с описанием использования инструмента ASR (Automatic Speech Recognition – автоматическое распознавание речи) и соблюдением стандартов субтитрирования.

Актуальность работы обусловлена несколькими факторами, во-первых, повышенным интересом к популяризации материалов о региональных исторических фигурах и культурных процессах в условиях глобализации науки и межкультурного обмена, во-вторых, недостаточной изученностью использования цифровых технологий в переводе, и наконец, необходимостью дальнейшего описания стратегий перевода терминологии и культурно-специфической лексики в аспекте аудиовизуального перевода.

Аудиовизуальный перевод (далее АВП) – это мультимодальный перевод, направленный на передачу аудиовизуальных произведений (фильмов, телепередач, видеоигр и т.д.) с одного языка на другой с возможной локализацией содержательного и графического контента. АВП необходимо рассматривать не только с точки зрения текста, но и с позиции семиотических и лингвокультурных особенностей: аудиовизуальное произведение предстает как совокупность следующих составляющих – говорящего, смысла, канала передачи и рецептора оригинала [2]. Другим центральным экстралингвистическим фактором АВП является технический. Данный вид перевода имеет технические ограничения, тип которых зависит от вида осуществляемого перевода (перевод под дубляж, закадровое озвучивание и так далее): переводчику приходится учитывать не только вербальный аудио- и видеоряд (например, диалоги героев и надписи), но также невербальный (шум, музыка, обстановка и др.) [3]. Одним из типов аудиовизуального перевода является субтитрирование.

Субтитры в общем смысле представляют сокращённый перевод реплик фильма, отражают их основное содержание и сопровождают в виде печатного текста видеоряд, располагаются преимущественно в нижней части экрана. При этом некоторые исследователи определяют субтитрирование как частный случай литературного перевода, поскольку подготовка субтитров может являться как письменным переводом письменного содержания оригинального произведения (в случае предоставления переводчику субтитровочного листа или наличии внутриязыковых субтитров), так и предполагать восприятие оригинальной звуковой дорожки на слух и её преобразование в письменную речь на языке перевода [4].

Подготовка субтитров сопряжена с рядом внешних ограничений и соблюдением международных стандартов субтитрирования, обеспечивающих читаемость и синхронизацию с восприятием зрителя:

- необходимость уместать перевод в ограниченное количество строк и знаков, обусловленных международными стандартами скорости чтения и отображения субтитров на экранах;

- привязка смены субтитров к смене планов в кадре, что технологически укорачивает время и пространство перевода, например: максимальная длина строки 42 символа (1 строка) или 84 (2 строки);

- длительность отображения 1–7 секунд, с расчётом скорости чтения 17 символов/секунду, для исторических фильмов допустимо увеличение длительности до 8 секунд при цитировании архивных документов [6, с. 134];

- шрифт (Arial 24pt) и цвет (белый с чёрной обводкой) в соответствии с требованиями цифровой доступности для слабовидящих согласно руководству *English Timed Text Style Guide* [7].

Несмотря на то, что аудиовизуальный перевод представляет преобразования исключительно в рамках кинодиалога, субтитры привязаны к смене кадров, что требует достижения полной синхронизации субтитров с аудио- и видеорядом и ограничивает не только время демонстрации каждого субтитра на экране, но также допустимое количество составляющих его символов. При этом если перевод художественной литературы допускает широкое использование таких трансформаций, как экспликация, модуляция, компенсация, то субтитрование предъявляет более строгие требования к переводу, ограничивает диапазон переводческих преобразований и предполагает выделение ключевых смысловых центров при редукции наименее релевантных составляющих.

В связи с тем, что универсальная стратегия субтитрования заключается в упразднении избыточных элементов посредством опоры на визуальный контекст произведения, основной переводческой трудностью выступает проблема выделения релевантной информации, содержащейся в исходном звучащем тексте. Таким образом, аудиовизуальный дискурс допускает опущение элементов разговора, обращений, ритуальных формул вежливости, повторов и коннекторов (союзы, именные группы, наречия), а также пространственно-временных маркеров, эксплицитно отражаемых видеорядом, маркеров модальности и в некоторых случаях образных средств (сравнения, метафоры) [1].

Среди различных инструментов для субтитрирования (Aegisub, Adobe Premiere и др.) для изготовления субтитров к описываемому фильму мы выбрали программу Subtitle Edit. Предпочтение данной программы обусловлено ее широким функционалом, наличием интеграции с ASR (Vosk/Kaldi, Whisper), низким системным требованиям и открытым доступом.

Обратимся к описанию создания субтитров в программе Subtitle Edit. Процесс подготовки видеоматериала в Subtitle Edit начинается с импорта файла в поддерживаемых форматах (MP4, AVI, MOV), что обеспечивает совместимость с большинством современных кодеков. Создание проекта предусматривает также разделение аудиодорожки и видеоряда для последующего анализа, что облегчает работу с инструментами распознавания речи. Интерфейс программы Subtitle Edit с разделением аудиодорожки и видеоряда представлен ниже (см. рис. 1).

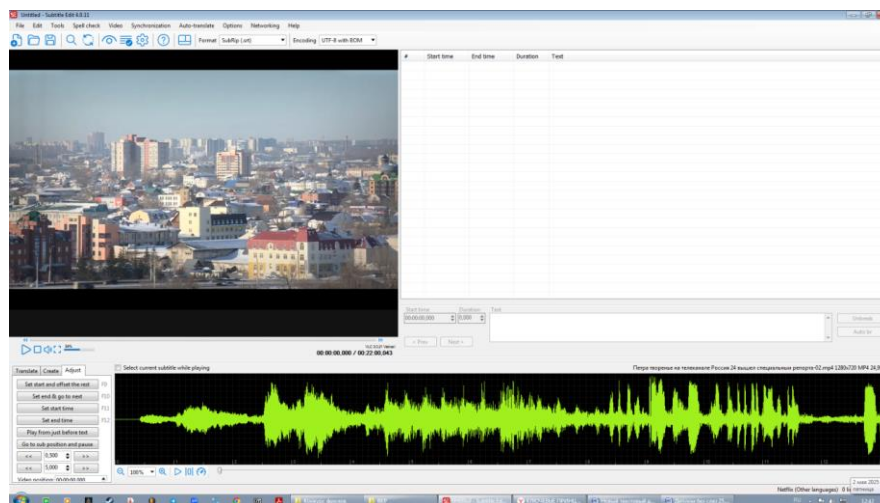


Рисунок 7. Интерфейс Subtitle Edit: импорт файла

Использование встроенных в Subtitle Edit алгоритмов ASR, таких как Vosk/Kaldi или Whisper, позволяет генерировать предварительную текстовую расшифровку с временными метками. Алгоритм Vosk/Kaldi больше подходит для общего распознавания речи, в то время как Whisper способен более точно распознавать тексты повышенной сложности. Таким образом, эффективность данных программ ASR примерно одинакова и ограничена при работе с исторической лексикой и узкоспециальными терминами, которые, в частности, составляют значительную часть исследуемого видеofilма о Петре Фролове. Для работы с

фильмом был выбран алгоритм Vosk/Kaldi. Данная программа имеет модели распознавания "Russian (small, 45 GB)" и "Russian (large, 1.8 GB)", нами была выбрана последняя модель. Интерфейс программы Subtitle Edit с выбором нужного алгоритма представлен на рисунке 2.

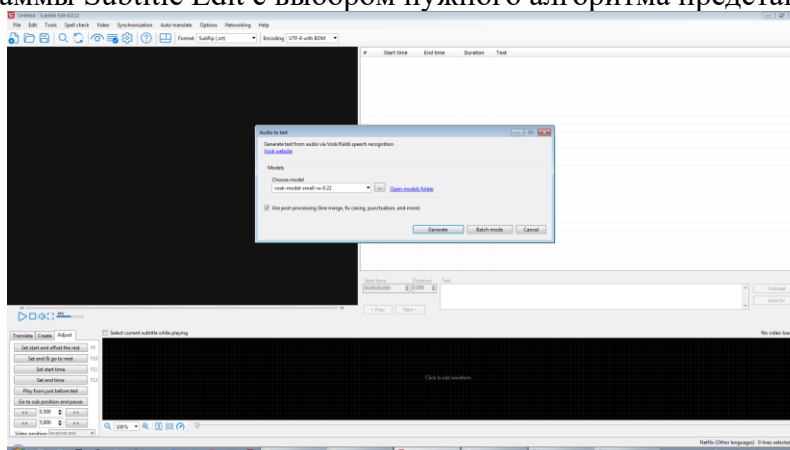


Рисунок 8. Пример выбора алгоритма Vosk/Kaldi для автоматической расшифровки речи

Системы ASR нередко допускают ошибки, особенно эффективность ASR ограничена при работе с архаичной лексикой, узкоспециальными терминами и именами собственными. Например, встроенная система Vosk/Kaldi распознала фразу (1) «Петр Козьмич Фролов, он был жёстким все-таки руководителем», как «Так казнить врагов он был жёстким все-таки руководителем», такую руду как (2) барит распознала как Борис. Из этого можно сделать вывод о том, что даже расширенные модели русского языка в программе еще не совершенны и требуют постредактуры.

Интерфейс программы Subtitle Edit с результатом, полученным после автоматического распознавания речи представлен на рисунке 3. В данном примере мы можем наблюдать уже расшифрованные фрагменты оригинального текста, соотнесенные с конкретным видео- и аудио фрагментами.

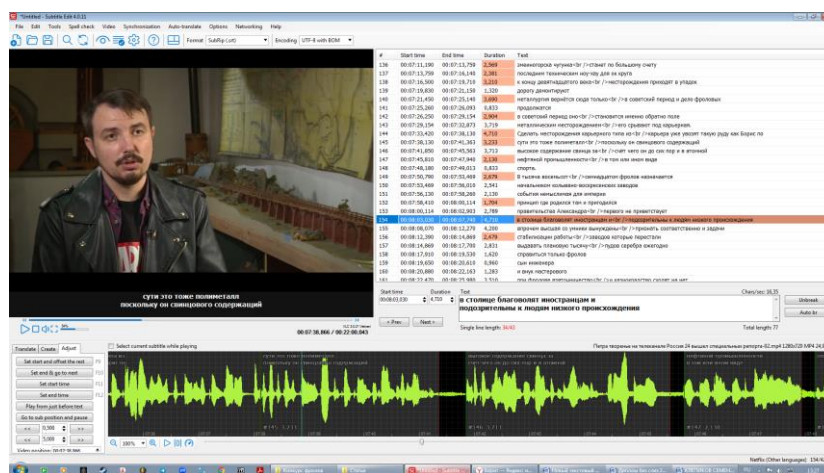


Рисунок 3. Пример расшифровки, полученной с помощью алгоритма Vosk/Kaldi

Для минимизации ошибок в работе с текстом важными представляются следующий алгоритм, сформированный нами в процессе редакции распознанного программой текста:

- выбор модели ASR, оптимизированной под архаичную русскую лексику;
- постобработка расшифровки с использованием глоссариев горного дела;
- ручная корректировка имен собственных, реалий и случайных ошибок.

На следующем этапе работы по изготовлению субтитров после редактуры полученного текста на русском в программу добавляется второй столбец текста, в котором

будет осуществляться непосредственно перевод и выравнивание сегментов в соответствии с кадром и звуком (см. рис. 4).

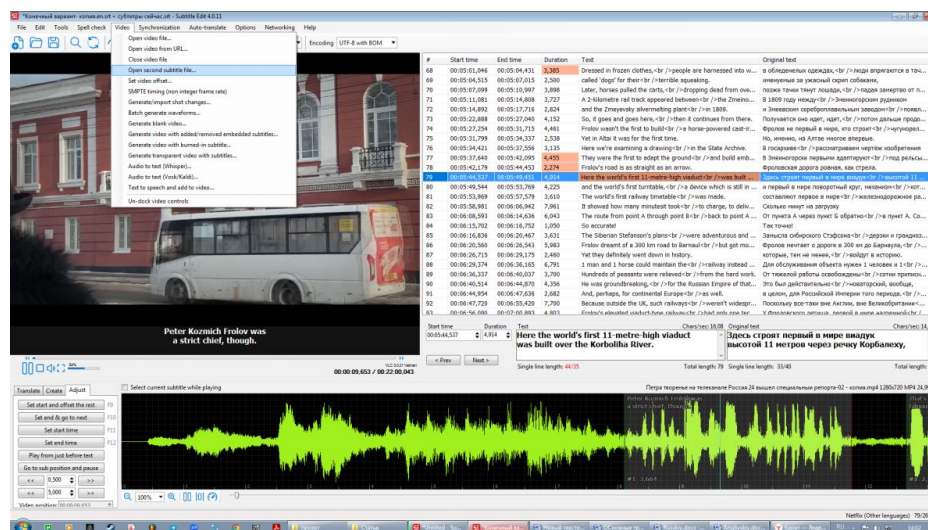


Рисунок 4. Интерфейс программы Subtitle Edit с добавленным вторым столбцом текста с переводом

Программа оборудована разделами с внешними ссылками на многоязычный онлайн-словарь (TheFreeDictionary.com – Farlex), Википедию и программу машинного перевода Google translate. Переводчик может выбрать интересующий его сегмент субтитров, нажать на любой из разделов и ознакомиться с актуальной информацией в интернете или воспользоваться машинный автоматизированным нейронным переводом Google translate. С местонахождением данным функций в программе можно ознакомиться на рисунке 5.

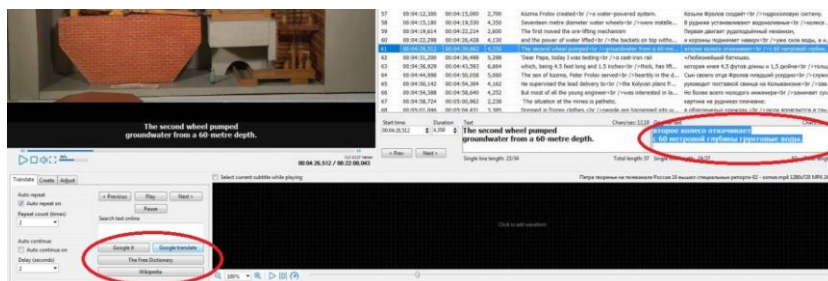


Рисунок 5. Интерфейс с функциями выбора словаря/машинного перевода

Финальный этап работы включает экспорт субтитров в форматах SRT (для YouTube) или ASS/SSA (для сложной анимации текста). Тестирование в медиаплеерах (VLC, PotPlayer) выявляет ошибки синхронизации, например наложение текста на графические элементы. Отредактированный вариант субтитров (Оригинал/Перевод) можно наблюдать на рисунке 6.

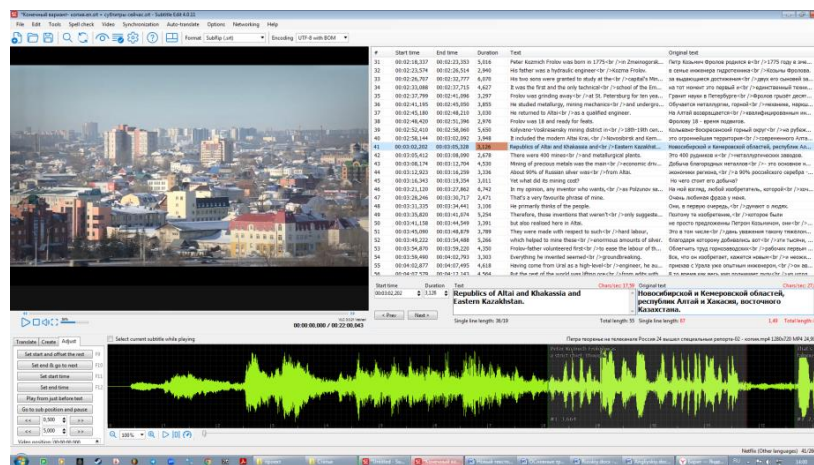


Рисунок 9. Отредактированный вариант субтитров: Оригинал/Перевод

После описания теоретических аспектов АВП и технических особенностей работы в программе рассмотрим основные переводческие трудности, возникшие в процессе аудиовизуального перевода фильма «Петра творенье». Мы выделили 4 группы таких сложностей, специфичных для исследуемого фильма: 1) перевод имен собственных; 2) перевод архаичной лексики; 3) перевод специальных терминов; 4) структурно-синтаксические изменения, связанные с техническими ограничениями.

Рассмотрим примеры каждой группы. К первой группе, включающей имена собственные, относятся такие примеры, как (3) *Демидовская площадь*, (4) *Горный госпиталь*, (5) *Колывано-Воскресенский завод*, (6) *Нагорный парк*. Перевод каждого оного требует индивидуального рассмотрения относительно выбора способа перевода. Так, мы используем традиционные соответствия для примеров (3), (4) – *Demidov Square, the Mining Hospital*. Для эргонима *Колывано-Воскресенский завод* и урбанонима *Нагорный парк* используем транскрипцию ономастического компонента имени и калькирование для перевода слова-классификатора – *Kolyvano-Voskresensky Plant, Nagorny Park* (здесь и далее перевод наш – Н.Б., С.К.). К категории имен собственных также относятся наименования улиц (7) *проспект Ленина*, (8) *Московский переулок*. При переводе данного типа лексики существует 3 основные стратегии: использование традиционных соответствий, транскрипция двух компонентов имени собственного и подбор аналога с целью обеспечения понимания текста реципиентом. При переводе примера (7) использовалась транскрипция для обоих компонентов имени собственного – *Lenina Prospekt*, речь идет о современной улице города Барнаула. В случае исторического наименования (8) мы использовали другую стратегию и перевели *Московский переулок* как *Moscow alley*: для компонента с названием города было выбрано традиционное соответствие *Moscow*, а для слова классификатора мы применили прием адаптации и подобрали функциональный аналог *alley*, так как перевод исторического урбанонима с помощью транскрипции представляется нерелевантным.

Вторая группа трудностей связана с употреблением архаичной лексики, например: (9) *Любезнейший батюшко*, (10) *высшие сановники*, (11) *простой люд*, (12) *у верхнего слуха, то есть слуховое окно* (13) *щекотурка*, (14) *Барнаульский музей*. При переводе архаизмов мы применяли различные приемы: генерализацию для примера (9) – *Dear Papa*, стилистическую нейтрализацию с подбором аналога для (10) – *the highest authorities*, контекстуальное соответствие для (11) – *ordinary craftsmen*, нейтрализация устаревшего варианта произношения и написаний для (13) – *plaster* и (14) – *Museum of Barnaul*. Для примера (12) в виду ограничения длины строки, пришлось опустить повтор, где расшифровывается слово «слух» (разг. для слуховое окно). Также подбор аналога в примере (12) вызвал трудность в передаче денотативного значения слова, так как в оригинале значение слова подразумевает окно у самого основания дома, почти в земле. В общем же понимании окно предназначено

для естественного освещения и проветривания чердачных помещений или выхода на крышу, поэтому выбрано было стилистически нейтрально вариантное соответствие *skylight window*.

В качестве примеров третьей группы переводческих сложностей, исторических и инженерных терминов, можно привести следующие: (15) *штольни*, (16) *чугуно-рельсовая дорога на конной тяге*, (17) *надземная магистраль виадучного типа*. Термин (15) переведён как *adits* (в отличие от более генерализированного вариантного соответствия *mine tunnels*, который является слишком общим), что точно соответствует горному делу того периода. Особую сложность представлял перевод составных технических терминов. Для (16) и (17) мы использовали описательный перевод с калькированием: *horse-powered cast iron rail road* и *elevated viaduct-type railway*, что позволяет передать как конструктивные особенности, так и функциональное назначение инженерных сооружений. Во всех случаях мы стремились сохранить историческую достоверность терминов, что потребовало тщательного анализа как лингвистических, так и историко-культурных аспектов каждого понятия.

Последняя группа включает в себя примеры предложений со сложными лексико-грамматическими и структурными трансформациями, перевод которых обусловлен техническими ограничениями создания субтитров. Рассмотрим пример (18): *В 1822 году он официально получает статус города, как административный центр одной из округ Томской губернии*. Данное предложение по количеству знаков изначально превышает допустимый лимит, что вызвало необходимость структурно-синтаксических изменений. Мы применили прием членения, разделив предложение на два:

S1: Barnaul officially received the status of a city.

S2: It became an administrative center of one of the regions of the Tomsk Province in 1822.

Первое предложение (48 символов) передаёт ключевой факт, второе (82 символа) добавляет детали. Членение предложения соответствует смене кадров и позволяет реципиенту усвоить информацию поэтапно. Разделение на две строки (48 + 82 символов) обеспечивает соблюдение лимита скорости чтения (≈ 2.9 сек на первую строку, ≈ 4.94 сек на вторую). Также был выполнен перенос временного маркера «in 1822» в конец для акцента на реме (*became an administrative center*). Выполненные изменения позволили переводу полностью соответствовать техническим требованиям аудиовизуального перевода.

Для предложения (19) «Принципиальный и неподкупный Фролов видится старому графу буквально лучем света в темном царстве» был сделан следующий перевод: *The old Count sees Frolov as a ray of light in the realm of darkness*. Прилагательные «принципиальный и неподкупный» исключены для сокращения текста (74 символа укладывается в 2 строки). Экспрессивная функция прилагательных компенсируется экстралингвистическим визуальным контекстом (портрет Фролова, атмосфера сцены), однако опускать метафору в данном предложении не рекомендуется, иначе перевод потеряет экспрессивность, поэтому *луч света в темном царстве* переведен словарным соответствием с помощью калькирования *a ray of light in the realm of darkness*, что соответствует принципу сохранения художественной образности.

Проведенное исследование по созданию англоязычных субтитров к юбилейному фильму «Петра творенье» демонстрирует не только технические и лингвистические аспекты аудиовизуального перевода, но и его культурно-историческую значимость. Фильм, посвященный Петру Козьмичу Фролову – выдающемуся инженеру, чей вклад в развитие горного дела и транспортной системы Алтая остаётся недооцененным в международном контексте, – стал не только важной лингвистической задачей, но и инструментом популяризации регионального исторического наследия и актом культурной медиации. Его перевод на английский язык открывает доступ к уникальным материалам для зарубежной аудитории. Ключевыми достижениями работы стали сочетание технической точности (соблюдение стандартов субтитрирования, использование инструментов ASR и ручной постобработки) с сохранением исторической достоверности и разработка стратегии работы с программами ASR (на примере Subtitle Edit). Практическая значимость исследования заключается в возможности его применения в образовательных и просветительских целях: в

обучающих программах по иностранному языку, переводу, истории инженерии и культуре Сибири, а также в проектах, направленных на сохранение исторической памяти.

Библиографический список

1. Горшкова, В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами / В. Е. Горшкова // Сибирский аэрокосмический журнал. – 2006. – № 3 (10). – С. 141–144.
2. Горшкова, В. Е. Перевод в кино: дублирование vs субтитры (на материале фильма Люка Бессона «Ангел.а», Франция 2005 г.) / В. Е. Горшкова // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – С. 133–140.
3. Козуляев, А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода / А. В. Козуляев // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 3–24.
4. Лутков Е. А. Мультиформатность аудиовизуального перевода / Е. А. Лутков // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. – 2016. – №14. – С. 163–167.
5. «Петра творение» // Vesti22.tv. – URL: <https://vesti22.tv/news/petra-tvorene-na-telekanale-rossiya-24-vyshel-spetsialnyy-reportazh-k-250-letiyu-petra-frolova/> (дата обращения: 20.05.2024).
6. Díaz-Cintas, J. Subtitling: Concepts and practices. / J. Diaz-Cintas, A. Remael. –New York: Routledge, 2021. – 292 p.
7. English Timed Text Style Guide. – URL: <https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/217350977-EnglishTimed-Text-Style-Guide> (дата обращения: 01.05.2025).

Коротких Ж.А., канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии,
Пучкина Е.И., студентка 2 курса магистратуры Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПОЛИТКОРРЕКТНАЯ ЛЕКСИКА, ОБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Аннотация. В статье рассматривается использование политкорректной лексики, обозначающей людей с ограниченными возможностями здоровья в текстах англоязычных СМИ. Устанавливается, что средством реализации данного явления в большинстве случаев выступают эвфемизмы. Выделяются и анализируются типы эвфемизмов, которые используются для номинации людей с ОВЗ. Делается вывод, что наибольшей частотностью в текстах англоязычных СМИ обладают эвфемизмы со значением борьбы и преодоления трудностей, а также номинации людей с ОВЗ с помощью указания устройств, которые они используют для преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: политкорректная лексика, эвфемизм, ограниченные возможности здоровья человека (ОВЗ), толерантность.

**Zh.A. Korotkikh,
E.I. Puchkina**

POLITICALLY CORRECT VOCABULARY DENOTING PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE TEXTS OF ENGLISH-LANGUAGE MEDIA

Abstract. The article discusses the use of politically correct vocabulary denoting people with disabilities in the texts of English-language media. It is established that euphemisms are the means

of realization of this phenomenon in most cases. The types of euphemisms that are used to nominate people with disabilities are identified and analyzed. It is concluded that euphemisms meaning fighting and overcoming difficulties, as well as nominating people with disabilities by indicating the devices they use to overcome these difficulties, have the greatest frequency in the texts of English-language media.

Keywords: politically correct vocabulary, euphemism, people with disabilities, tolerance.

Люди с ограниченными возможностями здоровья являются одной из самых уязвимых групп в социуме вследствие не только трудностей, которые они вынуждены преодолевать, но также из-за стигматизирующих их определений. Одной из основных задач, стоящих перед нашей страной, является формирование специальной среды для людей с ОВЗ, которая бы способствовала улучшению их жизни. Актуальность данного исследования определяется тем, что в дискурсе ОВЗ политкорректность представляет собой важное социолингвистическое явление. Цель исследования заключается в выявлении и анализе особенностей использования англоязычной политкорректной лексики в публикациях печатных и электронных СМИ, посвящённых проблемам ограниченных возможностей здоровья человека. В соответствии с поставленной целью в работе решались следующие задачи: 1) изучить сущность понятий «политкорректность» и «эвфемизация», выделить их особенности; 2) изучить различные классификации политкорректной лексики в дискурсе ОВЗ, представить классификацию, наиболее полно отвечающую теме исследования и обосновать свой выбор; 3) выявить, проанализировать и описать особенности использования англоязычной политкорректной лексики в публикациях печатных и электронных СМИ, посвящённых проблемам ОВЗ.

Социальная интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья строится на основе толерантности. Толерантность как базовый принцип отношений общества с социально уязвимыми группами людей находит выражение в политкорректности, ставшей одним из важнейших элементов современной языковой картины мира.

Явление политкорректности зародилось в конце прошлого столетия в США и благодаря английскому языку и его влиянию на другие языки и культуры получило широкое распространение. В словаре *Oxford Learner's Dictionaries* политкорректность трактуется как «принцип избегания в языке и поведении того, что может оскорбить определённые группы людей» [7].

В несколько ином ракурсе рассматривает явление политкорректности З. С. Трофимова. Она связывает его с «возникновением идеи культурного плюрализма и вытекающей отсюда необходимости пропорционально представлять произведения литературы и искусства, достижения в общественной и политической жизни, относящиеся к представителям всех этнических меньшинств» [5, с. 227].

Проанализировав различные определения политкорректности, мы пришли к выводу, что данное явление многогранно и может рассматриваться как культурно-поведенческая категория и как языковая категория.

С точки зрения языка возникновение политкорректности обусловлено поиском новых обозначений отдельных категорий людей вместо тех, которые могли бы задеть их достоинства. В своей работе под политкорректностью мы понимаем явление, которое «выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинство индивидуума привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [6, с. 216].

В основе политкорректности как языковой категории лежит гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа, устанавливающая связь между формами языка, культурой и мышлением. В контексте данной гипотезы особенно выделяется такое понятие, как «лингвистический детерминизм», суть которого заключается в том, что язык определяет мышление индивидов, использующих его [3, с. 189]. Учёные пришли к выводу о

том, что лингвистический детерминизм за счёт специальных норм речевого этикета способен создать такое коммуникативное пространство, в котором будет соблюдаться толерантное языковое поведение его участников [4, с. 36]. Следовательно, изменения в языке, вызванные политкорректностью, ориентированы на порождение изменений сознания человека в отношении к группам людей, подвергаемым дискриминации.

Проблемы политкорректности изначально касались межэтнической коммуникации, однако затем данное явление начало охватывать и другие сферы жизнедеятельности. В частности, политкорректность оказала значительное влияние на отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья и, кроме того, на их социальную интеграцию. Развитие медицины и здравоохранения, а также современных технологий привело к более активному участию таких людей в социальной жизни. Люди с ОВЗ реализуют себя в политике, бизнесе, СМИ, спорте и других сферах жизни, что порождает необходимость их корректной номинации.

В дискурсе ОВЗ политкорректность зачастую ярче всего проявляется на лексическом уровне. Средством реализации же данного явления в этом случае выступают эвфемизмы. В лингвистике существуют различные подходы к определению эвфемизмов. В Большом энциклопедическом словаре «Языкознание» под редакцией В. Н. Ярцевой эвфемизмы определяются как «слова с нейтральной эмоциональной окраской, используемые для замены синонимичных им слов и выражений, являющихся грубыми, а также маскирующие истинную сущность описываемого» [1, с. 643].

Существует большое количество классификаций эвфемизмов, основанных на разных принципах. В своей работе мы за основу взяли классификацию И. И. Воронцовой и Т.В. Комиссаровой и выделили те группы эвфемизмов, которые могут использоваться для номинации людей с инвалидностью и ОВЗ [2].

1. Слова и выражения с «диффузной», расширенной семантикой

К данной категории относятся обозначения, позволяющие описать ту или иную проблему с помощью абстрактного понятия.

Рассмотрим следующие примеры:

(1) *Schools need to let **struggling students** get the marks they deserve in order to help them overcome their limitations, rather than dropping standards (like they're doing in Portland, New York and elsewhere) to conceal the fact that performance is uneven (New York Post, URL).*

В данном отрывке используется словосочетание *struggling students* для наименования учащихся с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности в обучении. Цель статьи заключается в том, чтобы донести важность справедливой оценки учебной деятельности учащихся с ОВЗ, что, в свою очередь, может помочь в преодолении испытываемых ими трудностей и ограничений. Автор статьи неслучайно выбрал для номинации слово *struggling*, в значении которого присутствуют семы [fight] [tension] и [effort]. Это позволяет создать образ не пассивного, отстающего и безынициативного ученика с ограничениями, а, наоборот, активного, борющегося, преодолевающего препятствия ребёнка.

О том, что для людей с ограниченными возможностями обучения важно, чтобы они были неотъемлемой частью общества и представлены во всех сферах жизни, написала в своем письме в газету *Guardian* Сиара Лоренс.

(2) *It is important to people with a **learning disability** that we are part and parcel of society and represented in all aspects of life (It's so good to see people like me with learning disabilities in the media, URL).*

Learning disabilities – словосочетание широкой семантики, и как термин означает 'особые образовательные потребности' или 'трудности обучения'. В английском языке он относится к разряду 'зонтичных' терминов (*umbrella term*) для обозначения специфических поведенческих расстройств и трудностей обучения.

В Великобритании насчитывается 1,5 миллиона человек с ограниченными возможностями обучения, и их вовлеченность в жизнь страны важна не только для них, но и для всех людей.

(3) *Some **children** have extremely difficult and challenging behaviours that are **outside the norm** for their age* (BetterHealth, URL).

В представленном выше примере для наименования ограниченных возможностей здоровья детей, особенности поведения которых связаны с характерными для данной категории трудностями, использовано словосочетание *outside the norm*. Данное описание позволяет сместить фокус внимания читателей с характеристики ОВЗ, а также «размыть» границы понятия «норма» в данном контексте, что, в свою очередь, создаёт ситуацию семантической неопределённости.

Эвфемизмы, относящиеся к данной категории, помогают нивелировать возможные негативные характеристики детей с ОВЗ.

2. Номинации с широкой семантикой, использующиеся для обозначения конкретных понятий

Данная категория эвфемизмов может быть проиллюстрирована использованием слова *special* (особый) в значении *retarded* (умственно отсталый). Однако стоит отметить, что по отношению к ментальным нарушениям данное слово в последнее время практически не используется.

Словосочетание *special needs*, пришедшее ему на смену, употребляется в значении *special educational needs*, а именно обозначает «особые образовательные потребности».

Рассмотрим следующие примеры:

(4) *There is something beautifully simple and child-centred about the definition of a **special educational need**: it means that a child has either significantly greater difficulty in learning than most other children their same age, or a disability that would prevent them from accessing mainstream school facilities* (The Guardian, URL).

(5) *What sort of society rations support for children with **special learning needs**?* (The Guardian, URL).

(6) *Districts with lots of **high-needs students**, including those with disabilities, stand to get even more money* (Daily News, URL).

Используемые авторами словосочетания *special educational need*, *special learning needs* и *high-needs students* выбраны для указания на особые образовательные потребности детей с ОВЗ, при этом определение «особые» подразумевает не уникальность и исключительность данной группы людей, а то, что им требуются несколько иные, отличные от стандартных, условия для обучения.

Таким образом, словосочетание *special educational needs*, а также другие его вариации с компонентом *needs* используются преимущественно в образовательном контексте. Употребление их ко всем людям с ОВЗ считается некорректным.

3. Термины

Для обозначения людей с инвалидностью и ОВЗ также могут использоваться в качестве эвфемизмов различные термины.

(7) *For children with autism, early diagnosis allows them to access social skills support and behavioural therapies that help them thrive in a classroom setting. ... I'm calling on the UK government to introduce mandatory **neurodiversity** screening for children in primary schools* (The Yorkshire Post, URL).

(8) *'He is thriving now; a different child': the battle to educate **neurodivergent pupils*** (The Guardian, URL).

В приведённых выше примерах используется термин *neurodiversity*, означающий «нейроразнообразие», то есть ряд ментальных расстройств (например, таких, как аутизм) а также *neurodivergent* для обозначения детей с подобными расстройствами. Термин *neurodiversity* имеет положительную коннотацию, так как лексема *diversity* включает в себя значение разнообразия и даже богатства каких-либо признаков.

В целом, можно проследить отсутствие эмоциональной окраски, негативного коннотативного значения у терминов, что и позволяет сделать вывод о том, что их употребление способно замаскировать неприятную или даже негативную сущность описываемых ими заболеваний, расстройств, отклонений и т.д.

4. Слова и выражения, обозначающие «неполноту действия или слабую степень свойства»

Рассмотрим следующие примеры:

(9) *The Project Team Lead of INGA, Racheal Inegbedion, stated that the boot-camp was a clear path of preparing the **visually-impaired** young adults for employment opportunities and entrepreneurial activities related to technology as well as business during the global pandemic (The Guardian Nigeria News, URL).*

(10) *ECL partnership with fire service ensures safety of the **sensory impaired** (Your Harlow, URL).*

В качестве эвфемизмов в данных отрывках использованы словосочетания со словом *impaired*: *sensory impaired* (нарушения, связанные с чувственным восприятием) и *visually-impaired* (с нарушениями зрения или слабовидящие). Важно отметить, что данные словосочетания являются эвфемизмами в данных контекстах, так как использованы для описания групп людей с сенсорными и зрительными нарушениями в целом, включая крайнюю степень нарушения (например, слепоту), а не какую-то конкретную.

5. Аббревиатуры

В качестве эвфемизмов могут также использоваться аббревиатуры, так как они обладают смягчающей функцией.

(11) *A range of conditions or circumstances might make it more difficult for a child to engage with school, from social and emotional difficulties, to speech and language difficulties, to neurodevelopmental disorders like autism, **ADHD** and cerebral palsy (The Guardian, URL).*

В приведённом выше примере использована аббревиатура **ADHD**, расшифровывающаяся как *attention deficit hyperactivity disorder* (синдром дефицита внимания и гиперактивности – СДВГ).

(12) *How the education system serves those children who fall behind is not some sort of side chat: it is as important as what's happening to average standards. Children with **SEN** are central to understanding that (The Guardian, URL).*

Аббревиатура **SEN** расшифровывается как *special educational needs*.

Использование аббревиатур вместо полного названия заболевания позволяет замаскировать негативную эмоциональную окраску данного обозначения.

6. Словосочетания, которые передают суть состояния человека через упоминание средства реабилитации

Рассмотрим примеры, в которых используются эвфемизмы, относящиеся к данному типу:

(13) *Susan Daniels, chief executive of the National Deaf Children's Society, welcomed the Bill passing its second reading, noting 'this is a historic day for British **Sign Language users** everywhere' (Daily Mail Online, URL).*

(14) *'It allows power **wheelchair users** to get their wheelchairs fixed in an efficient and timely manner when things go wrong (Lake County News, URL).*

Словосочетание *sign language users* используется для номинации глухонемых людей, которые используют язык жестов для общения, словосочетание *wheelchair users* может использоваться для обозначения людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Использование подобных эвфемизмов помогает сместить фокус внимания с нарушений здоровья, на пути решения испытываемых проблем. Использование данных слов позволяет продемонстрировать активную жизненную позицию людей с инвалидностью и ОВЗ, а также акцентировать внимание на то, что они преодолевают препятствия.

Таким образом, анализ англоязычных СМИ позволяет сделать вывод о том, что в последние несколько лет наблюдается тенденция к использованию эвфемизмов в дискурсе

ограниченных возможностей здоровья человека. Наибольшей частотностью характеризуются эвфемизмы со значением борьбы и преодоления трудностей, а также номинации людей с ОВЗ с помощью указания устройств, которые они используют для преодоления этих трудностей. Употребление данных эвфемизмов способствует изменению отношения к людям с ОВЗ как членам общества с активной жизненной позицией.

Данная работа имеет как теоретическое, так и практическое значение. Теоретическое значение данного исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие теории политкорректности, рассматривая особенности политкорректных лексических единиц в дискурсе ОВЗ. Практическое значение данной работы заключается в возможности использования результатов и материала исследования на занятиях по лексикологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и переводу. Изучение политкорректных лексических единиц, используемых для обозначения лиц с ОВЗ, способствует формированию социокультурной компетенции студентов и созданию культуры уважения к людям с ОВЗ.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более глубоком анализе политкорректной лексики в дискурсе ОВЗ. Интересные результаты, на наш взгляд, можно получить при сопоставительном анализе этого явления в разных языках.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
2. Воронцова, И. И. Современная политкорректная лексика в дискурсе ограниченных возможностей здоровья человека в текстах англоязычных СМИ и особенности ее перевода на русский язык / И. И. Воронцова, Т. В. Комиссарова // Новый филологический вестник. – 2019. – №4 (51). – С. 438–449. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-politkorrektnaya-leksika-v-diskurse-ogranichennyh-vozmozhnostey-zdorovya-cheloveka-v-tekstah-angloyazychnyh-smi-i> (дата обращения: 12.01.2025).
3. Куликов, Д. К. Гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа и ее методологическая оценка в работах М. К. Петрова / Д. К. Куликов // Политическая концептология. – 2012. – №2. – С. 189–199.
4. Рубина, Н. Б. Эвфемизм и политическая корректность в современном английском языке / Н. Б. Рубина // Вестник РУДН, серия Лингвистика. – 2011. – №4. – С. 35–40.
5. Словарь новых слов и значений в английском языке / З. С. Трофимова. – Москва : Павлин, 1993. – 302 с.
6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 264 с.
7. Oxford Learner's Dictionaries: [free English Dictionary Online] : [сайт]. – Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 08.01.2025).

Список источников иллюстративного материала

1. BetterHealth Channel. – [сайт]. – URL: <https://www.betterhealth.vic.gov.au/> (дата обращения: 3.02.2025).
2. Daily Mail Online. – [сайт]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/home/index.html> (дата обращения: 3.02.2025).
3. Daily News. – [сайт]. – URL: <https://www.redbluffdailynews.com/> (дата обращения: 3.02.2025).
4. It's so good to see people like me with learning disabilities in the media. – URL: <https://www.theguardian.com/society/2021/dec/03/its-so-good-to-see-people-like-me-with-learning-disabilities-in-the-media> (дата обращения: 12.02.2025).
5. Lake County News. – [сайт]. – URL: <https://lakeconews.com/> (дата обращения: 3.02.2025).

6. New York Post. – [сайт]. – URL: <https://nypost.com/> (дата обращения: 3.02.2025).
7. The Guardian Nigeria News. – [сайт]. – URL: <https://guardian.ng/> (дата обращения: 3.02.2025).
8. The Guardian. – [сайт]. – URL: <https://www.theguardian.com/international> (дата обращения: 3.02.2025).
9. The Yorkshire Post. – [сайт]. – URL: <https://www.yorkshirepost.co.uk/> (дата обращения: 10.02.2025).
10. Your Harlow. – [сайт]. – URL: <https://www.yourharlow.com/> (дата обращения: 3.02.2025).

Краева В.Ю., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного,
Квятковская К.Э., студентка 2 курса Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В РУССКИХ И ИТАЛЬЯНСКИХ ПОСЛОВИЦАХ С ТЕРМИНАМИ НАИМЕНОВАНИЯ РОДСТВА (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. В статье рассматривается образ женщины в русской и итальянской лингвокультурах на примерах русских и итальянских паремий с терминами наименования родства «мать», «свекровь», «невестка». В ходе анализа языкового материала выделены сходства и различия в традиционном представлении о женщине как члене семьи в языковой картине мира носителей русского и итальянского языков. Полученные результаты могут быть использованы в преподавании русского как иностранного и на занятиях по лингвокультурологии как иллюстрация отражения особенностей культуры носителей в языковых единицах.

Ключевые слова: лингвокультурология, пословицы, паремии, термины наименования родства, русский язык, итальянский язык.

**V.Y. Kraeva,
K.E. Kvyatkovskaya**

THE IMAGE OF A WOMAN IN RUSSIAN AND ITALIAN PROVERBS WITH RELATIONSHIP TERMS (LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT)

Abstract. The image of women in Russian and Italian linguistic cultures is examined in the article. The research material is Russian and Italian paremias with the relationship terms «mother», «mother-in-law», «daughter-in-law». Analyzing the linguistic material the similarities and differences in the traditional representation of women in these statuses in the linguistic worldview of native speakers of Russian and Italian are highlighted. The results can be used in teaching of Russian as a foreign language and in linguoculturology classes to show how the cultural peculiarities of native speakers are reflected in linguistic units.

Keywords: linguoculturology, proverbs, paremias, relationship terms, Russian language, Italian language.

Поликультурность современного общества требует не только эффективной межкультурной устной коммуникации, но и погружения в глубину языка, в его культурологический фон, который и делает язык частью культуры. Сопоставительные

исследования в лингвистике всегда обращали на себя внимание, а проблема выявления культурных компонентов в языковых единицах, определяет актуальность работ лингвокультурологического характера на материале как родственных, так и неродственных языков. Новизна таких исследований определяется выбором конкретного языкового материала конкретных языков; целесообразность же обуславливается практической значимостью, которая, на наш взгляд, заключается в возможности использовать полученные результаты в качестве дидактического материала на занятиях по лингвокультурологии; в практике преподавания русского языка как иностранного в определенной аудитории, а также в качестве материала для лингвокультурологического словаря, ориентированного на инофонов и билингвов.

Статус пословицы как «народной мудрости» не вызывает сомнения. Паремии сохраняют культурные ценности: «массовую народную оценку», моральные принципы, особенности традиций нации [1]. Именно поэтому, изучая их, мы можем получить сведения о культуре, мировоззрении и представлении конкретного народа об отдельных понятиях. При анализе языкового материала применялся метод лингвокультурологической интерпретации, «основанный на анализе языкового материала с привлечением сведений по истории, культуре, социальной организации рассматриваемого сообщества» [6, с. 9].

Источником материала данной работы послужили словарь «Пословицы русского народа» (сост. В. И. Даль), «Многоязычный словарь современной фразеологии» (сост. В. Виноградов, ред. П. Пучко) и «Dizionario dei proverbi italiani» (сост. Карло Лаппучи).

Выборка пословиц обусловлена целью основного исследования: моделирование образа женщины в языковом сознании названных народов. В статье предлагается фрагмент, посвященный описанию одной из сторон образа женщины: её статуса матери, свекрови, невестки и, как следствие, традиционных отношений между ними.

Нами было проанализировано 52 русских и 48 итальянских пословиц.

Группа русских паремий с термином наименования родства «мать» представлена 32 единицами. В русском национальном сознании мать всегда занимала особое место. Русская культура тесно связана с православием, где большим значением обладает почитание Богородицы. О.Ю. Балаевских обращается к характеристикам образа Богородицы, которые «раскрывают сущность материнской силы и всемогущества» [3, с. 33]. К таковым, по мнению О.Ю. Балаевских, относятся жертвенная любовь, смирение и терпение. Данные качества образа матери представлены и на страницах русской литературы. Так, например, поэма А. Ахматовой «Реквием» посвящена подвигу русских женщин, матерей, дети которых стали жертвами сталинских репрессий: «И я молюсь не о себе одной, // А обо всех, кто там стоял со мною // И в лютый холод, и в июльский зной // Под красною, ослепшею стеною». Особое отношение к матери выражается и в традициях русского народа: ежегодно в последнее воскресенье ноября в России отмечается День матери. Таким образом, тема матери и материнства занимает важное место в русской культуре на протяжении всей истории нашего народа, что, безусловно, находит отражение в русской паремиологии.

Анализ языкового материала показывает, что мать воспринимается как самый близкий ребёнку человек. Даже когда сын или дочь становятся взрослыми, мать не перестаёт о них беспокоиться и страдать, если её ребёнок оступился: *Дети крадут, отец прячет. Дети воруют, мать горюет.*

Пословица *молода жена плачет до росы утренней, сестрица до золота кольца, мать до веку* раскрывает тему искренней материнской любви. Глубокая нескончаемая скорбь матери по своему сыну противопоставляется проходящим чувствам молодой супруги и тоске сестры, которая перестанет горевать, выйдя замуж.

Другой особенностью образа матери в русской культуре является убеждение в том, что настоящая мать должна заботиться не только о материальном благополучии ребенка, но и о его воспитании: *не тот отец, мать, кто родил, а тот, кто вспоил, вскормил да добру научил*. Более того, мать, которая не выполняет своих обязанностей по отношению к детям, осуждается: *на что мать, коли нечего дать (коли не кормит)*.

Особое место в группе пословиц о матери занимает тема наказания. Материнская любовь делает наказание безболезненным, т.к. даже если мать наказывает ребёнка, она не перестаёт его любить: *матери и побои не болят, мать и бия не бьёт*.

Через тему наказания раскрывается восприятие образа мачехи в русских пословицах. Наказание матери не столь ощутимо, как наказание мачехи: ср. *мать высоко замахивается, да не больно бьёт; а мачеха низко замахивается, да больно бьёт, мать и бьёт, так гладит, а чужая и гладит, так бьёт*. Пословицы отражают мнение о том, что родная мать всегда лучше чужой женщины, занявшей место матери в семье: *сыр калача белее, а мать мачехи милее*.

Что касается образа женщины-матери в итальянской картине мира, то мы позволили себе оттолкнуться от языка (проанализировано 28 пословиц) и сформулировать некоторые особенности названной культуры, «вытекающие», на наш взгляд, из содержания итальянских паремий.

В итальянской культуре образ матери, в первую очередь, также связывается с любовью: *l'amore della madre non invecchia* (любовь матери не стареет). Подчёркивается сходство матерей друг с другом: *le madri al mondo son tutte compagne* (все матери в мире одинаковы).

Особое место среди итальянских паремий о матери занимают пословицы, утверждающие следующую закономерность: если мать не приучает дочь к работе, ведению хозяйства с ранних лет (бережет ее, освобождает от домашнего труда), девочка вырастает не приспособленной к жизни. Такое явление оценивается негативно: *madre serve rovina della figlia* (мать-служанка портит дочь). Встречается и обратный вариант: *la madre misera fa la figlia valente* (никчёмная мать делает дочь умелой).

В итальянских паремиях образ матери также, как и в русских, противопоставляется образу мачехи через тему поощрения-наказания: *la verga della madre e' meglio del regalo della matrigna* (розги матери лучше подарка мачехи). В этом отношении интересны пословицы *schiaffo di madre non lascia livido* (пощечина матери не оставляет синяка), «*figlio senza dolore madre senza amore*» (сын без наказания (безнаказанный) – мать без любви, в которых говорится о любви матери к детям: даже наказывая, она желает им добра.

Забота о детях является обязанностью. В итальянских пословицах можно увидеть осуждение матери, плохо ухаживающей за своими детьми: *alla madre che poco fila i figli le mostrano il culo* (матери, которая уделяет детям мало внимания, показывают задницу). Эта пословица отражает и конкретную реальную ситуацию, и вытекающую из нее характеристику: если мать не следит за детьми, то со временем их одежда изнашивается до дыр и окружающие могут видеть «то самое место», из-за чего и складывается пренебрежительное отношение к нерадивой матери.

Группа паремий с компонентом «свекровь» представлена 13 русскими и 17 итальянскими выражениями. В целом этот образ воспринимается негативно. Ни в русских, ни в итальянских паремиях мы не выявили положительной характеристики свекрови.

Как правило, образ свекрови раскрывается через её отношение к невестке. Так, в русской культуре свекровь жестока, она всегда бранит избранницу сына: *журлива, что свекровь* или *кукушка соловушку журит* (свекровь – сноху). Свекровь изображается грозной мучительницей: *свёкор – гроза, а свекровь выест глаза; свекровь на печи, что собака на цепи*. Она не жалеет невестку, а напротив, заставляет много работать: *полно, друг, молоть, отдохни да потолки*.

Нами выделено 7 русских пословиц о невестке. По словам А. В. Терещенко, «жена пряла, ткала, шила, и каждое семейство подчинялось старшему в доме, который распределял между ними работы и занятия» [9, с. 271]. Невестка, таким образом, воспринималась, в первую очередь, как работница (именно поэтому во время смотрин особое внимание уделяли физическому благополучию будущей невесты, т.к. девушка, имеющая физические увечья, не могла трудиться наравне со здоровой). Пусть бы невестка и дура, только бы огонь пораньше дула, – невестка должна быть помощницей своим новым родственникам. В

пословицах о невестке труд является центральной темой: *рано невестка встала, да мало напярла*, – здесь ленивая невестка осуждается.

Кроме того, важными качествами женщины были терпение и безропотность: *наша невестка все трескает: дай ей мёд, и тот сожрёт!* Данная пословица может рассматриваться с двух сторон: как одобрение неприхотливости невестки, и в то же время отрицательная коннотация слов «трескать», «сожрать» заставляет воспринимать её как осуждение неразборчивости, излишней простоты.

Особенно ярко в пословицах раскрывается тема предвзятого отношения к невестке. Ещё до знакомства семья жениха настроена по отношению к ней негативно: *свекор говорит: нам: нам медведицу ведут; свекровь говорит: нам любоядицу ведут; деверья говорят: нам неткашу ведут; золовки говорят: нам непряху ведут*. Рассматривая взаимоотношения свекрови и невестки в русском фольклоре, О. Н. Ларионова пишет: «Появление нового человека («невесть кого»), имеющего генетическую принадлежность к другому, чуждому роду, нарушало психологический баланс в семье. Нередко возникало подозрение новых родственников в недоброжелательстве. Внешне поведение свойственников характеризовало проявление формального уважения и вежливости друг к другу, но иногда недоверие приводило к ссорам» [7, с. 179].

Хочется отметить, что в итальянских пословицах о свекрови особенно ярко раскрывается тема вражды и недопонимания: *suocera e nuora tempesta e gragnola* (свекровь и невестка – буря с градом), *tra suocera e nuora il diavolo lavora* (между свекровью и невесткой работает черт). Интересна пословица *pace tra suocera e nuora dura quanto la neve marzola* (мир между свекровью и невесткой длится столько же, сколько лежит мартовский снег), смысл которой нельзя понять правильно без знания особенностей климата Италии. В настоящее время средняя температура воздуха в марте там составляет около 15°, то есть обычно если снег и выпадает, то он тут же тает. В прошлом, когда климат был более холодным, самые низкие температуры приходились на зимний период. Таким образом, в этой пословице говорится о том, что мир между свекровью и невесткой быстро разрушается.

Заметную группу (4 из 17) составляют пословицы о том, что напряженности в отношениях свекрови и невестки нет только в том случае, если одна из них мертва (свекровь): *suocera e gelatina son buone fredde* (свекровь и желе хороши, когда холодные), *una suocera e` buona e lodata quando e` morta e sotterrata* (свекровь хороша и восхваляема, когда мертва и похоронена). Полагаем, что такая категоричность обусловлена особой тесной связью матери и сына в итальянской культуре. Так, по данным «Lenius», 66% молодых итальянцев в возрасте от 18 до 34 лет проживают с родителями. Причём среди тех, кто остаётся в родительском доме после совершеннолетия, больше мужчин (71%), в то время как женщины оказываются чуть более независимыми (61%). Это явление может быть связано с тем, что «в Италии уход из дома часто совпадает с вступлением в брак или началом совместного проживания – этапом жизни, который женщины, как правило, проходят раньше мужчин» [11]. Таким образом, сильная привязанность сына к матери может являться причиной конфликтных взаимоотношений между свекровью и невесткой.

В итальянских пословицах образ свекрови часто связывается с горечью, ядовитостью: *fu fatta una suocera di zucchero ed era amara* (свекровь была сделана из сахара и всё равно была горькой) или подобная ей *fu fatta una suocera di zucchero e nessuno la volle assaggiare* (сделали свекровь из сахара, и никто не захотел пробовать), *la vipera che morse mia suocera mori`avvelenata* (гадюка, укусившая мою свекровь, умерла от отравления).

Итальянские пословицы с термином наименования родства «невестка», безусловно, связаны с группой пословиц о свекрови. Большинство паремий так или иначе затрагивают тему напряженных отношений невестки с матерью её мужа: *suocera e nuora: il diavolo e l'acqua santa* (свекровь с невесткой – чёрт и святая вода). В этой группе, как и в пословицах с термином «свекровь», выделяются паремии о противостоянии невестки с матерью мужа: *suocera e nuora van d'accordo quando una e` di carne e l'altra di cartone* (свекровь и невестка прекрасно ладят, когда одна из них сделана из плоти, а другая из картона).

Анализируя пословицы о невестке, можно выделить подгруппу, в которой раскрывается мысль о том, что наличие в одном доме нескольких хозяек приводит к ссорам: *povera quella nuora che trova mamma [madre] e figliola* (бедная та невестка, которая нашла себе и мать, и дочь), т.е. свекровь и золовку, или *chi vuole avere l'inferno in casa ci metta due nuore* (кто хочет, чтобы в его доме был ад, должен иметь двух невесток). Таким образом, в итальянских пословицах невестка характеризуется в большей степени с позиции отношений, нежели с «хозяйственной» позиции.

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые выводы:

1. И в русской, и в итальянской языковой картине мира наблюдается противопоставление образов матери и мачехи через тему поощрения / наказания. Материнское наказание считается проявлением заботы. Отмечается осуждение матери, которая не заботится / плохо заботится о своих детях. В русской языковой картине мира частотна тема плача и слёз. В итальянской – привлечение дочери к работе по хозяйству с ранних лет.

2. Взаимоотношения свекрови и невестки, представленные в русских пословицах, основаны на бытовых моментах: невестка, в первую очередь, есть работница, помощница в хозяйстве. Это формирует предвзятое отношение к невестке со стороны родственников мужа.

3. В итальянской паремиологии в отношениях свекрови и невестки, акцент падает на межличностный компонент, небытовой. На первый план выходят личностные качества невестки. Однако в большей степени проявляется категоричность и непримиримость в отношениях между свекровью и невесткой

Таким образом, лингвокультурологический анализ выбранного материала, позволяет, на наш взгляд, составить представление об образе женщины названных статусах в рассматриваемых языках. Это становится возможным потому, что паремиологический фонд любого языка сохраняет фоновые знания, «расшифровать» которые возможно только с позиции лингвокультурологии. В перспективе планируется рассмотреть паремии с другими «женскими» терминами наименования родства для более полного описания образа женщины (в ее различных социальных ролях) в сознании носителей языка, что в итоге может способствовать моделированию определенного фрагмента национальной картины мира.

Библиографический список

1. Аникин, В. П. Предисловие / В. П. Аникин; сост. В. П. Жуков // Словарь русских пословиц и поговорок. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – С. 3–10.
2. Арсентьева, Н. Образ замужней женщины в португальских, испанских и русских пословицах в свете средневековой христианской этики / Н. Арсентьева, А. М. Диас Ферреро, Э. Ф. Керо Хервилья // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2024. – Т. 23, № 2. – С. 57–67.
3. Балаевских, О. Ю. Образ матери в Православии как элемент габитуса современной российской женщины / О. Ю. Балаевских // Сумма философии. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2007. – С. 32–34.
4. Виноградов, В. Многоязычный словарь современной фразеологии / В. Виноградов, Д. Пуччо. – 2-е изд. – Москва : Флинта, 2017. – 432 с.
5. Даль, В. И. Пословицы русского народа. Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, загадок, поверий и проч. / В. И. Даль // vdahl.ru. – [сайт]. – URL: <https://vdahl.ru> (дата обращения: 17.02.2025).
6. Краева, В. Ю. Диалектная фразеология русских говоров Алтая (лингвокультурологический аспект): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / В. Ю. Краева. – Барнаул, 2007. – 255 с.
7. Ларионова, О. Н. «Кошка над мышью»: об отношениях свекрови и невестки в русском фольклоре / О. Н. Ларионова // Православные истоки культуры и словесности: сб. науч. ст. по материалам 36-й Междунар. науч. конф., посвящ. Дню славян. письменности и

культуры, памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, 1150-летию создания славянской письменности (Тюмень – Тобольск – Сургут, 22–24 мая 2013 г.). – Тюмень, 2014. – С. 179–181.

8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 9-е изд. – Екатеринбург: Урал-Советы, 1994. – 800 с.

9. Терещенко, А. В. История культуры русского народа / А. В. Терещенко. – Москва : Эксмо, 2007. – 736 с.

10. Colombo, F. È vero che siamo un popolo di bamboccioni? / F. Colombo [Электронный ресурс] // Lenius. – [сайт]. – URL: <https://www.lenius.it/eta-media-di-uscita-di-casa/> (дата обращения: 17.02.2025).

11. Lapucci, C. Dizionario dei proverbi italiani / C. Lapucci. – Milano : Mondadori DOC, 2007. – 1856 p.

Курайши Н.А., доцент кафедры русского языка и литературы филологического факультета

Кабульский государственный педагогический университет
г. Кабул, Афганистан

Небольсина М.С., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

СРАВНЕНИЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И В ЯЗЫКЕ ДАРИ

Аннотация. В статье рассматривается сравнение грамматических способов и средств, с помощью которых различные пространственные отношения выражаются в русском языке и в языке дари. Каждый язык выражает совокупность универсальных понятийных категорий, которые специфически отражают содержание этого языка. К таким универсальным категориям необходимо отнести место, в том числе как языковую категорию, выражающую пространственные отношения. Существование способов выражений пространственных отношений является одним из важных направлений глобального языкового образа. Пространственные отношения выражаются различными средствами в разных языках, поэтому цель настоящей научно-исследовательской работы – показать средства, с помощью которых различные пространственные отношения выражаются в русском языке и в языке дари. Эти наблюдения имеют значение для лингводидактики, так как помогают сформировать методику обучения носителей языка дари русскому языку.

Ключевые слова: место, выражение, предлоги, способ, пространственные отношения, категория, статическая, динамическая.

**N.A. Quraishi,
M.S. Nebolsina**

COMPARISON OF WAYS OF EXPRESSING SPATIAL RELATIONS IN RUSSIAN AND DARI

Abstract. The article examines the comparison of the ways and means by which various spatial relations are expressed in Russian and Dari. There are various concepts in a language that express the content of that language. It is necessary to correlate the place with important concepts. Place is a phenomenon of language in which real life events occur. The existence of ways of expressing

spatial relations is one of the important directions of the global linguistic image. Spatial relations are expressed by different means in different languages, so the aim of this research work is to show the means by which different spatial relations are expressed in Russian and Dari. These observations are important for linguodidactics, as they help to formulate a methodology for teaching Russian to native speakers of Dari.

Keywords: place, expression, prepositions, manner, spatial relations, category, static, dynamic.

Пространственные отношения являются универсальной понятийной категорией, выражаемой языком. Содержание этой категории представляет собой расположение предмета, действия (события, знака) в определённом месте. В некотором смысле местонахождение – это точка или объект, относительно которого можно определить положение другого предмета (действия, знака), а также его характеристики не только в качественном, но и в количественном аспекте.

Целью данного исследования является рассмотрение различия и сходства способов выражений пространственных отношений в русском языке и в языке дари, так как пространственные отношения в русском языке и языке дари выражаются разными способами и посредством разных языковых средств, что влияет на процесс освоения языка.

При описании выражения пространственных отношений в языке мы исходим из следующих предпосылок:

а) важно учитывать, что одно и то же положение может описываться через разные значения в зависимости от условий, в которых происходит действие;

б) семантические отношения между элементами, такими как буквы или знаки, могут также влиять на восприятие пространственного положения;

в) следует учитывать, что возможны противоречивые или близкие по смыслу интерпретации пространственных отношений, которые зависят от контекста.

Во всех языках, в том числе в русском и дари, есть служебные слова, называемые предлогами. Предлоги всегда стоят перед самостоятельными словами или связанными с ними фразами (существительными и местоимениями отдельно или вместе с зависимыми существительными). Существительное или местоимение вместе с предлогом, даже если это одно слово и без зависимого слова, образует сочетание, имеющее определенное грамматическое значение. В глагольных предложных словосочетаниях могут участвовать как переходные, так и непереходные глаголы. Существуют также дополнения, которые используются в вопросительных предложениях и на которые отвечают дополнениями в повествовательных предложениях. Например:

Откуда? - из Герата,
до куда? - до Кабула,
куда? - В город.
где? - В Москве.

Стоит отметить, что носители иностранного языка, даже хорошо владеющие русским языком, не всегда понимают, где и как использовать предлоги, особенно до, в, на. Часто их используют не в том месте, либо один вместо другого. Например: *В их жалобы обратили внимание. Некоторые из частей его статей будут опубликованы в журнал.* В то время как для русского языка нормативными являются варианты «на их жалобы» и «в журнале».

В зависимости от способа сочетания слов и структурных особенностей фраз и предложений (в каждом языке в этом отношении существует свой собственный метод и порядок) могут использоваться определенные усилительные слова. Например, там, где в английском языке используется (at), в дари используются (در , به). Например, он преподает в университете или приехал домой.

В русском языке пространственные отношения выражаются не только формами существительных, но и такими частями речи, как наречия, прилагательные и предлоги, а также грамматическими ситуациями значениями. В современном русском языке насчитывается более 80 предлогов, обозначающих местоположение.

В языке дари отсутствует категория падежа, поэтому для выражения значения падежа используются предлоги. В языке дари пространственные отношения выражаются следующими предлогами: «к, в, рядом, перед». Указанные предлоги соединяются с формами существительных в составе таких грамматических конструкций как:

- в + предложный падеж در اتاق «в комнате»;
- за + творительный падеж در عقب دریا «за рекой»;
- через + винительный падеж از طریق جنگل «через лес».

Семантическая и синтаксическая независимость специфична для ситуаций в предложении, в которых эта структура может определять другое слово. По структуре предложения оно связано как единое целое: در شهر «в городе», زنده گی در شهر «в городе жить», :- «жизнь в городе».

Как основной компонент синтаксических сочетаний, его можно использовать со словами разных частей речи:

- с глаголами – به مزار شریف میروم еду в Мазаре-Шариф- افعال
- с существительными – سفر به مزار شریف поездка в Мазаре-Шариф- اسما
- с прилагательными – نویسنده مشهور در کشور известный в стране писатель- صفات
- с наречиями – بلند در آسمان высоко в небе : قیود

В языке дари, с точки зрения значения грамматических форм, пространственные отношения специфически выражаются положением одного объекта относительно другого:

- الف – در داخل مکان - в столе
- ب- بالای شی - на столе
- پ- در زیر شی - под столом

В русском языке предлоги также играют важную роль. Например, предлог «у» показывает отношения места рядом с неодушевленными предметами, например: у окна (- نزدیک کلکین), стою у доски (نزدیک تخته ایستاده ام -); или отношения между субъектами, которые выражаются одушевленными существительными, например: живу у брата (نزد برادرم زنده گی -), был у декана (نزد رییس پوهنځی بودم - (می کنم)

В русском языке при обозначении пространственных отношений важны статические и динамические категории. Пример статического значения – «в комнате» (در اتاق), то есть «быть в комнате», динамического – конечная точка движения или направление движения – «в комнату».

В языке дари такого значения у соответствующего предлога не существует, но он используется для обозначения положения – /в- در/ «в Мазаре-Шарифе» и для обозначения последней точки движения /в- به/ «в Мазаре-Шариф».

В русском языке для детального использования пространственных отношений необходимо обратить внимание на следующие семантические группы:

- بودن در شهر - быть в городе
- 1. - به شهر میروم - иду в город
- 2. در اتاق نشسته ام - сижу в комнате

Таким образом, в значении каждого грамматического состояния имеются две смысловые характеристики:

- 1) действие внутри места и на поверхности предмета.
- 2) является ли место завершением действия, направление движения, точка или начало движения.

Поскольку в языке дари нет грамматических падежей, слова, обозначающие положение действия и последнюю точку, имеют форму, обозначаемую окончанием в русском языке, такой как:

به مزار شریف - В Мазаре-Шариф , در مزار شریف

В смысловой категории пространственных отношений важное место, особенно для иностранных студентов, занимает употребление предлогов (в, на – به , در), который отражает положение в структуре предложения. «в + предложный падеж» و «на + предложный падеж»

То есть в предложном падеже выбор предлогов выражается и определяется характеристиками случая, (внутри места (в – در داخل مکان) над поверхностью (на – در بالای سطح).

В ящике – در صندوق, на ящике – در بالای صندوق, в столе – در داخل میز, на столе – در بالای میز.

Употребление упомянутых предлогов в данном случае не создает особой проблемы, так как связано семантическими правилами, проблема возникает у изучающих русский язык, когда предлоги теряют свои контрастные смысловые характеристики и с точки зрения смысла приближаются к понятию, например: в Белоруссии – در پسته خانه, на почте – در مغازه, в магазине – در اوکراین, на Украине – در بلاروس

Здесь предлоги определяются не характеристиками отношений, выражаемых семантическими правилами, а тем, какое существительное употребляется. Если предлог (в – در, на – بالای) близок по значениям, его можно разделить на группы по значению:

1. Когда предлоги меняют свое первоначальное значение, они не указывают место, а показывают его на поверхности, но действие происходит внутри места:

в кухне – на кухне, در آشپز خانه

2. Когда предлоги меняют свое основное значение: в Белоруссии – на Украине

Поэтому данные существительные относятся к первому типу:

- Существительные, обозначающие части здания, чаще всего употребляются с предлогом «в» (например, в комнате, в зале). Однако существует небольшая группа исключений, для которых используется предлог «на» (например, на балконе, на чердаке, на трассе). В современном русском языке эти различия не имеют строгой закономерности, и их можно объяснить только с помощью конкретного анализа. Например, слово «трасса» может ассоциироваться с открытым пространством, а «чердак» — с местоположением выше основного уровня здания. Предлог «в» используется с существительными, обозначающими здание: в доме, во дворце.

- С названиями учебных заведений и их частей обычно используется предлог «в», например, в школе, в классе.

- С существительными, обозначающими закрытые виды транспорта, чаще применяется предлог «на», например, на самолёте, на автобусе. Однако есть исключения, связанные с определёнными словами и глаголами движения, например: «на факультете», «ехать на автобусе», «лететь на самолёте», «на кафедре».

Во втором типе структуры проявляется семантическая близость следующих групп:

- С существительными, обозначающими части населённых пунктов, используются разные предлоги: «в»: в центре, в парке, и «на»: на улице, на стадионе.

- Для обозначения открытых и закрытых природных мест чаще употребляется предлог «в»: в лесу, в роще, в тайге.

- При указании на административные единицы, такие как республики и государства, используется предлог «в»: в республике, в государстве.

- Оба предлога (в – در, на – بالای) используются с глаголом сидеть / сесть:

(сесть в тамвай – на трамвай نشستن در ریل برقی

در طیاره) (сесть в самолёт – на самолёт)

А вот с названиями кораблей используется только предлог «на»:

(сесть, войти на пароход) نشستن داخل شدن در کشتی

В языке дари предлоги (в – در, на – بالای) имеют значение (в), которое находится внутри места, (на – بالای) на поверхности предмета: на крыше, в комнате.

Кроме предлогов (в – در, на – بالای), необходимо сказать и о других грамматических ситуациях, описывающих пространственные отношения в пределах расположения предмета, над предметом, в пределах поверхности места и начала движения, не вызывающих у изучающих русский язык особых проблем, например:

- Расстояние, которое разделяет объекты \между + творительный падеж\, между университетом и школой – بین پوهنتون و مکتب

- Вдали от объекта \в + творительный падеж\ вдали от дома – دور از خانه

- Под поверхностью \под + творительный падеж\ под новым домом-تحت منزل جدید
- В противоположной точке объекта \против + родительный падеж\ против университета-مقابل دانشگاه
- В среде объекта \вокруг + родительный падеж\ вокруг города-در اطراف شهر
- Над объектом \над + творительный падеж\ над крышей-بالای بام
- Внутри объемного пространства предмета \по + дательный падеж\ по городу-دور ویر شهر –

Необходимо сказать, что существуют предлоги в русском языке и в языке дари, которые показывают отношение места к предмету, например: вокруг, выше, между и так далее.

Таким образом, приходим к следующим выводам.

1. Категория пространственных отношений характерна для русского языка, в языке дари данная категория как самостоятельная не существует.
2. Пространственные отношения в обоих языках выражаются предлогами.
3. В русском языке пространственные отношения выражаются грамматическими падежами. Поскольку в языке дари нет грамматических падежей, пространственные отношения выражаются только предлогами.
4. Русские предлоги в, на имеют разное семантическое значение. В то время как в языке дари предлог, аналогичный русскому /в/, употребляется как в значении «внутри места», так и в значении «на поверхности».
5. В соответствии со структурой языка предлоги в языке дари ставятся только перед существительными, а в русском языке они могут стоять перед существительными или прилагательными.

Считаем возможным прописать следующие предложения.

1. Категория пространственных отношений является специальной для русского языка, и в языке дари такая категория отсутствует. В этом отношении внимание учащихся должно быть обращено на эту часть грамматики.
2. Студентам, исследователям и русистам следует учитывать разницу в значении предлогов и обращать на них внимание при обучении и переводе.
3. Преподавателям кафедры языка и литературы дари предлагается включить в грамматику языка дари раздел пространственных отношений с целью обогащения грамматики языка дари.

Библиографический список

1. داکتر نژاد کامل احمد. فنون ادبی. انتشارات پایا- تهران. -1382. - صفحه 162.
2. قریب عبدالعظیم و دیگران. دستور زبان فارسی. موسسه نشر جهان دانش تهران. - 1380- صفحه 284 -
3. دوکتور یمین محمد حسین. دستور زبان فارسی دری. انتشارات میوند. - 1382 صفحه 228.
4. عیدی نگهت. دستور معاصر زبان دری. پوهنتون کابل. - 1348. صفحه 161.
5. Виноградов, В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) : Учебное пособие / В. В. Виноградов. – 4-е изд. – Москва : Русский язык, 2001. – 640 с.
6. Валгина, Н. С. Современный русский язык : учебник / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 2002. — 528 с.
7. Шуба, П. П. Современный русский язык / П. П. Шуба, Л. А. Шевченко, И. К. Германович, и др.; Под ред. П. П. Шубы. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Попурри, 1998. – 543 с.
8. Всеволодова, М. В., Владимирский, Е. Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке / М. В. Всеволодова, Е. Ю. Владимирский – Москва : Либроком, 2019. – 286 с.

Мамаева В.В., студентка 5 курса Института филологии и межкультурной коммуникации,
Островских И.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры литературы
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

МОТИВ БЛУДНОГО СЫНА В СКАЗКЕ А.Н. ТОЛСТОГО «ЗОЛОТОЙ КЛЮЧИК, ИЛИ ПРИКЛЮЧЕНИЯ БУРАТИНО»

Аннотация. *Статья посвящена проблеме трансформации библейского мотива блудного сына в детской сказке А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». В работе проводится комплексное исследование евангельского мотива блудного сына в сказке о Буратино и его переосмысления автором. Выявлено, что путь главного героя представляет собой сложную модель инициации, основанную на сюжетной схеме притчи.*

Ключевые слова: путь героя, блудный сын, культурный герой, инициация, самопознание, мотив странствия, символическая смерть, символика золотого ключика.

**V.V. Mamaeva,
I.N. Ostrovskikh**

THE MOTIF OF THE PRODIGAL SON IN A.N. TOLSTOY'S FAIRY TALE «THE GOLDEN KEY, OR THE ADVENTURES OF BURATINO»

Abstract. *The article is devoted to the problem of the transformation of the biblical motif of the prodigal son in the children's fairy tale by A.N. Tolstoy "The Golden Key, or the Adventures of Pinocchio". The work provides a comprehensive study of the evangelical motif of the prodigal son in the tale of Pinocchio and his reinterpretation by the author. It is revealed that the path of the main character is a complex initiation model based on the plot scheme of the parable.*

Keywords: hero's journey, prodigal son, initiation, cultural hero, self-knowledge, wandering motif, symbolic death, symbolism of the golden key.

Фольклорные мотивы и архетипические сюжеты всегда занимали особое место в детской литературе. Одним из самых глубоких и значимых мотивов мировой литературы является история о блудном сыне, которая находит отражение в различных культурных традициях и литературных произведениях. Сказка А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» представляет собой уникальное явление в детской литературе, где традиционный сюжет о непослушном юном герое, покидающем дом и проходящем через ряд испытаний, получает новое воплощение. В образе деревянного человечка автор мастерски переплетает элементы литературной сказки с христианской притчей о блудном сыне, создавая многогранный образ героя-иницианта. Сюжетная схема Притчи о блудном сыне состоит из следующих элементов: младший непослушный сын покидает отчий дом - проходит испытания (неправедная жизнь, обнищание) - возвращение в отчий дом и покаяние - радость отца и почести вернувшемуся сыну. Однако под «этим эмпирическим планом сюжета притчи скрывается второй, символический, связанный с ее духовным содержанием» [1, с. 22].

Актуальность темы обусловлена возрастающим интересом к более сложному анализу произведений, вошедших в круг детского чтения, а также возможностью проследить, как традиционные сюжеты трансформируются в современном искусстве, сохраняя при этом свою универсальную суть и воспитательное значение для юных читателей.

Новизна заключается в том, что нами впервые выявлено, что сюжетная линия Буратино включает характерные элементы притчи: уход из дома, испытания, встречи с антагонистами, испытания в Стране Дураков, духовное преображение и возвращение домой.

Сюжет сказки А. Н. Толстого действительно имеет явные параллели с притчей о блудном сыне из Евангелия. Начнём с того, что у Папы Карло, в отличие от отца в притче, есть лишь один сын – Буратино, который представляет собой «младшего, блудного сына». В интерпретации протоиерея Виктора Потапова этот герой символизирует «прообраз всего падшего человечества и одновременно каждого отдельного грешника» [2]. Сын просит отца: «Отче! Дай следующую мне часть имения», что подразумевает, что доля младшего сына – это дары Божии, которыми наделён каждый человек. Как поясняет епископ Игнатий Брянчанинов, это «...ум и сердце, а также особенно благодать Святого Духа, которая даруется каждому христианину» (там же). Так как перед нами не человек, а деревянная кукла, то и «дара Божьего», которым наделяется каждый человек при рождении, у него пока нет. Оттого мысли у Буратино пока были «маленькие-маленькие, коротенькие-коротенькие, пустяковые-пустяковые» [3, с. 301]. Герою только предстоит отыскать в себе «ум и сердце» через приключения и испытания, которые встретятся ему на пути. Поэтому в сказке «божественные дары» заменяются материальными благами. Сказка А. Н. Толстого является художественной переработкой известной сказки итальянца Карло Коллоди «Приключения Пиноккио: история деревянной куклы» (1883). Однако у русского автора оригинальный текст подвергся значительной трансформации.

Путь Буратино к познанию себя начинается уже с момента рождения. С самого начала герой оказывается в мире, где ему следует найти свое место. В художественном мире сказки, где игра – это и есть жизнь, Буратино символизирует наивность и чистоту детского восприятия. Если внимательно прочесть третьи главы русской и итальянской сказок, то можно заметить важную деталь: когда «отец» мастерит деревянную куклу, он забывает выстругать ему уши, поэтому слух Буратино и Пиноккио таков, что они слышат слова «пройдох», но «не слышат» мудрых слов сверчка. Также Буратино в начале книги страдает «невидением», поэтому ему не ведома тайна нарисованного холста. От слушания до слышания и от смотрения до видения проходит длительное время. Приключения становятся для главного героя способом обрести «прозрение» и убрать «паутину», мешающую разобраться в себе и самом мире.

Чтобы пойти учиться в школу, Буратино просит у Папы Карло одежду и Азбуку, тогда отец символически отдаёт «часть имения»: «Он зажёл лампу, взял ножницы, клей и обрывки цветной бумаги. Вырезал и заклеил курточку из коричневой бумаги и ярко-зелёные штанишки. Смастерил туфли из старого голенища и шапочку – колпачок с кисточкой – из старого носка... Носи на здоровье!». После Папа Карло «накинул на плечи свою единственную старую куртку и пошёл на улицу», а вернулся уже без куртки, держа в руке «книжку с большими буквами и занимательными картинками» [3, с. 306]. Азбука показана читателю как исключительно важная и ценная вещь, способная научить «неразумного» Буратино правильной жизни. В таком случае прослеживается явная связь Азбуки с Библией, говорящей нам, кто есть человек, каково его предназначение, «что такое хорошо и что такое плохо». Характерно, что в сказке после продажи Буратино книги, она больше не появится в тексте. Открытие тайной двери и нахождение за ней кукольного театра наводит героя на мысль, что им не нужна созданная кем-то история их жизни, они будут ставить свою собственную пьесу, написанную «роскошными стихами», в которой каждый сможет играть самого себя. Зато некая «волшебная книга» появляется в пьесе А. Н. Толстого, написанной позже. Волшебная книга, скрытая в ящике, который может открыть золотым ключиком только очень хороший ребёнок, – также отсылает к Священному Писанию: «в этой книге с картинками сказано, как найти страну счастья» [3, с. 467]. Так, Буратино, как и Пиноккио, променял знания, данные предками, на возможность попасть в театр, создать свою историю. Но у Коллоди театр является символом развлечения и праздной жизни, тогда как в «Буратино» театр – это и есть центр жизни.

Следуя трактовке притчи епископа Игнатия Брянчанинова, «требование у отца следующей части имения для употребления ее по произволу – стремление человека свергнуть с себя покорность Богу и следовать собственным помыслам и пожеланиям. Согласием отца на выдачу имения изображается самовластие, которым Бог почтил человека в употреблении даров Божих» [2]. Главный герой демонстрирует характерные черты индивидуума, находящегося в поиске собственной идентичности и жизненного пути. Ключевым этапом его становления становится уход от своего творца, что находит параллели в сюжете о блудном сыне. Примечательно, что мотивация героя обусловлена не только стремлением к самостоятельности, но и воздействием внешних стимулов – в частности, желанием испытать «страшные приключения» и влиянием театрального объявления. Данный момент может быть интерпретирован как начало пути инициации персонажа, символизирующего его переход от состояния незрелости к обретению жизненного опыта и самопознания.

Первый ее этап знаменуется искушением (продажей Азбуки ради похода на театральное представление) и первой встречей с антагонистом – Карабасом Барабасом. В итальянском первоисточнике персонаж представлен под именем Манджафоко, где он хоть и имеет внешне суровый вид, но на деле является добрым персонажем. Стоит отметить, что в сказке Коллоди данный персонаж, наградив Пинокио за проявленную самоотверженность, далее не фигурирует в повествовании. Толстой создаёт образ Карабаса Барабаса, делая его одним из ключевых отрицательных персонажей произведения и наделяя уникальными функциями. И. В. Настин, исследуя евангельские коннотации «Золотого ключика», видит некое сходство между Карабасом Барабасом и «патриархом, учителем». «Отличительная черта облика Карабаса Барабаса – длинная борода, указывающая на его статус старейшины, хранителя тайного глубинного знания. Этому есть подтверждение, поскольку золотой ключик изначально был именно у него, то есть он первый имел возможность открыть заветную дверь, но не справился с искушениями этого мира: стал богат и получил высокий «мирской статус» (доктор кукольных наук, друг тарабарского короля). Выражаясь евангельскими словами, он получил утешение во внешней жизни «материальными» благами, поэтому доступ в иной, «внутренний мир» для него стал закрыт» [4, с. 87]. Золотой ключик от заветной двери вернулся к тому, кто метафорически им владел изначально – черепахе Тортиле.

Встреча Карабасом Барабасом знаменовала два инициальных обряда символической смерти: вешание на гвоздь – распятие, и сжигание в огне – очищение. Буратино от верной смерти спасает лишь странная способность Карабаса чихать по многу раз подряд. В перерывах между чиханием Карабаса Буратино рассказывает ему историю про потайную дверь, в которой владелец театра сразу узнаёт место входа в «потерянный рай»: «Твой отец – Карло! – Карабас Барабас вскочил со стула, взмахнул руками, борода его разлетелась. – Так, значит, это в каморке старого Карло находится потайная...» [3, с. 316]. Буратино получает не только возможность уйти живым, но и вознаграждение – 5 золотых монет. Можно сказать, что в столкновении с героем-антагонистом Буратино получает указание пути в рай, но из-за своего «неслышания» и «невидения» не может его расшифровать.

Путь испытаний и искушений продолжается со встречей Буратино с мошенниками – котом Базилио и лисой Алисой, которые уговаривают его отправиться в Страну Дураков, представленную в сказке искаженным «раем». Лиса Алиса рассказывает про «Поле Чудес», где пять золотых монет, полученные от Карабаса Барабаса, можно превратить «в кучу денег». Интересно, что в написанной позже А. Н. Толстым пьесе Лиса обещает Буратино, что из его 5 золотых на дереве вырастет 55 монеток, – то есть, число 5 приумножается в 11 раз. (11 – число инициации). Здесь А. Н. Толстой, почти в точности следуя сказке Коллоди, сделал еще одно указание на евангельские корни истории. Эпизод, где Буратино, находясь с котом Базилио и лисой Алисой в харчевне «Трёх пескарней» (у Коллоди «Красный рак»), кормит всех присутствующих тремя корочками хлеба, явно отсылает к библейскому «Чуду пяти хлебов и двух рыб». Так, мы видим, что Буратино терпит лишения и страдания, но пока

не понимает, что его «водят за нос». Данный эпизод иллюстрирует не только евангельские мотивы в произведении, но и раскрывает характерную для сказочной традиции тему испытания героя, где его добродетели подвергаются проверке через искушения и страдания.

М. Липовецкий в статье «Буратино: утопия свободной марионетки» обратил внимание на то, как двойится пространство «Золотого ключика». «Здесь два театра, два города, два водоема; два очага – нарисованный у папы Карло и реальный – у Карабаса. По два раза повторяются некоторые словесные формулы. Кроме того, все герои за исключением Буратино «ходят парами»» [5, с. 135]. С этой точки зрения нам интересно рассмотреть два города, в которых протекают события: безымянный, где происходит основное действие и которым управляет тарабарский король, и Город в Стране Дураков под управлением губернатора Лиса. Буратино осуществляет перемещение между этими топосами посредством метафорической трансформации, интерпретируемой как символическая смерть. Первый раз герой оказывается повешенным разбойниками на древе вниз головой, что символизирует смерть и последующее его воскрешение посредством пересечения лебединого озера. Второй раз полицейские топят Буратино в пруду, что также можно интерпретировать как пребывание в загробной жизни, пространстве после смерти. Оба эпизода демонстрируют единый ритуал: погружение в водную стихию как символ перехода в иное состояние, что подтверждается последующей трансформацией персонажа.

Ещё одним пограничным местом можно считать домик Мальвины, расположенный между этими двумя городами на берегу лебединого озера. Попав в это пространство, Буратино оказывается «скорее мертв, чем жив». Пробуждение ото сна можно трактовать как появление «нового человека». Продолжение инициации герой обретает, когда его закрывают в чулане – символической «духовной тьме», в котором он также подвергается искушению от летучей мыши: «там ждут тебя друзья... счастье и веселье». Мальвина выступает в сказке как один из наставников, она пытается воспитывать Буратино, но, как и у Папы Карло, у нее ничего не выходит. Буратино, в отличие от Пинокио, которому была необходима постоянное наставление, не нуждается в нравоучениях и игнорирует докучливых воспитателей.

Проходя через «крысиную нору» в чулане, герой оказывается в пространстве, именуемом Страной Дураков, обладающем отчётливыми чертами мира мёртвых. Здесь всё напоминает о запустении и упадке: пересохший ручей, полуразрушенные дома, иссохшие деревья, измождённые животные. Вход в это «загробное царство» охраняют псы-полицейские – образы стражей порога. Внутри герой вновь оказывается в состоянии несвободы – в отделении полиции, окружённый персонажами, столь же духовно «слепыми» и «глухими», каким был и сам до начала своего трансформационного пути. Именно здесь, в пределах пограничного мира, происходящего в кульминационной точке странствия, Буратино получает сакральный дар – золотой ключик. Возвращение в «реальность» осуществляется через акт «утопления» в пруду – водный обряд, символизирующий инициационную смерть и последующее возрождение. Столь важный переход происходит в Поле Чудес — пространстве, которое, вопреки своему названию, представляет собой свалку отходов, где валялись «битые горшки, рваные башмаки, дырявые калоши и тряпки» [3, с. 339]. Эта картина перекликается с описанием Иисусом ада как геенны огненной – свалки на окраине Иерусалима. Золотое дерево, которое по замыслу героев должно вырасти из закопанных монет, предстает как искажённый образ райского Древа жизни – греховного мира, где духовные ценности подменены материальными. Таким образом, дерево становится антиподом ключа – истинного дара, позволяющего перейти в иное качество бытия.

Следующим этапом пути инициации героя становится получение золотого ключика от Черепахи Тортилы. Буратино преодолевает ещё одну «смерть», воскресает и вознаграждается ключом к самопознанию. Здесь стоит остановиться на символике золотого ключа, вынесенным Толстым в заглавие сказки. С одной стороны, это предмет, открывающий «запертое», скрытое от обыденного взгляда. С другой – в культурно-исторической и религиозной традиции ключ обозначает избранничество, власть, доступ к

сакральному знанию. В христианской символике ключи от царствия небесного – атрибут апостола Петра, обладающего правом прощения грехов и допущения в рай [4, с. 86]. С обретением «дара» связано появление ещё одного важного символического образа – черепахи Тортилы – это «несущая мир черепаха», в мифологии древних, знающая «великую тайну». Потеря золотых монет и обретение вместо них золотого ключика знаменует переход от материального к духовному, сопровождающийся физиологическими признаками оживления: «забилося сердце, загорелись глаза». Этот момент можно трактовать как метафору просветления, когда герой, забыв о бедах, устремляется к поиску своего «рая».

Знаменательно в путешествии спасение Буратино Пьеро, который убежал от собак на зайце. Данный фрагмент текста обнаруживает явную интертекстуальную связь с библейской традицией, где образ зайца коррелирует с концептом «пасхального кролика» – сакраментальным символом, ассоциированным с Христом и мотивом воскресения, а также с наступлением весеннего периода возрождения. Также нами было замечено, что в сказке наблюдается семантическая связь между именами персонажей Буратино и Пьеро (в комедии дель арте имя Пьеро является одним из имён Буратино), что позволяет интерпретировать Пьеро в произведении Толстого как альтер эго главного героя, от которого он узнаёт про «меленькую дверцу, которую отпирает ключик». Можно сказать, что Пьеро транслирует Буратино скрытые внутри него тайные знания.

Подготовке к главному испытанию предшествовало воссоединение друзей у домика Мальвины и ритуального омовения: «ступайте немедленно мыться и чистить зубы». Кульминационной частью повествования становится встреча с врагами, которая символизирует путь преодоления внутренних барьеров. Буратино приобретает роль спасителя, поскольку он «первым опомнился», и встал вместе с Артемоном на защиту. Символическая битва против стражей старого порядка (Карабаса Барабаса и его союзников) у Толстого лишена кровопролития, в отличие от более суровой версии Коллоди. Впоследствии Карабас Барабас лишается бороды – атрибута власти и авторитета, напоминающего о значении бороды в ритуальной практике: её утрата символизирует падение сана (например, у раввинов). Более того, сцена, где Карабас, преследуя Буратино, зацепляется бородой за дерево и связывает себя ею, вполне соответствует апокалиптической: ангел, вооруженный ключами, сковывает «змия древнего», чтобы низвергнуть его в бездну.

Так, битва с Карабасом Барабасом знаменует прохождение внешнего испытания, но процесс внутренней инициации всё ещё не завершён. Для этого герою недостаёт знаний о местонахождении заветной двери, способной привести его к счастью, которое он получает, подслушав разговор Карабаса Барабаса и Дуремара. Примечательно, что весь их диалог герой слышит, находясь в глиняном кувшине, символе духовного просветления. Именно в нём он обретает способность «слышать», и выбирается из него уже прозревшим (второе рождение). Спаситься от преследования Буратино помогает петух, который в христианстве считался символом воскресения. «Он пробуждает всех ото сна каждое утро накануне рассвета, так птица поднимет всех накануне Страшного Суда, в том числе и усопших. Воскресение из мертвых будет подобно встречи нового дня, новому рассвету, новому восходу» [6].

Спасаясь от Карабаса, куклы прячутся в пещере – архетипическом месте погребения и перерождения. Именно в этом пространстве Буратино утверждает в своём стремлении открыть дверцу, которую отпирает ключ, – метафору внутреннего прозрения. Интересно сопоставление с Коллоди: у Толстого герой возрождается, выходя из пещеры, тогда как Пиноккио выходит из чрева акулы, что отсылает к библейскому сюжету «Иона во чреве кита». «Как и Иона, Пиноккио выйдет из чрева Акулы преображённым – по крайней мере, готовым на самоограничения, что позволит ему впоследствии стать настоящим мальчиком, человеком» [7, с. 342]. В обоих случаях герой преодолевает пограничное состояние и выходит обновлённым, готовым к принятию ответственности и зрелости. В отличие от Пиноккио, Буратино не станет человеком, но мы видим итог его духовного пути: «Друзья кем-то похищены! Они погибли! Буратино упал ничком, – нос его глубоко воткнулся в

землю. Он только теперь понял, как дороги ему друзья... Буратино отдал бы даже золотой ключик, чтобы увидеть снова друзей» [3, с. 379]. Чудесное спасение происходит после воссоединения Буратино с друзьями. Благодаря вмешательству Папы Карло куклы побеждают Карабаса Барабаса, Дуремара, лису Алисой и кота Базилио. Возвращение Буратино домой становится знаменательным событием для Папы Карло. «Сын мой, Буратино, плутишка, ты жив и здоров, – иди же скорее ко мне!» – радость отца, который дождался возвращения блудного сына домой. В библейской притче отец произносит аналогичные слова: «Сын мой был мёртв и ожил; пропадал и нашёлся» [2].

Создание нового кукольного театра становится последним этапом в инициации героя и конечной точкой путешествия. Папа Карло отводит кукол в свою каморку, где они открывают потайную дверцу, на которой изображен портрет самого Буратино. За ней оказывается тот самый «рай», который ищет кукла – свой собственный, самый лучший, самый волшебный театр. Кроме того, сам театр – образ «Небесного Иерусалима – нового мира, приходящего на смену старому, греховному, а куклы – это те же дети в своей невинности, непосредственности, доверчивости, искренности, каковых и есть Царствие Небесное» [4, с. 89]. Теперь, если вернуться к началу истории, послушай Буратино наставления сверчка и папы Карло, получил бы тогда свой театр? Он поступил иначе: преодолев долгий и тяжелый путь, Буратино приобрел знания о мире и самом себе, духовное взросление и уникальный жизненный опыт. В итоге герой был вознаграждён «волшебным подарком». Поиск золотого ключика и заветной двери к самому себе требует большой душевной работы, что сопряжено с конфронтацией с миром, постоянным самопознанием. Примечательно, что доступ к конечной цели оказывается недоступным для персонажей, стремящихся сохранить привычный образ жизни со всеми присущими им недостатками и пороками, что наглядно демонстрируется на примере Карабаса Барабаса. В конце концов, все приключения Буратино привели его туда, откуда он и начал своё путешествие. Но, чтобы это понять, необходимо пройти весь путь до конца. Буратино возвращается в свой дом (к себе самому), чтобы осознать, что таинственная дверь, которую он искал, находится у него под носом. Что же касается «измененного пространства» в финале сказки, М. Петровский интерпретировал его так: «Толстой демистифицировал театральные концепции символистов, отнял у образа театра смысл «небесной родины» и придал ему значение родины земной» [8, с. 200].

В конечном итоге итальянская и русская сказки различаются в основе своей как Ветхий и Новый Завет. По заключению Е. И. Комисовой, «История Буратино – это история мессии, который нашел ключ к раю, золотой ключик, и указал всем путь к счастью, несмотря на препятствия и происки врагов. Пиноккио – это символ человека, который совершенствуется, постигает мир, участь на собственных ошибках. Он эволюционирует. Буратино – символ революции. Он достигает счастья, отрицая догматические устои своего времени, проявляя остроумие, смелость и веру в лучшее. Именно поэтому архетип Буратино закрепился в мировом искусстве отдельно от архетипа Пиноккио, хотя в произведениях это один и тот же герой». [9, с. 65]. В рамках анализа образа главного героя произведения представляется важным отметить, что, соглашаясь с исследовательской позицией Е. И. Комисовой относительно трактовки Буратино как символического спасителя, мы расширяем интерпретацию данного персонажа, рассматривая его как культурного героя в традиционном мифологическом понимании. Герой воплощает в себе фундаментальные ценности и идеалы общества, демонстрируя стремление к независимости от предписанных моделей поведения и самостоятельному приобретению жизненного опыта и знаний. Примечательно, что в контексте культурного героя Буратино выступает как носитель ключевых добродетелей: силы духа, стойкости характера и нравственной чистоты. Эти качества проявляются в его способности преодолевать испытания, сохраняя верность своим принципам и целям, что делает его образ особенно значимым в контексте формирования ценностных ориентиров читателя.

Таким образом, Толстой создал более светскую, развлекательную версию истории, сохранив основные элементы мотива блудного сына, но придав им новое звучание. Коллоди же создал притчу с явными библейскими отсылками, где главный герой проходит через суровые испытания в духе христианской морали. В отличие от библейской истории, оба автора усложнили сюжет дополнительными и создали более сложную систему испытаний. При этом Толстой создал более оптимистичную версию, где главный герой побеждает благодаря находчивости, а не только через страдания и смирение, как в версии Коллоди.

Библиографический список

1. Габдуллина, В. И. Русская литература в контексте православной культуры: учебное пособие / В. И. Габдуллина, И. Н. Островских. – Барнаул : АлтГПА, 2011. – С.22.
2. Потапов, В. Евангельские притчи. Притча о блудном сыне / В. Потапов // Библия с толкованиями. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Biblia/evangelskie-pritchi/1_1 (дата обращения: 24.03.2025).
3. История деревянного человека : Сборник / Сост. А.В. Безрукова; Встр. Ст. М. А. Чернышевой. – Москва : Совпадение, 2007. – 479 с.
4. Настин, И. В. Некоторые символические, экзистенциальные и евангельские коннотации сказки «Золотой ключик» / И. В. Настин / Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 2. – С. 81–91. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_14982223_74356210.pdf (дата обращения: 10.03.2025).
5. Липовецкий, М. Буратино: утопия свободной марионетки, или Как сделан архетип (Перечитывая «Золотой ключик» А. Н. Толстого) / М. Липовецкий // Веселые человечки: культурные герои советского детства. – Москва : НЛО, 2008. – № 60. – С. 125–152. – URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/Vdl4-e864ohbXRRorLBXHj0xN0_WFYzSMKuepe-tVdK6rPegModNNJdeKAWBfvV9k5uvGLCUKwX_Loe3X0QUrlbY5HVIXa7u-5mRhRYLT2JeEov-QWixpQ/Veselye_chelovechki.pdf (дата обращения: 13.02.2025).
6. Егорова, Р. К. Христианская символика в росписи Успенского храма / Р. К. Егорова. – Калуга, 2021. – URL: <https://dpc-uspenskii.cerkov.ru/xristianskaya-simvolika-v-rospisi-uspenskogo-xrama/> (дата обращения 25.04.25).
7. Попова-Бондаренко, И. А. Эта взрослая детская литература: культурные коды сказки К. Коллоди «Приключения Пиноккио» / И. А. Попова-Бондаренко // Мир и человек в зеркале языка. – Донецк, 2018. – С. 336–344. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36505714_40894601.pdf (дата обращения: 10.03.2025).
8. Петровский, М. С. Что отпирает «Золотой ключик» / М. С. Петровский // Вопросы литературы, 1979. – № 4. – С. 229–251.
9. Комисова, Е. И. Религиозные символы в сказке А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» / Е. И. Комисова // Материалы VII Международной научной конференции. – Донецк, 2022. – Том 9. – С. 64–66. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53757249_94886910.pdf (дата обращения: 25.04.25).

Тулинова Т.А., студентка 4 курса Института филологии и межкультурной коммуникации
Богумил Т.А., доктор филол. наук, доцент кафедры литературы
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ИМЯТВОРЧЕСТВО СЕМЁНА КИРСАНОВА: ПСЕВДОНИМ, АНАГРАММА, МИФОПОЭТИКА

Аннотация. В работе впервые прослежены различные формы работы поэта Семёна Кирсанова с именем: псевдоним (в творческой биографии), анаграмма (в сфере звуко-буквенной организации текста), мифопоэтика (в области аутомифотворчества). Представлен анализ самономинаций поэта в лирических произведениях, создающих мифологизированный образ автора: Икар, «циркач стиха», «паучок-циркач» и «поэт-фокусник». Инвариантом является уподобление стихотворчества полету (акробатике) с риском для жизни.

Ключевые слова: ономапоэтика, мифопоэтика, авангард, имя, псевдоним, анаграмма.

T.A. Tulinova,
T.A. Bogumil

THE CREATION OF SEMYON KIRSANOV: PSEUDONYM, ANAGRAM, MYTHOPOETICS

Abstract. The work for the first time traces various forms of work of the poet Semyon Kirsanov with the name: pseudonym (in the creative biography), anagram (in the sphere of sound-letter organization of the text), mythopoetics (in the field of auto-myth-making). An analysis of the poet's self-nominations in lyrical works is presented, creating a mythologized image of the author: Icarus, "circus performer of verse", "spider-circus performer" and "poet-magician". An invariant is the likening of poetry to flight (acrobatics) with a risk to life.

Key words: onomapoetics, mythopoetics, avant-garde, name, pseudonym, anagram.

Одной из важнейших составляющих человеческой личности является имя. С древнейших времён ему придавали сакральное значение. Существует мнение, что имя определяет характер человека и влияет на его судьбу. Ежи Фарино в учебном пособии по литературоведению отмечает, что «в бытовом сознании преобладает представление о неразъединяемости имени и носящей это имя личности, хотя с лингвистической точки зрения связь имени с личностью истолковывается как чисто условная» [10, с. 140]. В словаре В. И. Даля имя определяется как «название, именованье, слово, которым зовут, обозначают особь, личность» [2, с. 43]. Из этого определения понятно, что имя соотносится с человеком. Об этом пишет и А. Ф. Лосев в работе «Миф – развернутое магическое имя»: оно «предполагает ту или иную личность» [7, с. 404]. Далее исследователь говорит о диалектическом соотношении «Имени» и «Сущности», отмечая прямую зависимость одного от другого. В этом выражается диалектика имени. Имя позволяет выделить человека из числа других людей, дает ему возможность ощутить себя отдельной личностью: «Имя сущности есть понятая, уразуменная сущность, отлученная и узнанная среди всего прочего» [7, с. 407]. У каждого имени есть свое толкование, в котором выражается отличительная черта носящей его личности. П. А. Флоренский пишет о том, что имя – это «тончайшая плоть, посредством которой объявляется духовная сущность» [11, с. 463]. Иными словами, имя есть проявление внутренней природы человека. Имя, с одной стороны, оказывает влияние на характер человека, с другой – обозначает главенствующее качество личности, выражает духовную составляющую: «Итак, именем выражается тип личности,

онтологическая форма её, которая определяет далее духовное и душевное строение» [11, с. 496].

С таким представлением об имени связана номинация персонажей в художественных текстах, где имя отражает характер персонажа и зачастую прогнозирует его судьбу в рамках сюжета. Одни писатели уделяют этому большее значение, другие – меньшее, но никогда имя героя не бывает случайным: «Нет сомнения: в литературном творчестве имена суть категории познания личности, потому что в творческом воображении имеют силу личностных форм» [11, с. 465]. Так через номинацию в литературном произведении уже закладываются некоторые смыслы, которые в дальнейшем повествовании раскрываются и развиваются.

Имя можно понимать в узком смысле – собственно имя, и в широком – в совокупности с отчеством и фамилией. П. А. Флоренский пишет о том, что «отчество подчеркивает в имени духовную связь с отцом, а фамилия – с родом» [11, с. 515-516]. Так человек, ощущая себя как отдельную личность, одновременно с этим понимает свою сопричастность предкам. Во все времена связь с родом была важна для людей. Однако существовало и противоположное явление, связанное с отказом от данного при рождении имени. Причины у этого разные: «перемена места в мире, новое онтологическое и мистическое, а отчасти и просто общественное соотношение с миром, влечет за собою переименование, или, с иной точки зрения, переименование производит такой перелом в жизни» [11, с. 517]. Об этом рассуждает Ежи Фарино: «Поскольку имя (как личное, так и формальное) может выступать как социальный знак, перемена имени очень часто бывает связана с переходом в иное состояние – со сменой социума в широком смысле этого слова» [10, с. 130]. То есть смена имени, отказ от родового отчества и фамилии могут быть связаны с желанием скрыть или изменить происхождение: национальное, религиозное, социальное и др. Символически осуществляется переход в другое состояние в духовном плане: человек как будто перерождается, обновляется, начинает новую жизнь. Так, девушка, вступая в брак, как правило, берет фамилию мужа. Теперь она становится частью другой семьи, рода. При этом, связь со своим все же сохраняется – через отчество. Но её дети уже утратят эту связь. Поэтому так важно было наличие в семье сына – наследника, продолжателя рода.

Часто люди, жизнь которых связана с творчеством, с писательской деятельностью публикуют работы не под своим именем, а берут другое – используют псевдоним. Это явление наблюдается с давних пор и вызывается разными причинами. Например, некоторые женщины-писательницы использовали мужские имена, чтобы иметь возможность печататься, а также потому что к мужчинам-писателям аудитория обычно испытывает большее доверие: Аврора Дюпен (Жорж Санд), Луиза Мэй Олкотт (А. М. Барнард), Джоан Роулинг (Роберт Гэлбрейт) и др. Псевдонимы используются для создания мистификаций. Например, Алексей Толстой вместе с друзьями-единомышленниками публиковал под коллективным псевдонимом Козьмы Пруtkова сатирические произведения, высмеивая общественные пороки. А. С. Пушкин издал цикл повестей за авторством Ивана Петровича Белкина, зашифровав себя в инициалах издателя – А. П., и т.п.

Богат псевдонимами Серебряный век русской литературы. Например, Анна Андреевна Горенко использовала в качестве псевдонима фамилию бабушки-татарки, которая, как гласила семейная легенда, происходила от знаменитого ордынского рода хана Ахмата [5, с. 105]. Причиной, побудившей Анну Андреевну взять фамилию «Ахматова», стало желание обозначить связь с великими предками. Другой пример – Борис Николаевич Бугаев, известный как Андрей Белый. Псевдоним поэта возник от запрета отца писать стихи, поскольку «многие представители высшего общества, имеющие благородное происхождение, считали сочинительство недостойным трудом» [5, с. 108].

Какие бы причины не побуждали человека взять псевдоним, он в любом случае отходит от своего первого имени, полученного при рождении, которое уже успело наложить отпечаток на его жизнь. В. В. Дубровская пишет о том, что «псевдоним призван скрыть, или, по крайней мере, отодвинуть в тень подлинное имя» [4, с. 26]. Происходит в какой-то мере

раздвоение личности, потому что как бы человек не старался, от первого имени не уйти. Второе имя также начинает оказывать влияние на его судьбу, и в совокупности с первым это может дать неожиданный эффект. Если смотреть с другой стороны, человек – многогранен, и одно имя не может охватить всех его качеств. Прозвища и псевдонимы акцентируют аспекты личности, не раскрытые исконным именем.

Учитывая все вышеперечисленное, был изучен процесс творения имени поэтом Семёном Кирсановым.

Актуальность работы заключается в востребованности современным литературоведением ономапоэтических исследований, а также не иссякающим интересом ученых к творчеству писателей Серебряного века, одним из ярких представителей которого был Семён Кирсанов.

Новизна работы обусловлена тем, что исследование творчества Семёна Кирсанова в ономапоэтическом ракурсе ранее не проводилось. Анализ произведений поэта в целом посвящено незначительное количество литературоведческих работ. Ответ на вопрос о причинах обращения к использованию псевдонима, описание процесса имятворчества позволит раскрыть особенности поэтики Семёна Кирсанова.

Методология исследования опирается на приемы и методы биографического, историко-культурного, структурно-семиотического и мифопоэтического подходов.

Семён Исаакович Кирсанов родился в Одессе в семье портного. Первоначальное имя – Самуил Ицкевич Кортчик, но известен поэт не под ним, а под псевдонимом. Вероятнее всего причиной смены фамилии стало желание скрыть еврейское происхождение. Были варианты: Корсёмов, Кирсамов. Фамилия Кирсамов может выступать в качестве переходной формы между выбранной в итоге фамилией и первоначальным вариантом фамилии-псевдонима – Корсёмов, являющимся анаграммой⁵, сложенной из фамилии (**Кортчик**) и имени (**Семён**): кор- + -сём-. В итоге поэт остановился на варианте «Кирсанов». Это русская фамилия, происходящая от сокращенной формы имени Хрисанф (др.-греч. «златоцветный»). По звучанию она отдаленно напоминает родовую – Кортчик. Данное при рождении имя – Самуил, имеющее еврейское происхождение, молодой поэт заменил русифицированной формой древнеиудейского имени Симеон (Шимон) – Семён. Также он стал использовать более благозвучный вариант отчества: вместо Ицкевич – Исаакович (варианты имени: Ицек – Исаак). Так появился псевдоним: Семён Исаакович Кирсанов.

Анаграмматические эксперименты над фамилией, сопровождавшие поиски псевдонима, уже в юношеском возрасте проявили интерес поэта к игре с формой и смыслом слова. Позднее в критических отзывах за Кирсановым закрепилась роль «хронически подозреваемого в формализме» подражателя Маяковского [6, с. 8]. Однако, по мнению М.Л. Гаспарова, такое суждение ограничено. Владимир Маяковский действительно поддержал начинающего поэта, в их творчестве можно увидеть схожие приемы, однако, по мнению исследователя, больше параллелей можно обнаружить между стихами Семёна Кирсанова и Николая Асеева, вырастающими «из языка легко и естественно» [6, с. 9]. Самого Кирсанова несмотря на то, что он глубоко уважал Маяковского, огорчало, что в нём видят только продолжателя, упуская из вида несомненно оригинальные черты творчества.

Семён Кирсанов уделял большое внимание ритму и созвучиям в стихах. В каждом тексте поэт использовал приёмы, которые демонстрировали своеобразие его поэтического мастерства. М. Л. Гаспаров отмечает, что ключевыми для поэтики Семёна Кирсанова являются образы: звуковой и смысловой. Поэт любил использовать омонимические и тавтологические рифмы, способствующие приумножению смысла. Воплощение данных приёмов можно увидеть в таких произведениях, как «Птичий клин», «Одна встреча», «Семь дней недели» и др. Поэт по-особому относился к буквам азбуки, и можно предположить, что

⁵ Под анаграммой мы понимаем, вслед за Ф. де Соссюром, «передачу в отдельных слогах или фонемах разных слов...», о чем пишет В. В. Иванов во вступительной статье «Об анаграммах Ф. де Соссюра», обращая внимание на то, что швейцарский лингвист рассматривает как анаграмму имя «Scipio» из сатурнова стиха «Taurasia Cisauna Samnio cepit» [9, с. 635].

фигурные стихи привлекали Семёна Кирсанова ещё и тем, «что строились именно из букв, а не из звуков, и воспринимались глазом, а не слухом» [6, с. 15].

Экспериментировал с формой Семён Кирсанов на протяжении всего творческого пути. В 1971 году им было написано стихотворение «Икар снов...», состоящее из двадцати пяти строк, представляющих собой анаграммы псевдонима-фамилии:

Икар снов –	вина срок,
Кирсанов.	ковра синь,
– Красив он?	ор в санки,
– Рискован!	ворсинка!
В крови нас,	Он кривса –
вон – искра!	С коварни!
Новь риска,	Крас. Нови
и с кранов –	ровесник.
снов арки.	Сан крови
Кирсанов –	рвани-кось,
к – ни сорван,	Кирсанов!
к – ни совран,	Сравни-ко! [6, с. 318]
Кирсанов –	

В начале стихотворения посредством анаграммирования осуществляется смысловое наполнение имени: поэт уподоблен Икару, крылатому герою древнегреческой мифологии, рискующему жизнью и гибнущему. В дальнейшем тексте, если в каждой строке переставить местами буквы, составляющие слово (слова), получим фамилию «Кирсанов», кроме тех случаев, где она уже дана: например, «Красив он?» – Кирсанов, «ковра синь» – Кирсанов и т.д. Ответом на вопрос, кто есть Кирсанов, являются слова, имеющие одинаковое буквенное наполнение с его фамилией-псевдонимом.

Для того, чтобы расширить представление об имятворчестве Семёна Кирсанова, уместно выявить образы из лирических произведений, которые формируют образ автора, выступают контекстуальными синонимами имени. В работе «Самономинации Семёна Кирсанова в лирике: мифопоэтический аспект» мы рассмотрели стихотворения, в которых поэт ассоциирует себя с кем-либо, создаёт миф о себе. В визуальном стихотворении «Мой номер» (рисунок 1), написанном в 1925 году, описан образ «циркача стиха». Такое прозвище закрепилось за Семёном Кирсановым после публикации данного текста.

Номер
стиха
на экзамен
цирку
ареной чувств моих и дум —
уверенных ног
расставляя
к
р у
и л
ц ь
по проволоке строчки,
качаясь,
иду.
Зонт Звон.
золот. зонт.
Крут. Рук
мертв. верт.
Шаг... Флаг.
Сталь. Стал.
Взвизг! Вниз!
Жизнь, вскрик! Мыщ скрип, стон! Мир скрыт, лишь
крик стогн!
Всю жизнь глядеть
в провал пока
в аорте кровь дика!
Всю жизнь — антрэ,
игра, показ!
Алле!
Циркач стиха!

Рисунок 1. Визуальное стихотворение «Мой номер» [6, с. 47]

В стихотворении процесс творчества представляется цирком, а поэт выступает в роли канатоходца: «по проволоке строчки, / качаясь, / иду». Выходя на арену, он предстаёт перед публикой, пребывая в воздушном пространстве. Каждый раз циркач рискует сорваться с каната. Так и поэт, отдавая «номер / стиха / на экзамен / цирку», может пасть, оказавшись непонятым, непринятым читателями, коллегами, критиками. Каждый выход нового произведения – риск, но поэт принимает его. Он готов «всю / жизнь / глядеть / в провал / пока / в / аорте / кровь дика!», ведь он – «циркач стиха!» Так создается образ поэта-циркача, «циркача стиха», эквилибриста словом.

В стихотворении «Северный ветер» 1969 года примечателен образ «паучка-циркача»:

Подуло серым севером,
прогнуло лес ветрами, –
прощайтесь листья с деревом,
прощайся, сад, с цветами!

Пришла пора прощания,
дождя и увяданья,
вокзальное, печальное
«прощай» без «до свиданья».

В траве, покрытой листьями,
всю истину узнавший,

цветёт цветок единственный,
увянуть опоздавший.

Но ты увянешь всё-таки,
поникий и белёсый, –
все паутины сотканы,
запутались все осы...

Ты ж, паучок летающий,
циркач на тонком тресе, –
веси, вертись, пока ещё
зимой не стала осень! [6, с. 291]

В тексте изображены первые признаки скорого наступления зимы («подуло серым севером»), что соотносимо с завершающим этапом жизни. Центральным образом стихотворения является цветок, «увянуть опоздавший», задержавшийся в переходном состоянии между жизнью и смертью. Однако ему не удастся избежать всеобщей участи – он погибнет, потому что «все паутины сотканы, / запутались все осы». На скорое приближение гибели указывает белый цвет, соотносимый в некоторых культурах со смертью. Его носителями являются «белёсый» цветок, серый дух севера и сама паутина. Образ ос в стихотворении, символизирующий метаморфозу, даёт надежду на возрождение мира. Однако мы видим, что и они запутались в паутине, а значит, тоже погибнут. На мировой масштаб происходящих событий указывает местоимение «все». Это расставание навсегда: «"прощай" без "до свидания"». Складывается представление об обреченности мира на гибель.

Провести параллель с предыдущим стихотворением позволяет образ «паучка», который сравнивается с воздушным гимнастом: «ты ж, паучок летающий, / циркач на тонком тресе, – / виси, вертись пока еще / зимой не стала осень!» Важно, что это не паук, а именно «паучок», маленький и, следовательно, такой же незащищенный перед наступающей зимой. Он балансирует на паутине, как циркач на канате, и тоже находится на грани. Не смотря на всеобщее настроение печали, последние строки проникнуты восторгом – бороться до конца! – что соотносится с кредо циркача: «пока / в / аорте / кровь дика!». Образ паука в западноевропейской культуре, как известно, связан с античным мифом об Арахне. Архетип Арахны связан с рефлексией древнего человека о природе и последствия творчества. Текстопостроение сродни прядению ткани-паутины [8, с. 18]. То есть паучок здесь – это образ поэта. Как и в случае с Икаром, и с циркачом Кирсанов ставит акценты на двух характеристиках паучка: полет и смертельный риск.

В стихотворении «Фокусник», написанном в 1966 году, лирический герой называет себя «бродячим фокусником»:

Я бродячий фокусник,
 я вошёл во двор,
 расстелил я с ловкостью
 редкостный ковёр.
 Инвалиды, школьники,
 чем вас удивить?
 Вот червонцы новенькие
 начал я ловить.
 Дворничихи в фартуках,
 гляньте из окон:
 вот я прямо с факела
 стал глотать огонь.
 Вот обвился лентами
 всех семи цветов,
 вот у ног по-летнему
 вырос сад цветов.
 Видите ли, видите ли –
 сдёрнул с головы...
 Из цилиндра вылетели
 голуби – лови!
 Я взмахнул похожим на
 веер голубой
 и поднос с пирожными
 поднял над собой.
 А богат я сказочно,
 разодет как шах...
 Но это только кажется, –
 у меня в руках
 никакого голубя,
 никаких монет –
 только пальцы голые,
 между ними – нет
 ни ковра, ни веера,
 ни глотков огня...
 Только мысль, чтоб верила
 публика – в меня! [6, с. 240]

Если образ «циркача стиха» можно назвать индивидуально-авторским, то через образ «фокусника» проявляется интертекстуальная и интратекстуальная связь с кругом бывших соратников/соперников. Образ поэта-фигляра, жонглера, фокусника и т.п. был очень популярен в литературе Серебряного века [1, с. 78]. «Фокусник», как и «циркач», восходит к архетипу персонажа-трикстера («англ. trick – "хитрость, обман; шутка, шалость; глупый поступок; фокус, трюк; умение, сноровка"; trickster – "обманщик; хитрец, ловкач"») [1, с. 44], вариациями которого также являются шут, клоун, фигляр и др. В толковом словаре В. И. Даля видим, что фигляр – это «фокусник, шут, акробат» [3, с. 534].

В анализируемом тексте важно обратить внимание на то, что фокусник «бродячий». Это даёт возможность выделить мотивы дороги и одиночества. Фокусник показывает множество чудес, но в результате оказывается, что творимое им «только кажется». Примечательно, что фокусы связаны с мотивом полета через образ птиц («вылетели голуби») и лексику («я взмахнул»). У лирического субъекта есть «только мысль, / чтоб верила / публика в меня!» Зритель становится равнозначным участником представления, без его веры

чудо не произойдет. «Фокусник» соотносится с образами Икара, «циркача стиха» и «паучка-циркача» через сопутствующий им риск и мотив полета.

Подводя итоги исследования, обозначим выявленные формы работы Семёна Кирсанова с именем: в сфере творческой биографии – псевдонимы (Корсёмов, Кирсамов, Кирсанов), со стороны звуко-буквенной организации текста – анаграммы (слова, составляющие стихотворение «Икар снов...»), в создаваемой картине мира – самономинании лирического субъекта («циркач стиха», «паучок-циркач» и «поэт-фокусник»). Различные мифологизированные варианты образа автора едины в инвариантных мотивах полета и смертельного риска творящего субъекта.

Библиографический список

1. Богумил, Т. А. В. Г. Шершеневич: феномен авторской субъективности : монография Т. А. Богумил. – Барнаул : БГПУ, 2007. – 217 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2 / В. И. Даль. – Москва : русский язык, 1991. – 780 с.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 4 / В. И. Даль. – Москва : русский язык, 1989. – 684 с.
4. Дубровская, В. В. Литературоведение: художественный мир : учебно-методическое пособие / В. В. Дубровская ; прим. и библиогр. Т. А. Богумил. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 123 с.
5. Карпинец, Т. А. «Всеобщее оборотничество»: псевдонимы поэтов серебряного века / Т. А. Карпинец, Е. А. Балакирева // Актуальные вопросы фундаментальных наук в техническом вузе. Вып. 3 / под ред. С.А. Ковалевского и др. – Кемерово : Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, 2021. – С. 102–113.
6. Кирсанов, С. И. Стихотворения и поэмы / С. Кирсанов; [вступ. ст. М. Л. Гаспарова]. – Санкт-Петербург : Академический проект, 2006. – 799 с.
7. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев. – Москва : Мысль, 2001. – 558 с.
8. Мароши, В. В. Паук за работой: архетип Арахны в рефлексивной имагологии литературы / В. В. Мароши // Имагология и компаративистика. – 2014. – № 2. – С. 17–33.
9. Соссюр, Фердинанд де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр; пер. с фр. яз. под ред. А. А. Холодовича. – Москва : Прогресс, 1977. – 695 с.
10. Фарино, Е. Введение в литературоведение: учебное пособие / Ежи Фарино. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 639 с.
11. Флоренский, П. А. Имена: Сочинения / П. А. Флоренский. – Москва : ЗАО Издательство ЭКСМО-Пресс; Харьков : Издательство Фолио, 1998. – 912 с.

**Федулов М.Д., студент 5 курса Лингвистического института,
Коротких Ж.А., канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии**
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ НА ПОНИЖЕНИЕ/ПОВЫШЕНИЕ ИМИДЖА В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассматриваются две стратегии речевого манипулирования, использованные во время избирательной кампании 2024 г. в США и в инаугурационной речи Д. Трампа: стратегия на понижение и стратегия на повышение имиджа, определяются наиболее частотные тактики, с помощью которых реализуются данные стратегии, и делается вывод, что стратегия на понижение имиджа заключается в демонстрации отрицательных качеств оппонентов и имеет целью снижение уровня доверия к ним. Стратегия на повышение фокусируется на формировании положительного имиджа самого

политика. Обе стратегии направлены на то, чтобы вызвать у реципиентов эмоциональный отклик и сформировать мнение, выгодное манипулятору.

Ключевые слова: политический дискурс, стратегии речевого манипулирования, стратегия на понижение, стратегия на повышение, тактики.

**M. D. Fedulov,
Zh. A. Korotkikh**

DOWNWARD AND UPWARD IMAGE STRATEGIES IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE

Abstract. *The article discusses two strategies of speech manipulation used during 2024 election campaign in the USA and in D. Trump's inaugural address: a downward image strategy and an upward image strategy, identifies the most frequent tactics with the help of which these strategies are implemented, and concludes that downward image strategy is aimed at demonstrating the negative features of the opponents in order to reduce the level of trust to them. The upward strategy focusses on creating a positive image of the politician. Both strategies are aimed at evoking an emotional response in the recipients and forming an opinion that is beneficial to the manipulator.*

Keywords: political discourse, the strategy of speech manipulation, downward strategy, upward strategy, tactics.

Политическая коммуникация представляет собой одну из важнейших сфер человеческой деятельности. От определенной политической позиции или ситуации зависит место страны на международной арене, ее взаимоотношения с другими государствами, ее роль в деятельности мирового сообщества. Актуальность данной работы обусловлена возрастающим интересом к языковым механизмам политического влияния, усилением роли публичного дискурса в цифровую эпоху, а также необходимостью формирования критической медиаграмотности у носителей языка и изучающих иностранные языки.

Политический дискурс – это не просто совокупность речевых практик государственных деятелей, но и целостная идеологическая система, способная формировать массовое сознание, транслировать доминирующие ценности и управлять социальной реальностью. В современной политической коммуникации особую значимость приобретают речевые стратегии на понижение и повышение имиджа, выступающие инструментами прямого и косвенного воздействия на восприятие адресата.

Изучение подобных стратегий актуально в условиях усиления поляризации политических систем, когда высказывания лидеров не только оцениваются, но и активно репостятся, комментируются, перерабатываются в медийном пространстве. Эти дискурсивные модели оказывают влияние не только на электоральное поведение, но и на общественные настроения в целом, усиливая или смягчая конфликт, мобилизуя или разобщая избирателей. Исследователи подчеркивают, что политическое высказывание, будучи актом власти, функционирует как способ символического контроля над общественным восприятием, а стратегии на повышения и понижения имиджа обеспечивают это влияние через упрощение смысловых оппозиций и эмоциональное насыщение текста.

Важную роль в создании имиджа страны играет ее презентация политическими лидерами. Посредством выступлений политики имеют возможность обратиться как к международному сообществу, так и к гражданам своей страны. Интерес, в этой связи, представляет анализ речевого поведения американских политиков, чьи выступления часто становятся предметом масштабной общественной дискуссии, формируют новые повестки и задают мировые тренды. Речи Дональда Трампа, Хиллари Клинтон, Камалы Харрис, Джо Байдена и других государственных деятелей насыщены тактиками эмоционального воздействия, полемических выпадов, стилистической поляризации и апелляцией к

коллективным ценностям – всё это делает их идеальным материалом для выявления речевых стратегий на понижение и на повышение имиджа.

Цель данного исследования – проанализировать две стратегии речевого воздействия (на понижение и на повышение имиджа), использованные во время избирательной кампании 2024 г. в США и в инаугурационной речи Д. Трампа.

Политический дискурс играет огромную роль в жизни общества. Через него моделируются культурные ценности, пропагандируется социальный порядок, транслируется концептуальная картина мира. Одной из основных целей политического дискурса, по мнению Е. И. Шейгал, является применение его в роли инструмента политической власти [4, с. 48].

В политический дискурс любой страны активно используются манипулятивные приемы, влияющие на общественное мнение. Как правило, они применяются для дискредитации оппонентов и защиты собственного имиджа. Можно утверждать, что политический дискурс субъективен, так как политики преследуют собственные цели, что делает манипуляцию неотъемлемой частью борьбы за власть.

Существуют разные подходы к классификации стратегий и тактик в политическом дискурсе [2, с. 92]. Речевая стратегия определяется как основная линия речевого поведения, избранная коммуникантом для достижения своей главной цели в речевом взаимодействии. Каждая стратегия реализуется благодаря использованию определённого набора тактик, «направленных на выполнение каких-либо коммуникативных намерений, ведущих к достижению главной цели коммуникации. Тактики – это, своего рода способы реализации той или иной стратегии» [1, с. 149].

В ходе исследования было установлено, что наиболее частотной тактикой, реализующей стратегию на понижение, является тактика обвинения, которая заключается в приписывании кому-либо вины, а также раскрытии чьих-либо неблагоприятных действий. Так, в своей инаугурационной речи в январе 2025 г. Дональд Трамп обвинил существующее правительство в том, что оно неспособно справиться даже с самым незначительным кризисом в стране (*a government that cannot manage even a simple crisis at home*), предоставляет убежище и защиту опасным преступникам со всего мира (*provides sanctuary and protection for dangerous criminals*), выделяет неограниченные финансовые ресурсы на защиту границ других государств, но отказывается защищать американские границы и свой народ (*has given unlimited funding to the defense of foreign borders but refuses to defend American borders or, more importantly, its own people*) (Transcript, URL).

Применяя тактику адресного обвинения, Д. Трамп осознает, что она оказывает воздействие на слушающих, дискредитируя его политических противников.

Наряду с тактикой адресного обвинения часто используется тактика безличного обвинения, при которой не указываются виновники осуждаемых действий или поступков. Анализируя в своей инаугурационной речи ситуацию в стране, Дональд Трамп подверг резкой критике ненадежные системы жизнеобеспечения, которые выходят из строя на фоне чрезвычайных ситуаций (*Our country can no longer deliver basic services in times of emergency*), систему общественного здравоохранения, которая не справляется с катастрофами (*a public health system that does not deliver in times of disaster*) и систему образования, которая, по его мнению, учит детей стыдиться себя и даже ненавидеть свою страну (*an education system that teaches our children to be ashamed of themselves and to hate our country*) (Transcript, URL).

Во время предвыборных кампаний нередко используется тактика оскорбления. Она предполагает унижение, «уязвление оппонента, сопровождаемое экспликацией эмоционального составляющего компонента вместо приведения доказательств» [3, URL].

Такой тактики придерживалась во время предвыборной гонки вице-президент Камала Харрис, называя Дональда Трампа фашистом и очень опасным.

(1) Vice President Kamala Harris called former President Donald Trump a “fascist” at a CNN town hall Wednesday in Pennsylvania (Megerian, URL).

(2) *I believe that Donald Trump is dangerous (Megerian, URL).*

В ответ на эти оскорбления, Д. Трамп в своем выступлении в Траверс-Сити, штат Мичиган, назвал губернатора Миннесоты Тима Уолза, напарника Харрис и кандидата на пост вице-президента, «больным парнем» (*a sick guy*), и охарактеризовал Камалу Харрис как «человеком с низким IQ» (*a low IQ individual*), добавив: «Эта женщина сумасшедшая» (*This woman is crazy*) (Megerian, URL).

Оппоненты часто используют оскорбительные прозвища. Например, Хиллари Клинтон называли *Killary Clinton* (намёк на её предполагаемую причастность к нападению в Бенгази).

Дональд Трамп неоднократно оскорблял своих оппонентов и противников, давая им обидные прозвища: *Mad Dog* (Джеймс Н. Мэттис), *Little Rocket Man* (Ким Чен Ын), *Lying Hillary/Crooked Hillary* (Хиллари Клинтон); *Kamabla/Lying Kamala Harris* (Камала Харрис); *Crooked Joe/ Sleepy Joe* (Джо Байден); *Low IQ War Hawk* (Лиз Чейни), *Low IQ Disaster* (Тимоти Джеймс Уолз). Очень часто в прозвищах Д. Трамп использовал прилагательное *crazy* (ненормальный, выживший из ума): *Crazy Hillary*; *Crazy Kamala*; *Crazy Nancy* (НэнсиPelosi).

(3) *“Sleepy Joe doesn’t know he’s alive.”*

Дональд Трамп впервые назвал Джо Байдена “сонным Джо” («*sleepy Joe*») ещё в 2019 году, а фразу «он даже не знает, жив ли он» он опубликовал весной 2020 года в социальной сети, где прямо заявил, что Байден “не понимает, где он находится” и “не в состоянии связать двух слов”. Эта фраза быстро приобрела статус интернет-мема и с тех пор множество раз звучала в выступлениях Трампа на митингах и в интервью, создавая у Джо Байдена образ “президента-пенсионера”, который утратил ясность ума. Трамп преследовал при этом цель закрепить в сознании избирателей представление о Байдене как о вялом и неэффективном лидере, неспособном принимать быстрые и верные решения, и который не способен эффективно действовать под тем давлением, которое подразумевает работа в Овальном кабинете.

Американский истеблишмент Дональд Трамп назвал в своей инаугурационной речи радикальным и коррумпированным (*radical and corrupt establishment*), обвинив его в том, что в течение многих лет он лишал граждан США власти и богатства, и в том, что основы общества были разрушены и находятся в полном упадке.

Таким образом, главная цель использования стратегии на понижение – дискредитация оппонента.

Манипуляция в политическом дискурсе может использоваться не только для дискредитации оппонентов, но и для создания благоприятного образа политика, увеличения значимости его статуса. В этом случае применяют стратегию на повышение имиджа. Реализуется эта стратегия благодаря использованию определенных тактик.

Тактика презентации, представление кого-либо в привлекательном виде, используется очень часто в политическом дискурсе соратниками или единомышленниками. В качестве примера приведем высказывание Джо Байдена о Камале Харрис после ее поражения в президентской гонке.

(4) *“She will continue the fight with purpose, determination, and joy. She will continue to be a champion for all Americans. Above all, she will continue to be a leader our children will look up to for generations to come as she puts her stamp on America’s future” (Megerian, URL).*

В своем комментарии Джо Байден дал высокую оценку Камале Харрис, подчеркнув ее целеустремленность, решимость продолжать борьбу, оптимизм, и выразил уверенность в том, что она останется лидером, на которого американские дети будут равняться на протяжении многих поколений.

Примером использования тактики представления политического лидера в выгодном свете может быть характеристика Дональда Трампа, данная Джей Ди Вэнсом в выступлении на национальном съезде республиканцев 18 июля 2024 г. в Милуоки (штат Висконсин). Он назвал Дональда Трампа лидером, который не пляшет под дудку крупного бизнеса, а отвечает

перед рабочими, теми, кто является членами профсоюза, и теми, кто таковыми не является, лидером, который не продается транснациональным корпорациям, а будет защищать американские компании и американскую промышленность.

(5) *"... a leader who doesn't dance to the tune of big business, but is accountable to workers, unionized and non-unionized. A leader who is not for sale to multinational corporations, but will protect American companies and American industry" (Read the transcript, URL).*

Как правило, сторонники кандидата во время предвыборной гонки стараются подчеркнуть (или даже преувеличить) достоинства кандидата. Не явился исключением и Джей Ди Вэнс, который в той же речи назвал Дональда Трампа уникальным бизнес-лидером (*a once-in-a-generation business leader*), человеком, которого боятся противники Америки (*the man who's feared by America's adversaries*), жестким, но заботящимся о людях (*He is tough, and he is, but he cares about people*). Забота Трампа о простых людях Америки, его желание сделать Америку снова великой была основной мыслью речи Джей Ди Вэнса, которую он неоднократно повторял.

(6) *Even in his most perilous moment, we were on his mind. His instinct was for us, for our country. To call us to something higher. To something greater. To once again be citizens who ask what our country needs of us (Read the transcript, URL).*

Следует отметить, что в своей речи Джей Ди Вэнс не избежал преувеличений, когда утверждал, что в течение последних восьми лет президент Трамп отдавал все, что у него было, чтобы бороться за граждан США.

(7) *For the last eight years, President Trump has given everything he has to fight for the people of our country (Read the transcript, URL).*

Стратегия на повышение может быть реализована и через тактику неявной самопрезентации, которая заключается в представлении говорящим себя в привлекательном, выгодном свете, косвенно, без прямого называния себя [3]. Примером использования данной тактики могут служить высказывания Дональда Трампа во время инаугурационной речи.

(8) *During every single day of the Trump administration, I will, very simply, put America first (Transcript, URL).*

Свою значимость Трамп связывает с теми переменами, которые произойдут в жизни США: страна будет процветать, вновь пользоваться уважением во всем мире и будет предметом зависти для всех народов. Сам он обещает в течение каждого дня работы своей администрации ставить Америку на первое место.

(9) *During every single day of the Trump administration, I will, very simply, put America first (Transcript, URL).*

Он уверен, что избиратели не зря отдали за него свои голоса и надеется, что недавние президентские выборы запомнятся как величайшие и самые важные выборы в истории США.

(10) *It is my hope that our recent presidential election will be remembered as the greatest and most consequential election in the history of our country (Transcript, URL).*

Тактика явной самопрезентации заключается в представлении говорящим себя в выгодном свете, в подчеркивании своей значимости и акцентировании своей роли.

В своей инаугурационной речи Дональд Трамп позиционирует себя как президента, оптимистично настроенного и уверенного (*confident and optimistic*), что с его приходом наступит захватывающая новая эра успеха нации (*thrilling new era of national success*). Под его руководством американцы восстановят справедливое, равное и беспристрастное правосудие в соответствии с конституционным верховенством закона.

Вспоминая тот день, когда наемный убийца пытался застрелить его, Трамп говорит, что чувствовал тогда и верит еще больше сейчас, что его жизнь была спасена не просто так. Он был спасен Богом, чтобы сделать Америку снова великой.

(11) *I was saved by God to make America great again (Transcript, URL).*

То наследие, которое он оставит будущим поколениям и которым он будет гордиться больше всего, — это его роль миротворца и объединителя. Именно таким президентом он и хочет быть — миротворцем и объединителем (*a peacemaker and a unifier*).

Трампа убежден, что американцы – это одна семья и он заверяет каждого родителя, мечтающего о лучшем для своего ребенка, и каждого ребенка, мечтающего о лучшем будущем, что он с ними. Он будет бороться за них и побеждать ради них (*I will fight for you, and I will win for you*). И вместе они будут побеждать, как никогда раньше.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Речевое манипулирование занимает важное место в политическом дискурсе и проявляется через две основные стратегии – стратегию на понижение и стратегию на повышение имиджа. Стратегия на понижение заключается в демонстрации отрицательных качеств оппонента, выявлении его слабых мест и ошибок, зачастую без детального и логически обоснованного анализа. Такая манипуляция направлена на снижение уровня доверия к оппоненту, лишение его политической поддержки и создание образа слабого противника. Стратегия на повышение фокусируется на формировании положительного имиджа самого политика. Такой подход помогает создать нужный образ, способствующий достижению политических целей.

В целом, обе стратегии направлены на то, чтобы сформировать у реципиента определенное мнение, подавая информацию под углом, выгодным манипулятору. Это приводит к тому, что аудитория получает лишь часть информации, что затрудняет объективную оценку происходящего и способствует усилению влияния манипулятора на политический процесс.

Данная работа имеет как теоретическое, так и практическое значение. В теоретическом плане работа вносит вклад в изучение стратегий и тактик речевого манипулирования, используемых во время президентских выборов в США. Практическая значимость данной работы заключается в возможности использования результатов исследования в курсах страноведения и лингвокультурологии, а также при разработке методических материалов для использования в школьной практике преподавания английского языка.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в сопоставительном исследовании стратегий и тактик речевого манипулирования, используемых в выступлениях политических лидеров, на материале разных языков и культур.

Библиографический список

1. Махина, А. И. Речевые стратегии и тактики манипулирования в речи Дональда Трампа в г. Толедо, Огайо 09.01.2020 / А. И. Махина // Филология. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 3. – С. 148–152. – URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/f29b5500-c224-494a-b295-5cde39353c07> (дата обращения: 09.01.2025).
2. Михалева, О. Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия / О.Л. Михалева. – Москва : Либроком, 2009. – 256 с.
3. Седых, А. П. К Вопросу о стратегиях и тактиках в институциональном дискурсе / А. П. Седых, М.И. Шевченко // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2015. – Том 1. – Выпуск №1. – URL: <https://rllinguistics.ru/journal/article/690/> (дата обращения: 10.01.2025).
4. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – Волгоград : Перемена, 2000. – 368 с.

Список источников иллюстративного материала

1. Megerian, Ch. Harris says nation must accept election results while urging supporters to keep fighting / Ch. Megerian, D. Superville , M. Brown // AP, Nov. 7, 2024. – URL: <https://apnews.com/article/kamala-harris-donald-trump-election-ddeae9fb378530159201ef4196cba9b3> (дата обращения: 12.01.2025).

2. Read the Transcript of J.D. Vance's Convention Speech // The New York Times, July 18, 2024 – URL: <https://www.nytimes.com/2024/07/17/us/politics/read-the-transcript-of-jd-vances-convention-speech.html> (дата обращения: 12.02.2025).

3. TRANSCRIPT: THE INAUGURAL ADDRESS OF PRESIDENT DONALD J. TRUMP – URL: <https://au.usembassy.gov/the-inaugural-address/> (дата обращения: 26.01.2025).

4. Seitz-Wald A. Kamala Harris calls Trump a 'fascist' as she argues he's 'dangerous' and unfit for office / A. Seitz-Wald, M. Lebowitz // NBC News. – Oct. 24, 2024 – URL: <https://www.nbcnews.com/politics/2024-election/kamala-harris-calls-trump-fascist-argues-dangerous-unfit-office-rcna176713> (дата обращения: 16.01.2025).

Раздел 3. МАТЕРИАЛЫ XVII РЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, СПОРТ, ЗДОРОВЬЕ – ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ»

*Крайник В.Л., доктор пед. наук, заведующий кафедрой спортивных дисциплин,
Новикова Т.А., старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА

Аннотация. *Выявлены и проанализированы предпосылки применения проектной технологии развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры. Дана историческая характеристика возникновения проектной технологии и её роли в современных условиях. Дано теоретическое обоснование и описан процесс разработки модели развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры, которая по замыслу автора выступает необходимым методологическим основанием для предстоящей экспериментальной работы по внедрению проектной технологии в педагогическую практику.*

Ключевые слова: модель, проектная технология, коммуникативно-речевая компетентность, физическая культура, учитель.

**V.L. Kraynik,
T.A. Novikova**

A MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE OF A FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING PROJECT TECHNOLOGY: THEORETICAL JUSTIFICATION AND DEVELOPMENT

Abstract. *The prerequisites for the application of project technology for the development of communicative and speech competence of a future physical education teacher have been identified and analyzed. The historical characteristics of the emergence of design technology and its role in modern conditions are given. A theoretical justification is given and the process of developing a model for the development of the communicative and speech competence of a future physical education teacher is described, which, according to the author, serves as a necessary methodological basis for the upcoming experimental work on the introduction of project technology into pedagogical practice.*

Keywords: model, project technology, communicative and speech competence, physical education, teacher.

Введение. Для успешной реализации человека в различных областях его жизнедеятельности большую роль играет умение выстраивать межличностные и деловые отношения, что главным образом определяется уровнем овладения коммуникативными навыками. Искусство общения подразумевает под собой как умение слушать и понимать мысли и чувства собеседника, выраженные словами, мимикой, жестами, так и умение излагать собственные.

Особую значимость имеют коммуникативные навыки для специалистов в области педагогики, так как специфика учебно-воспитательного процесса заключается в межличностном взаимодействии субъектов образования. Правильно сформированная речь педагога позволяет доступно для понимания учащихся излагать учебный материал. Недостаточный уровень коммуникативной компетентности педагога существенно снижает возможность достоверно передавать знания и опыт будущему поколению.

В своей профессиональной деятельности педагог опирается не только на свои общепедагогические способности и навыки, но и на специальные, которые требует специфика учебного предмета, в данном случае – физической культуры. Для овладения учениками физической культурой, что так же важно, как и умение писать, читать, считать, учителю необходимо обладать высоким уровнем не только предметных знаний и навыков, но и коммуникативных, так как именно соблюдение данного условия выступает решающим фактором налаживания продуктивного общения и нахождения общего языка с учащимися. Поскольку содержание урока физической культуры насыщено различными физическими упражнениями, создающими широкий спектр двигательных ощущений и требующими соответственного уровня развития физических качеств, для эффективного обучения от учителя требуется адекватный решаемым задачам уровень владения устной речью. От того, насколько грамотно, в приемлемой и понятной форме для каждого обучающегося подаются команды и ведётся объяснение, существенно зависит результат обучения предмету «Физическая культура».

На протяжении последних десятилетий в общественном мнении обозначилась тенденция к упрощённому восприятию и пониманию физической культуры. В медийном пространстве учителю физической культуры чаще всего присущ комический образ, что негативно отражается на престижности данной профессии. На наш взгляд, такое общественное явление ошибочно и нуждается в исправлении. Ведь учитель именно физической культуры, благодаря универсальному и общечеловеческому характеру прививаемых ею ценностей, имеет широкий спектр возможностей социализации личности ребёнка. И то, насколько учитель доходчиво и правильно сможет донести информацию о важности и значении физической культуры будет влиять на дальнейшую жизнь ребёнка. Занятия физической культурой способствуют повышению уверенности в себе, вырабатывают эмоциональную устойчивость, выдержку, находчивость, решительность, что является фактором становления активной жизненной позиции и обуславливает готовность к сотрудничеству и коммуникации во всех формах её проявления. Таким образом, благодаря своему коммуникативному потенциалу, физическая культура выступает не только общественно значимым явлением, решающим задачи собственно физического воспитания, но и эффективным средством становления личности обучающихся, их воспитания в области этики, нравственности и морали.

На современном этапе развития общества особую популярность обретают цифровые формы коммуникации. Их активное внедрение вносит существенные коррективы в жизнь людей. Данное явление коснулось практически всех областей профессиональной деятельности, в том числе и такой важной как образовательная. Необходимо отметить, что особенность педагогической деятельности заключается, прежде всего, в её гуманистическом характере, который в основном обеспечивается в условиях живого диалога человека с человеком. В этой связи цифровой формат общения, предполагающий подмену реального собеседника его виртуальным образом, несомненно создаёт определённые трудности для осуществления педагогического процесса на всех уровнях образования. В контексте настоящего исследования, говоря о подготовке молодых специалистов в области физической культуры, следует отметить, что данное явление препятствует формированию коммуникативной компетентности будущего педагога. Важно отметить, что профессиональная деятельность учителя физической культуры по ряду параметров существенно отличается от профессиональной деятельности учителей по другим предметам. Прежде всего это касается внешнего вида, размеров учебного помещения и особенностей

взаимодействия с учениками в процессе обучения выполнению физических упражнений. Урок физической культуры проводится в условиях увеличенного аудиторного пространства и сокращённой социальной дистанции, что значительно осложняет процесс взаимодействия учителя с учащимися. Всё это придаёт проблеме формирования коммуникативной компетентности будущего учителя физической культуры особую заострённость, так как указанные специфические отличия предъявляют особые требования к коммуникативной подготовленности педагога, его способности устанавливать контакт и поддерживать продуктивное взаимодействие в осложнённых условиях.

Изложенные выше требования актуализируют задачу профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры с точки зрения сформированности у него необходимого уровня коммуникативной компетентности, что связано с внесением соответствующих корректив в реализуемые в педагогическом вузе образовательные программы. Данный процесс может вестись с опорой на различные научно обоснованные подходы, предполагающие самый широкий спектр технологических решений. На наш взгляд, основанный на анализе инновационной образовательной практики, самые широкие возможности и наиболее точное соответствие решаемой задаче предоставляют проектные технологии. Их сущность заключается в том, что в центр образовательного процесса помещается сам обучающийся, который, благодаря собственным действиям, направленным на реализацию различных проектов, формирует у себя такие качества как самостоятельность, инициативность, креативность, диалогичность, коммуникабельность и др. И если в общепедагогической практике проектные технологии уже получили достаточно широкое распространение, то в процессе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры их реализация пока не нашла должной востребованности, в чём мы усматриваем значительный инновационный потенциал. При этом методологические основы данного процесса, от разработанности которых решающим образом зависит результативность формирования коммуникативной компетентности будущего учителя физической культуры, остаются недостаточно раскрытыми и слабо включёнными в контекст специфики профессиональной деятельности в области физической культуры.

Проблема подготовки учителя к профессиональной деятельности прямо или опосредованно становилась предметом внимания и изучения выдающихся педагогов прошлого – Я. А. Коменского, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта и др.

Разработкой научных основ профессиональной подготовки «нового учителя» занимались советские деятели образования – Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.

Раскрытию сущностных характеристик и содержания понятий «компетенция», «компетентность» посвящены многочисленные работы В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, А. К. Марковой, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова, А. В. Хуторского и др.

Компетентностный подход и закономерности его реализации в сфере образования подробно обоснованы в трудах отечественных психологов и педагогов В. В. Давыдова, Э. Ф. Зеера, П. Я. Гальперина, В. А. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской и др.

Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности рассматриваются в трудах В. А. Адольфа, Т. Г. Браже, Н. В. Кузьминой, М. И. Лукьяновой, А. К. Марковой, Г. С. Трофимовой, Г. Бенгарда, В. Блума, Х. Маркуса, Р. Стернера и др.

Философско-педагогическим обоснованием метода проектов и внедрением проектных технологий в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций различного уровня занимались П. П. Блонский, Б. В. Всесвятский, Дж. Дьюи, Т. Кершенштейнер, У. Х. Килпатрик, У. Коллингс, А. Г. Пинкевич, М. М. Пистрак, И. Ф. Свадковский, С. Т. Шацкий, И. Д. Чечель и др.

Вопросам педагогического общения и речевой деятельности в профессиональной подготовке специалистов, в частности сферы физической культуры и спорта, посвящены

исследования Г. Д. Бабушкина, М. Я. Виленского, А. А. Деркача, И. А. Зазюна, Е. П. Ильина, И. Ф. Исаева, В. А. Кан-Калика, Н. М. Костиной, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Никандрова, О. В. Петунина, М. И. Станкина, А. И. Чучалиной, С. А. Хазановой и др.

Однако несмотря на столь объёмный перечень трудов, посвящённых разработке смежной проблематики, вопросы использования проектных технологий как средства формирования коммуникативной компетентности будущего учителя в научной и учебно-методической литературе раскрыты недостаточно. Исследования, в которых обозначенное направление научного поиска разрабатывается в контексте профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры носят эпизодический характер. Им не хватает системности, научно-теоретической обоснованности и опоры на прочный концептуальный фундамент, что оставляет неизученным достаточно большое исследовательское поле.

Таким образом, анализ степени разработанности проблемы и собственный опыт профессионально-педагогической деятельности позволили выявить противоречие между необходимостью разработки и реализации технологического сопровождения развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры и недостаточностью теоретико-методологического обоснования данного процесса.

Выделенное противоречие определяет проблему исследования, заключающуюся в создании научно обоснованных предпосылок исследования процесса развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры с использованием проектных технологий.

Основная часть. Физическая культура определяется как часть культуры общества, в частности совокупность его достижений в создании и рациональном использовании специальных средств, методов и условий направленного физического совершенствования человека, а педагогика рассматривается как наука о воспитании и обучении человека, прежде всего, в детско-юношеском возрасте. Оба процесса основаны на межличностном взаимодействии, главным образом, осуществляющимся при помощи речи и передаче чувств, эмоций. Определено, что основным и наиболее эффективным средством коммуникации остаётся речь. Её особенность состоит в том, что она всегда включается в более широкую систему деятельности, выступает как необходимый компонент и всегда преследует какую-то цель. Таким образом, коммуникация – это общение, передача информации от человека к человеку, специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка.

В федеральном государственном образовательном стандарте коммуникативная составляющая содержится во всех видах компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), что подтверждает её значимость и важность в образовательном пространстве. Компетенция – комбинация навыков, знаний и опыта, необходимых для эффективного выполнения поставленных задач, а с юридической точки зрения компетенция в системе образования определяется как совокупность юридических прав и обязанностей (полномочий) государственных и/или уполномоченных негосударственных органов, учреждений, организаций по принятию правовых решений в ходе законотворческой или правоприменительной деятельности по вопросам образования. Компетентность – специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Активное вхождение в жизнь людей, особенно молодого поколения, электронных устройств упростило формы общения и тем самым привело к деградации и оскудению языка, что негативно сказывается на педагогическом процессе в ходе формирования личности ребёнка. Специфика предмета «Физическая культура» заключается в решении педагогических задач в условиях сокращённой социальной дистанции, что подразумевает возможный физический контакт с одновременным объяснением и демонстрацией упражнения, а также в проведении занятий в условиях увеличенного аудиторного

пространства, то есть в спортивном зале. Поэтому учителю физической культуры важно владеть широким спектром коммуникативно-речевых качеств, то есть быть коммуникативно компетентным. Коммуникативно-речевая компетентность педагога – не только способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде, но и совокупность интеллекта, общего кругозора, системы межличностных отношений, специальных профессиональных знания, потенциала личностного развития, роста овладения языком и коммуникативной деятельностью. В это определение входят также педагогический такт и этикет.

Коммуникативная компетентность будущего учителя физической культуры – это интегративная характеристика личности, сущность которой заключается в реализации личностных и профессионально сформированных коммуникативных качеств, позволяющих эффективно применять специальные средства физической культуры в процессе взаимодействия с учащимися в целях реализации учебно-воспитательных задач.

Таким образом, учитель физической культуры в современных условиях, характеризующихся активным ростом использования цифровых технологий, продолжая полноценно осуществлять функции обеспечения физического воспитания молодого поколения, нуждается в углублённой коммуникативно-речевой подготовке.

По результатам исследования определено, что основной вектор усилий учёных-исследователей направлен в сторону создания условий, способствующих раскрытию потенциала вербальной и невербальной коммуникации в педагогическом процессе. При этом данная проблематика рассматривается в контексте профессиональной деятельности педагога в целом, а предложенные решения, основываются на привычном для специалистов наборе форм, средств и методов. Например, при использовании интегрированных психолого-педагогических дисциплин с применением интерактивных методов обучения, спортивно-игровой деятельности, иностранного языка, развития речевого компонента и др. Одной из наиболее соответствующих контексту настоящего исследования является технология, предложенная К. М. Тиловым, которая подразумевает последовательную опору на широкие возможности метода проектов, но основывается не на структуре изучаемого объекта, то есть коммуникативной культуры, а на структуре процесса её формирования [1].

Таким образом, по результатам теоретического исследования проблема развития коммуникативно-речевой компетентности в специфическом контексте профессиональной деятельности учителя физической культуры остаётся недостаточно изученной как в теоретическом, так и в технологическом аспектах, что ещё раз подчёркивает актуальность поставленной проблемы и обуславливает важность задачи разработки методологических основ развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры.

Проведённый обзор позволил обозначить существующие способы развития коммуникативно-речевой компетентности: собственный пример педагога, включение в образовательную программу специальных речеведческих дисциплин, организация внеурочной деятельности с творческой направленностью (спор, дебаты, групповая дискуссия, дидактические, творческие игры: деловая игра, игровое проектирование, разыгрывание ролей и др.), обучение теории коммуникации, создание условий позитивной культурно-речевой среды, применение традиционных способов (коллективные формы обучения; занятия по общим и профильным дисциплинам, метод мозгового штурма, коллективные деловые игры, викторины, конкурсы, фестивали, культурно-массовые мероприятия со студентами вуза во внеаудиторной деятельности). Данные способы признаны научной общественностью и прошли практическую проверку. Однако процесс активной информатизации жизнедеятельности человека обусловил необходимость поиска новых форм, средств и методов развития коммуникативно-речевой компетентности, соответствующих современным условиям.

В настоящее время профессиональная подготовка специалиста в системе образования базируется на компетентностном подходе. В его основе лежит культура самоопределения, подразумевающая способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться. Подход нацелен на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования, он помогает подготовить человека умелого, мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения. А. В. Хуторской отмечает, что перевод образования на данный подход позволит преодолеть распространённое в школах негативное явление, когда изучение реальности подменяется изучением готовых знаний, а точнее информации о ней [2].

На наш взгляд, оптимальным средством реализации компетентностного подхода, направленного на личностно-ориентированное и познавательно-деятельностное развитие, являются проектные технологии, которые представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих изначальных и по самой своей сути [3]. Таким образом, проектная технология представляет собой систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. Слово «проект» означает «брошенный вперёд» и определяется как замысел, план чего-либо. Проект – деятельность, представленная в виде разного рода мероприятий, направленная на решение социально значимой проблемы и достижение цели, предполагающая получение ожидаемых результатов путём решения связанных с целью задач, обеспеченная необходимыми ресурсами и управляемая на основе постоянного мониторинга деятельности и её результатов с учётом возможных рисков. Проект предполагает наличие следующих этапов:

- 1) обоснованный выбор значимой проблемы;
- 2) определение продукта проекта;
- 3) разработка проекта и его документальное оформление;
- 4) макетирование и моделирование;
- 5) оценка проекта;
- 6) презентация и защита проекта.

Процесс проектирования создаёт благоприятные условия для непрерывного взаимодействия со сверстниками, учителями и специалистами других областей, что заставляет находить разные подходы к взаимодействию, развивая коммуникативные навыки. Также осуществление проектной деятельности в индивидуальной или групповой форме создаёт возможность активного взаимодействия участников проекта естественным и непринуждённым образом. Наряду с этим, одним из наиболее важных факторов является общий, объединяющий всех участников проектной группы интерес.

В целом проект приемлем для различных профессиональных областей, в том числе и для системы образования. В системе образования проект – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленная на достижение общего результата.

По результатам проведённого теоретического анализа определено, что, несмотря на всё многообразие вариантов применения проектов, не удалось выявить сколько-нибудь значимый актив проектной деятельности, применительно к подготовке будущего учителя физической культуры в педагогическом вузе. По-прежнему ведущим остаётся традиционный лекционно-семинарский способ обучения с последующим аттестационным контролем. Данное основание позволяет сделать вывод о том, что существует объективная потребность в разработке новой педагогической технологии, основанной на методе проектов, которая сформирует коммуникативно-речевую компетентность будущего учителя физической культуры. При этом технология, содержанием которой является согласованный комплекс эмпирических мер, должна иметь методологическую основу в виде соответствующей модели, резюмирующей результаты теоретического анализа проблемы и создающей основу для дальнейших практических действий. В этой связи в рамках проводимого исследования

разработана модель развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры в процессе реализации проектных технологий (рис. 1.).

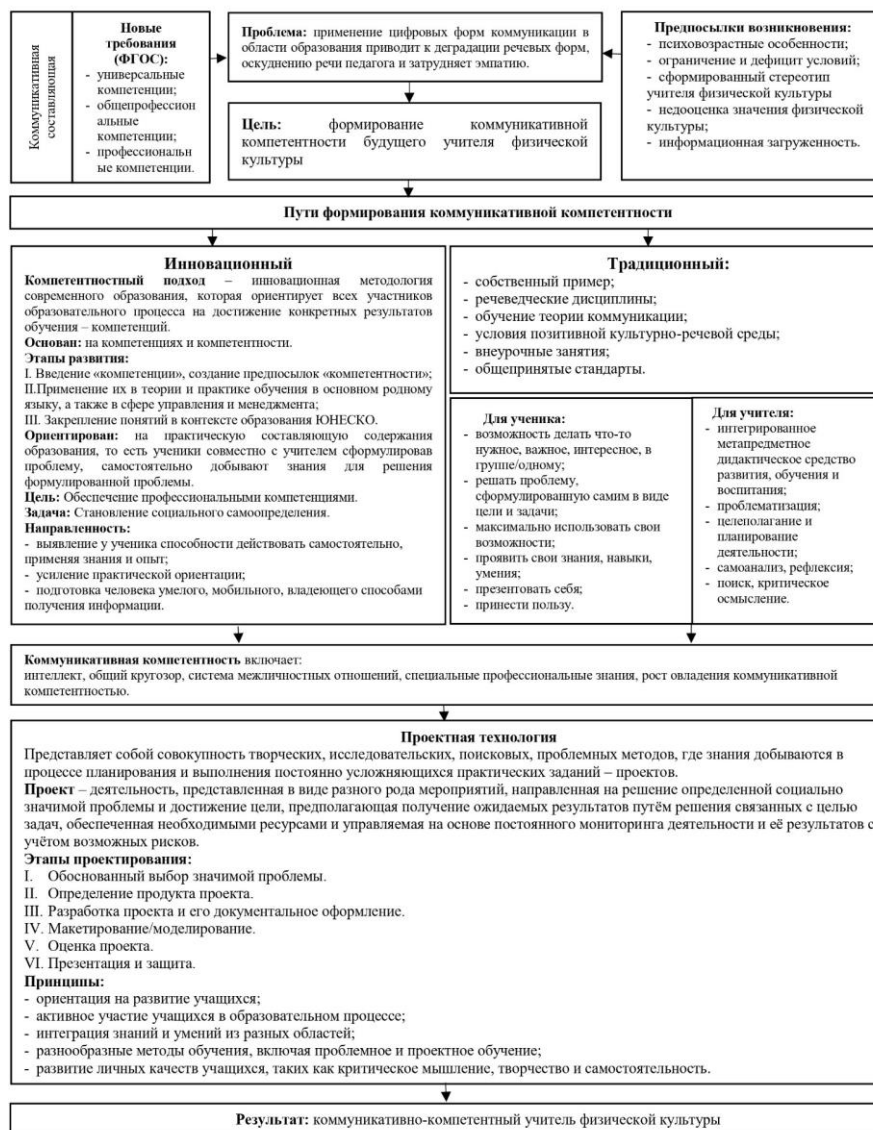


Рисунок 1. Модель развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры в процессе реализации проектных технологий

Заключение. Обобщение результатов теоретического анализа научно-исследовательской литературы по изучению проблемы развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры позволяет сделать следующие выводы:

1. Подтверждено, что внедрение цифровых технологий, наряду с созданием очевидных удобств, существенно ограничивает «живое» общение в ходе педагогического процесса. В то же время профессиональная деятельность педагога построена преимущественно на гуманистическом аспекте, предполагающем речевое, чувственно-эмоциональное взаимодействие субъектов данного процесса, которое является приоритетным способом коммуницирования. Учителю физической культуры в силу специфики преподаваемого предмета особенно важно обладать достаточным уровнем коммуникативно-речевой компетентности, что ставит задачу поиска эффективных способов её развития.

2. Выявлено, что проблема развития коммуникативно-речевой компетентности педагога в целом изучена достаточно подробно в теории и практике высшей педагогической школы, однако в контексте профессиональной подготовки будущего учителя физической

культуры она рассматривается довольно редко. Предлагаемые исследователями решения как правило подразумевают привычный набор традиционных форм, средств и методов, дающих номинальный эффект. Назрела объективная необходимость в инновационном подходе к разработке поставленной проблемы, который был бы ориентирован на более полное раскрытие самостоятельности обучаемых в совместной деятельности, в педагогическом общении и взаимодействии.

3. Определено, что перевод системы образования на компетентностный подход при общем положительном влиянии внёс лишь локальные изменения в процесс профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры, не решая при этом задачу развития у него коммуникативно-речевой компетентности. Эффективным средством разработки данной проблемы выступают проектные технологии, по своей сущности ориентированные на развитие коммуникативных навыков в процессе совместного выполнения учебных заданий. Фактором, препятствующим более широкому использованию проектных технологий для развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры, является недостаточная разработанность методологических основ исследования данной проблемы.

4. Разработана модель развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры, выполняющая методологическую функцию, способствующая практической реализации проектных технологий, обеспечивающих приобретение опыта коммуницирования, формирование навыков самостоятельности, выражение личностной индивидуальности, поддержание когнитивной активности, стимулирование и мотивацию за счёт конструирования действий по достижению прогнозируемого результата с обязательной его презентацией.

Библиографический список

1. Тилиев, К. М. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущего учителя физической культуры : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тилиев Камил Магомедович. – Махачкала, 2018. – 161 с.
2. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. № 12. – С. 85–91.
3. Крайник, В. Л. Проектные технологии как средство формирования коммуникативной компетентности будущих учителей физической культуры / В. Л. Крайник, Т. А. Новикова // Актуальные вопросы физической культуры и спорта : материалы XXV Всероссийской конференции, посвящённой памяти профессора Ю. Т. Ревякина (Томск, 24–25 марта 2023 г.). – Томск : Изд-во ТГПУ, 2023. – С. 220–223.

***Кузнецова Е.Д., канд. пед. наук, заведующий кафедрой спортивных игр,
Мешкова М.О., студентка Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул***

ПЛАНИРОВАНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ГРЕБЦОВ- НОВИЧКОВ КАТЕГОРИИ 40+ НА ЛОДКАХ «ДРАКОН»

Аннотация. В настоящее время гребля на лодках «дракон» приобретает все большую популярность среди людей, не имеющих специальной физической подготовки. Этот спорт доступен людям любого пола, возраста и физической подготовленности. Зачастую начинают им заниматься в более зрелом возрасте, что необходимо учитывать при планировании тренировочного процесса. Обоснование особенностей планирования тренировочного процесса гребцов-новичков и оценка его эффективности – основная цель

исследования. Практическая работа проводилась на базе гребного канала КГБУ ДО «СШОР по гребле на байдарках и каноэ имени Константина Костенко». Понимание возрастных особенностей гребцов является необходимым для разработки эффективных тренировочных программ, которые учитывают физиологические, психологические и социальные аспекты развития человека в разных возрастных группах. Особенности тренировочного процесса включают в себя построение модели тренировочного процесса на основе «поляризованной тренировки», использование соревновательного упражнения как основного средства тренировки, использование подвижных и спортивных игр как средства всесторонней подготовки, социальный аспект способствует формированию дружеских связей и укреплению социальной активности. Такое планирование тренировочного процесса дает положительную динамику результатов. Это свидетельствует о том, что разработанная методика позволяет ускорить процесс адаптации к специфике вида спорта и повысить мотивацию к занятиям. В дальнейшем рекомендуется продолжить изучение данного вопроса с акцентом на долгосрочные результаты и влияние различных факторов на эффективность тренировочного процесса, что позволит более точно определить оптимальные стратегии подготовки и повысить уровень подготовки гребцов.

Ключевые слова: гребля, гребцы-новички, лодки «Дракон», зрелый возраст, тренировочный процесс, поляризованная тренировка.

**E.D. Kuznetsova,
M.O. Meshkova**

FEATURES OF TRAINING BEGINNERS IN ROWING ON DRAGON BOATS

Abstract. *Currently rowing on dragon boats It is becoming increasingly popular among people who do not have special physical training. This sport is available to people of any gender, age and physical fitness. They often begin to practice it at a more mature age, which must be taken into account when planning the training process. The main purpose of the study is to substantiate the specifics of planning the training process of novice rowers and evaluate its effectiveness. The practical work was carried out on the basis of the rowing canal of the sports school for rowing on kayaks and canoes named after Konstantin Kostenko. Understanding the age characteristics of rowers is essential for developing effective training programs that take into account the physiological, psychological and social aspects of human development in different age groups. The features of the training process include the construction of a model of the training process based on "polarized training", the use of competitive exercises as the main means of training, the use of outdoor and sports games as a means of comprehensive training, the social aspect contributes to the formation of friendships and strengthening social activity. Such planning of the training process gives a positive dynamic of results. This indicates that the developed methodology makes it possible to accelerate the process of adaptation to the specifics of the sport and increase motivation for classes. In the future, it is recommended to continue studying this issue with an emphasis on long-term results and the impact of various factors on the effectiveness of the training process, which will allow us to more accurately determine the optimal training strategies and improve the level of training of rowers.*

Keywords: rowing, novice rowers, dragon boats, mature age, training process, polarized training.

Введение. Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время гребля на лодках «дракон» приобретает все большую популярность среди людей, не имеющих специальной физической подготовки. Существует большое количество совершенно разнообразных подходов к тренировочному процессу гребцов-профессионалов, которые оказывают положительное влияние на конечный результат и общую физическую форму. Но гребцы-новички в данном виде спорта имеют совершенно другой уровень физической подготовленности [1; 2; 3].

Этот спорт доступен людям любого пола, возраста и физической подготовленности. Зачастую начинают им заниматься в более зрелом возрасте, что необходимо учитывать при планировании тренировочного процесса.

Целью исследования является обоснование особенностей планирования тренировочного процесса гребцов-новичков и оценка его эффективности.

Задачи исследования:

- 1) Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования.
- 2) Выявить основные особенности тренировочного процесса гребцов-новичков категории 40+.
- 3) Провести оценку эффективности тренировочной работы.

Исследование проводилось на базе гребного канала КГБУ ДО «СШОР по гребле на байдарках и каноэ им. К. Костенко».

Как правило, на греблю на лодках «Дракон» обращают внимание женщины и мужчины в возрасте от 40 лет. Возрастные особенности играют ключевую роль в процессе тренировок спортсменов, особенно тех, кто не имеет специальной начальной подготовки. Понимание этих особенностей является необходимым для разработки эффективных тренировочных программ, которые учитывают физиологические, психологические и социальные аспекты развития человека в разных возрастных группах.

В возрасте 40+ начинаются физиологические изменения, которые включают в себя:

- снижение метаболизма, с возрастом обмен веществ замедляется, что может привести к увеличению веса, поэтому в процессе коммуникации с гребцами необходимо также говорить о важности правильного рациона питания во время занятий;
- снижение мышечной массы, начинается процесс саркопении – потери мышечной массы. Иными словами, человек ощущает, что «уходят силы» и мышцы уже не способны выдерживать ту нагрузку, которая еще недавно казалась адекватной;
- уменьшение гибкости и подвижности суставов, с возрастом связки и сухожилия становятся менее эластичными, поэтому необходимо уделять особое внимание разминке и растяжке.
- снижение выносливости, кардиореспираторная выносливость может быть ниже, поэтому важно постепенно увеличивать интенсивность кардионагрузок [4; 5].

Зачастую люди категории 40+, осознавая предстоящие последствия гиподинамии, начинают искать различные способы физической активности и гребля на лодках «Дракон», при правильной организации занятий, становится адекватной возрасту формой активного времяпрепровождения. Ведь физическая активность в данном возрасте влияет на ряд физиологических факторов:

- стимулирует выработку коллагена;
- сохраняет мышечную массу;
- помогает поддерживать оптимальный вес;
- уменьшает риск травм;
- сохраняет когнитивные функции мозга;
- нормализует гормональный фон [6;7;8].

Всё вышесказанное говорит о необходимости разработки тренировочной программы с учетом различных возрастных характеристик и исходного уровня физической подготовленности.

Особенности тренировочного процесса включали в себя ряд важных аспектов.

1. Тренировочная программа основывалась на модели «Поляризованной тренировки» – суть в специфическом соотношении объема и интенсивности:

80% от общего объема нагрузки – низкая интенсивность (120–150 уд/мин).

Большинство тренировок проводится на низкой интенсивности (60–70% от максимальной частоты сердечных сокращений). Такие тренировки помогают улучшить базовую аэробную выносливость, поддерживать общий уровень физической формы и ускорять восстановление.

20% от общего объема нагрузки – высокая интенсивность (180–210 уд/мин). Остальные тренировки проводятся на высокой интенсивности (90% и выше от максимальной частоты сердечных сокращений). Это могут быть интервальные тренировки или спринты, которые помогают улучшить максимальную аэробную мощность, скорость и силу.

Поляризованный подход к тренировкам подразумевает, что тренировки средней интенсивности, то есть с интенсивностью вблизи порога лактата, малопродуктивны для достижения прогресса. Вместо этого проводить необходимо большую часть своего тренировочного времени, работая с низкой интенсивностью, и лишь небольшую часть уделить скоростной работе.

Идея состоит в том, что поляризованные тренировки обеспечивают отличную «аэробную основу», но позволяют выполнять высокоинтенсивную работу, которая действительно стимулирует адаптацию к тренировкам (то есть увеличение аэробной подготовки), не накапливая усталость.

Такой режим работы обеспечивает достаточное восстановление, способствует совершенствованию техники и минимизирует шансы получения травм.

2. Соревновательные упражнения позволяют спортсменам оттачивать свои технические навыки в условиях, приближенных к реальным соревнованиям. Они требуют от спортсменов разработки стратегий и тактик, что способствует улучшению их аналитических способностей и умения адаптироваться к изменяющимся условиям.

При реализации тренировочной программы соревновательные упражнения (гребля) использовались как основное средство тренировки, применялись:

- гребля на гребных тренажерах;
- гребля на пирсе;
- гребля в темное время суток или с закрытыми глазами;
- гребля с гидротормозом;
- гребля с постепенным включением всех гребцов, т. е. через каждые 10 гребков

включаются сзади сидящие спортсмены.

3. Важным аспектом тренировочного процесса населения категории 40+ является психологическая и эмоциональная подготовка спортсменов.

Во-первых, важно понимать, что возрастные изменения могут оказывать значительное влияние на психологическое состояние спортсменов. Гребцы могут сталкиваться с различными физическими и психическими изменениями. Эти факторы могут вызывать страхи и неуверенность, особенно у новичков, которые только начинают свой путь в гребле. Поэтому критически важно создать поддерживающую атмосферу, которая поможет спортсменам преодолеть эти барьеры.

Во-вторых, мотивация играет центральную роль в тренировочном процессе. Для гребцов-новичков категории 40+ важно установить как внутренние, так и внешние цели, которые будут способствовать их прогрессу. Внутренняя мотивация может быть связана с желанием улучшить здоровье, поддерживать активный образ жизни или просто получать удовольствие от процесса. Внешние факторы, такие как участие в соревнованиях или поддержка со стороны тренеров и команды, также могут значительно повысить мотивацию. Установление четких и достижимых целей поможет спортсменам не только сосредоточиться на тренировочном процессе, но и поддерживать интерес к занятиям.

Также следует отметить значимость командного взаимодействия. Создание сплоченной команды, где каждый участник чувствует поддержку и понимание со стороны других, способствует формированию положительного психологического климата. Командный дух может значительно повысить уровень вовлеченности и удовлетворенности от тренировочного процесса.

4. Включение в тренировочную программу подвижных и спортивных игр как средства всесторонней подготовки, смены деятельности и поддержание эмоционального фона.

Разработанная методика тренировки гребцов на лодках «Дракон» направлена на улучшение физической подготовки, техники гребли и командной работы.

Результаты. Тренировки начались в конце мая и продолжались до середины сентября по модели поляризованной тренировки. Во время сезона экспериментальная группа – команда «Сармат» приняла участие в трех соревнованиях. Результаты отображены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика соревновательных результатов экспериментальной группы

Соревнования	Результат (дистанция 500 м)
Кубок Журналистов Алтайского края по гребле на лодках «Дракон» 7 июня 2024 г	2.54.20
Кубок Алтайского края по гребле на лодках «Дракон», посвященный Дню железнодорожника 11 августа 2024 г	2.34.68
Кубок Алтайского края по гребле на лодках «Дракон» 15 сентября 2024 г	2.33.07

При сравнении результатов также важно учитывать погодные условия и время года, т. к. в холодной воде выше вязкость и плотность, что оказывает большее сопротивление во время гребли.

На заключительных соревнованиях сезона экспериментальная группа вошла в финал (8 место) на дистанции 500 м из 21 команды, многие из которых имели большой опыт в этом виде спорта.

Заключение. Полученные данные свидетельствует о том, что разработанная тренировочная программа позволяет не только ускорить процесс адаптации к специфике вида спорта, но и повысить мотивацию к занятиям.

Анализ особенностей физической подготовки и специфики гребли на лодках «Дракон» позволил выделить ключевые аспекты, которые необходимо учитывать при разработке эффективной программы тренировок для данной возрастной группы. Учитывая физиологические изменения, происходящие с возрастом, а также уровень физической активности и опыт гребцов-новичков, была предложена модель тренировочного процесса, включающая как общие, так и специальные упражнения.

Современные подходы к построению тренировочного процесса, основанные на учёте возрастных особенностей занимающихся, дают положительную динамику в результатах.

В дальнейшем рекомендуется продолжить изучение данного вопроса с акцентом на долгосрочные результаты и влияние различных факторов на эффективность тренировочного процесса. Это позволит более точно определить оптимальные стратегии подготовки и повысить уровень подготовки гребцов в целом.

Библиографический список

1. Баранова, М. В. Формирование устойчивого интереса к занятиям гребным спортом на этапе начальной подготовки средствами комплектования командных лодок / М. В. Баранова, Л. А. Егоренко // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 12. – С. 6–10.
2. Давыдов, В. Ю. Морфофункциональные критерии отбора и контроля в гребле на байдарках и каноэ / В. Ю. Давыдов [и др.], методические рекомендации. – Пинск : ПолесГУ, 2015. – 88 с.
3. Иссурин, В. Б. Научные и методические основы подготовки квалифицированных спортсменов / В. Б. Иссурин, В. И. Лях. – Москва : Спорт, 2020. – 176 с.
4. Иссурин, В. Б. Подготовка спортсменов XXI века: научные основы и построение тренировки / В. Б. Иссурин. – Москва : Спорт, 2016. – 464 с.

5. Капилевич, Л. В. Физиология спорта : учебное пособие / Л. В. Капилевич ; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во ТПУ, 2011.
6. Матвеев, Л. П. Совершенствование системы подготовки спортсменов / Л. П. Матвеев. – Москва : ФК, 2014. – 108 с.
7. Матвеев, Л. П. Основы спортивной тренировки / Л. П. Матвеев. – Москва : Физкультура и спорт, 2017. – 280 с.
8. Холодов, Ж. К. Теория и методика физической культуры и спорта : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. - 9-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2011. – 480 с.

Федоров А.П., канд. пед. наук, заведующий кафедрой физического воспитания,
Пугачева И.И., старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Соломенная З.В., старший преподаватель кафедры физического воспитания
Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского
г. Донецк

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной работе исследуется роль цифровых инструментов в поддержании физического и психологического благополучия учащихся высших учебных заведений. В фокусе внимания – анализ потенциала отечественных цифровых платформ, сервисов и мобильных приложений в контексте развития навыков, способствующих сохранению здоровья. Представлен обзор практического применения цифровых технологий в образовании, а также предложены варианты их внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, цифровизация образования, физическая культура, студенческое здоровье, мобильные приложения, цифровая среда, дистанционное обучение, телемедицина, цифровая трансформация, высшее образование.

A.P. Fedorov,
I.I. Pugacheva,
Z.V. Solomennaya

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR HEALTH PRESERVATION IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article explores digital technologies as a means of supporting the physical and mental health of university students. The authors analyze the potential of Russian digital services, platforms, and mobile applications in fostering health-preserving competencies. The paper presents practical experience in implementing digital solutions in higher education and outlines approaches for their integration into the learning process.

Keywords: health-preserving technologies, digitalization of education, physical education, student health, mobile applications, digital environment, distance learning, telemedicine, digital transformation, higher education.

В эпоху активного внедрения цифровых технологий и возрастающей академической нагрузки забота о здоровье студентов становится особенно важной в высшей школе. Переход к цифровому формату в образовании имеет как положительные, так и отрицательные стороны: он открывает новые горизонты для улучшения обучения, но в то же время

увеличивает время, проводимое за компьютером, способствует уменьшению двигательной активности и повышает уровень стресса. В связи с этим возрастает необходимость разработки и применения цифровых инструментов, которые не только помогают в учебе, но и способствуют сохранению здоровья.

Новизна данной работы заключается в системном подходе к рассмотрению цифровых технологий не только как учебного инструмента, но и как самостоятельного ресурса, способного формировать у студентов компетенции в сфере саморегуляции, физической активности, мониторинга собственного состояния и профилактики стрессовых состояний.

Целесообразность разработки темы обусловлена необходимостью интеграции здоровьесберегающего подхода в повседневную образовательную практику вузов. В современных условиях внедрение цифровых сервисов, платформ и приложений в сферу физического воспитания и психогигиены становится важным направлением в мотивации студентов к ведению здорового образа жизни.

В качестве исследуемой проблемы рассматривается вопрос: в какой степени цифровые технологии способны выступать эффективным инструментом сохранения физического и психоэмоционального здоровья студентов вуза в условиях возросших образовательных нагрузок?

В настоящей статье используются следующие ключевые термины и сокращения:

- **ЗОЖ** – здоровый образ жизни;
- **ЦОС** – цифровая образовательная среда;
- **LMS** – система управления обучением (англ. *Learning Management System*);
- **телемедицина** – дистанционная форма оказания медицинской и психологической помощи средствами цифровой связи.

В современных условиях высшее образование характеризуется ростом информационных потоков и интенсивностью учебной деятельности, что нередко приводит к повышенной умственной и эмоциональной нагрузке на обучающихся [1]. Проблема сохранения здоровья студентов выходит на передний план, становясь важным направлением научных исследований и практической деятельности вуза. Наряду с традиционными формами физического воспитания всё большую роль приобретают цифровые технологии, способные выступать инструментом здоровьесбережения и мотивации к активной жизненной позиции.

Под здоровьесбережением понимается система мер, направленных на поддержание и укрепление как физического, так и психоэмоционального состояния обучающихся [2]. В вузовской среде это выражается в профилактике дистресса, формировании навыков рационального управления временем и поддержании достаточного уровня двигательной активности. Многие отечественные исследователи (В. К. Бальсевич, И. А. Артемов, Л. И. Лубышева) подчёркивают, что реализация таких программ требует учёта индивидуальных особенностей студентов и активного включения инновационных форм организации учебного процесса.

Цифровая образовательная среда (далее – ЦОС) в условиях нарастающей доли смешанного и дистанционного формата обучения становится важнейшим пространством взаимодействия студента и преподавателя [3]. Она включает электронные ресурсы, LMS (*Learning Management System*), мобильные приложения и различные сервисы, которые могут применяться для здоровьесбережения. В современном вузе уже недостаточно ограничиваться очными занятиями по физической культуре: цифровые инструменты позволяют вести учёт состояния здоровья обучающихся, вовлекать их в спортивные челленджи, оперативно давать обратную связь и предупреждать возможные перегрузки.

Механизмы влияния цифровых решений на здоровье студентов можно условно сгруппировать следующим образом:

- **Оперативная обратная связь.** Благодаря мобильным приложениям и LMS-модулям, студент получает почти мгновенные рекомендации по уровню физической активности, качеству сна, питанию и т. п.

- Геймификация и мотивация. Использование рейтингов, достижений и челленджей поддерживает интерес к регулярным занятиям.
- Дистанционное сопровождение. Преподаватель может следить за прогрессом обучающихся, вносить коррективы в индивидуальные тренировочные планы и своевременно реагировать на снижение показателей.
- Повышение цифровой компетентности. В процессе освоения онлайн-сервисов студент учится использовать их для укрепления собственного здоровья, что полезно в долгосрочной перспективе.

Примером реально применяемых в РФ решений является мобильное приложение StepApp, регистрирующее ежедневную активность (количество пройденных шагов) и позволяющее устраивать мини-соревнования между группами [4]. Также всё чаще используются LMS-платформы (например, Moodle, GetCourse), где создаются специальные курсы для занятий физической культурой и ЗОЖ: туда загружают обучающие видеоролики, тесты по теории здорового образа жизни и форумы для обмена результатами. Для медицинской и психологической поддержки в некоторых регионах подключают сервис SberЗдоровье, позволяющий студентам быстро получить консультацию врача [5] (см. табл. 1).

Таблица 1.
Российские цифровые инструменты,
используемые в сфере здоровьесбережения в вузах

Наименование	Назначение	Возможности применения в вузе
StepApp	Учёт шагов, челленджи	Мотивация к пешим прогулкам, соревнования между группами
Moodle/GetCourse	LMS-платформы	Создание курсов по физкультуре и ЗОЖ, тестов, форумов
SberЗдоровье	Телемедицинские услуги	Онлайн-консультации врачей и психологов, профилактика заболеваний

По результатам мониторингового исследования, проведённого в ряде российских вузов в 2023 году, более 60% преподавателей физической культуры и около 40% студентов отметили положительный эффект от применения цифровых ресурсов. К преимуществам они отнесли:

- наглядность и объективность данных (шаги, режим сна);
- возможность индивидуального подхода, когда преподаватель видит динамику каждого студента;
- экономию времени за счёт онлайн-взаимодействия и автоматизированных отчётов.

Вместе с тем существует и ряд ограничений. Во-первых, нельзя игнорировать цифровое неравенство: не все обучающиеся обладают современными гаджетами и стабильным доступом к интернету. Во-вторых, при чрезмерном увлечении виртуальными инструментами возрастает нагрузка на зрение и нервную систему, а также снижается доля «живых» социально-коммуникативных контактов. Таким образом, цифровые решения должны дополнять, а не подменять традиционные формы физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе.

Обобщая изложенное, можно сделать вывод, что при разумном сочетании онлайн- и офлайн-практик цифровые технологии способны существенно повысить эффективность здоровьесберегающих программ, стимулируя интерес студентов к активному образу жизни и облегчая контроль за их психофизическим состоянием. При этом вопросы

индивидуализации, доступности и сохранения баланса остаются ключевыми для дальнейшего развития подобных решений.

Практическая реализация цифрового здоровьесбережения в вузе предполагает тщательную проработку методики: от постановки целей и планирования эксперимента до анализа полученных данных. Для апробации такого подхода в 2024/2025 учебном году на кафедре физического воспитания ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского» был организован эксперимент, объединивший традиционные формы занятий физической культурой и цифровые инструменты мониторинга здоровья.

Цель эксперимента заключалась в проверке гипотезы о том, что сочетание очных и онлайн-форм занятий способно повысить вовлечённость студентов в физкультурно-оздоровительную деятельность и улучшить их психофизические показатели. В исследовании приняли участие 72 студента (41 девушка и 31 юноша) из двух учебных групп первого курса, не имеющих ограничений по здоровью.

Процедура проведения эксперимента включала несколько этапов. Сначала обе группы прошли стартовое тестирование, в ходе которого оценивались показатели физической выносливости (пробежка на 1000 м), гибкости (наклоны вперёд), а также субъективный уровень стресса (по шкале самооценки напряжения). После этого:

Контрольная группа (36 человек) занималась по стандартной программе физического воспитания, предусматривающей два очных занятия в неделю и самостоятельные тренировки по желанию.

Экспериментальная группа (36 человек) помимо тех же двух очных занятий в неделю была подключена к цифровым сервисам, включавшим:

- приложение StepApp (для учёта шагов и участия в мини-соревнованиях между студентами, где каждую неделю определялся лидер по количеству пройденных шагов);
- онлайн-курс на платформе Moodle, содержащий видеоуроки по базовым упражнениям, тесты по теории здорового образа жизни, а также форум для обсуждения результатов;
- чек-листы самонаблюдения, созданные в Google Формах, где участники каждую неделю отмечали время сна, уровень самочувствия, частоту тренировок.

Преподаватели кафедры следили за динамикой полученных данных и взаимодействовали со студентами в онлайн-формате, давая персональные рекомендации и стимулируя участие в спорте через элементы геймификации. В конце семестра обе группы повторно прошли тестирование.

Для объективной оценки результатов был использован сравнительный анализ показателей в начале и конце эксперимента. Кроме того, учитывались количественные данные из StepApp (среднее недельное число шагов на человека) и итоги опроса удовлетворённости участников (см. табл. 2).

Таблица 2.
Сравнительный анализ показателей в начале и конце эксперимента

	Пробежка 1000 м среднее время, мин:с)		Наклоны (см) вперёд		Уровень (баллы) стресса		Среднее кол-во шагов/ нед.
	До экспери мента	После экспери мента	До экспери мента	После экспери мента	До экспери мента	После экспериме нта	Не учитыва лось (нет данных)
Контрольная группа	5:31	5:23	8	10	5,4;	5,0	
Эксперимент	5:29	5:10	7	11	5,3	4,2	Пример

альная группа							но 48 000 шагов в неделю
------------------	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------

Анализ полученных данных показывает, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более существенную положительную динамику. Среднее время на дистанции 1000 м улучшилось на 19 секунд (против 8 секунд в контрольной группе), а гибкость выросла в среднем на 4 см (против 2 см). Уровень стресса (оценивался по пятибалльной шкале, где 1 – спокойствие, 7 – очень высокое напряжение) снизился более значительно – с 5,3 балла до 4,2 балла. В контрольной же группе снижение напряжённости оказалось менее выраженным.

Особый интерес представляют данные о средней недельной физической активности, оценённой через показатель «количество шагов». Участники экспериментальной группы, регулярно пользующиеся StepApp, достигали примерно 48 000 шагов в неделю на человека, что указывает на вовлечённость в пешие прогулки и другие виды активности. В контексте студентов, ведущих сидячий образ жизни, такое увеличение дневной нагрузки можно считать значимым (около 7 000 шагов в сутки при рекомендуемой норме в 10 000). Также преподаватели заметили позитивные отзывы о формате «соревнований», что повышало игровую мотивацию к движению.

После завершения эксперимента проводился опрос удовлетворённости участников в обеих группах. В экспериментальной группе 82% оценили совмещение цифровых и очных форм занятий как «интересное» или «очень полезное», тогда как в контрольной группе аналогичную оценку дали лишь 44%. Среди основных причин положительного восприятия были названы: «гибкость в расписании», «дополнительная мотивация в шаговом челлендже» и «стало легче следить за своим прогрессом». В то же время ряд студентов (около 15%) в экспериментальной группе жаловались на увеличение экранного времени, необходимость регулярно заполнять чек-листы и возможные технические сбои.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают гипотезу о том, что внедрение цифровых инструментов способно усилить здоровьесберегающий эффект учебных занятий в вузе. В частности, геймификация и онлайн-поддержка позволяют не только повысить общий уровень физической активности, но и более эффективно контролировать психоэмоциональное состояние студентов. Однако важно помнить о необходимости сохранения разумного баланса между «цифрой» и «живым» общением, а также обеспечивать доступ к современным устройствам и стабильному интернету для всех обучающихся.

В контексте устойчивого развития системы высшего образования тенденция к цифровизации становится неотъемлемой частью учебного процесса. Наблюдается всё более активное внедрение мобильных приложений, LMS-платформ и телемедицинских сервисов, ориентированных на поддержку здоровья студентов. Этот процесс отражает сразу несколько глобальных трендов:

1. Рост геймификации. По мере усложнения учебных программ возникает потребность в дополнительных стимулах, сохраняющих у обучающихся интерес к физической активности. Геймифицированные приложения и онлайн-челленджи не только поддерживают спортивный дух, но и формируют соревновательную среду, которая стимулирует студентов к повышению двигательной активности.

2. Дистанционное сопровождение. Уже ставшие привычными форматы онлайн-занятий и консультаций открывают новые возможности для контроля и коррекции нагрузок. Преподаватель может дистанционно наблюдать динамику показателей студента в приложении (количество шагов, прохождение видеоуроков, опросников) и давать своевременную обратную связь, направленную на профилактику переутомления.

3. Развитие «умных» сервисов. Современные цифровые решения всё чаще используют алгоритмы анализа больших данных, позволяющие более тонко подстраивать физические упражнения, режим сна и питания к индивидуальным потребностям студента. При этом формируется культура самоконтроля: обучающийся учится системно отслеживать свой прогресс и корректировать поведение для поддержания здоровья.

Несмотря на позитивную динамику, существует ряд ограничений, сдерживающих полноценную реализацию цифрового здоровьесбережения. Во-первых, это инфраструктурная неравномерность: не все вузы имеют развитую ИТ-базу и технические ресурсы, а студенты — современные гаджеты и постоянный доступ к интернету. Во-вторых, если цифровые инструменты применяются фрагментарно, без должной методической поддержки, то эффект новизны быстро утрачивается, и студенты перестают видеть пользу таких технологий. В-третьих, усиливается риск «цифрового переутомления»: высокие экраны, умные часы, приложения, электронные форумы — всё это увеличивает время, проводимое в онлайн-среде, что может негативно сказываться на психоэмоциональном состоянии обучающихся [6].

Для дальнейшего развития цифрового здоровьесбережения в вузах необходим комплексный подход, включающий:

- Методическую поддержку. Подготовку преподавателей к работе с цифровыми сервисами, разработку учебных материалов, ориентированных на ЗОЖ.
- Интеграцию в учебный план. Цифровая активность студентов должна учитываться в общей системе оценивания, например, через баллы за участие в онлайн-челленджах, ведение электронного дневника тренировок и т. д.
- Гибкую мотивацию. Соревновательные механизмы (рейтинги, зачёты, призы) хорошо дополняются личностно-ориентированным подходом (консультации, индивидуальные программы), что помогает учитывать разные уровни физической подготовки и интересы обучающихся.

Перспективной видится и связь с государственными проектами в сфере здоровья и образования, например, с национальными проектами «Демография» и «Образование», где одной из целей является формирование у населения культуры здорового образа жизни. Синергия вузов с региональными и федеральными инициативами может обеспечить доступ к дополнительным ресурсам — информационным, финансовым, организационным.

Таким образом, цифровое здоровьесбережение постепенно перестаёт быть экспериментом и всё более становится частью регулярной вузовской практики. От грамотного сочетания технологических возможностей, педагогической поддержки и административного содействия зависит, насколько полно студенты смогут использовать цифровые инструменты для укрепления своего здоровья и формирования устойчивых привычек самосохранительного поведения.

Современное высшее образование в России находится в фазе стремительного расширения цифровой инфраструктуры, что закономерно отражается и на практике здоровьесбережения студентов. Проведённый анализ показал, что использование мобильных приложений, LMS-платформ и телемедицинских сервисов способно повысить уровень двигательной активности, снизить психоэмоциональное напряжение и создать дополнительные мотивационные механизмы в вузовской среде.

Выводы:

1. Повышение эффективности физического воспитания. Цифровые инструменты, при разумной интеграции в учебный процесс, способствуют более результативному контролю за показателями здоровья студентов и стимулируют их к самостоятельной спортивной активности.
2. Геймификация и обратная связь. Онлайн-челленджи и модули самонаблюдения поддерживают интерес обучающихся, предоставляя им мгновенную обратную связь и соревновательный драйв.

3. Профилактика стресса и осознанный подход. Внедрение телемедицинских и психологических онлайн-сервисов помогает вовремя распознавать и нивелировать факторы переутомления и эмоционального выгорания.

4. Риск цифрового переутомления. Чрезмерное увлечение виртуальными форматами без очных встреч может привести к увеличению экранного времени, что в свою очередь создаёт дополнительную нагрузку на зрение и нервную систему.

Рекомендации:

- Интегрировать цифровые сервисы в учебные планы, учитывая индивидуальные особенности студентов, а также обеспечивать регулярные консультации с преподавателями и спортивными тренерами.

- Развивать смешанные (гибридные) форматы занятий, соединяя очные тренировки и онлайн-курсы, чтобы сохранить живое взаимодействие и одновременно повысить охват аудитории.

- Формировать мотивационную среду в вузе через геймифицированные соревнования, рейтинг активности и систему поощрений (призы, дополнительные баллы, зачёт по физической культуре).

- Учитывать технические возможности обучающихся, заранее решая вопросы доступа к интернету и совместимости приложений с разными устройствами.

Теоретическая и практическая значимость:

- Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о роли цифровой образовательной среды в укреплении здоровья студентов, уточнении механизма взаимодействия геймификации и самонаблюдения как составляющих личностно-ориентированного обучения.

- Практическая значимость заключается в разработке и описании методических подходов, позволяющих кафедрам физического воспитания интегрировать цифровые инструменты в повседневную деятельность, повышая мотивацию обучающихся и эффективность профилактики переутомления.

Перспективы дальнейших исследований:

1. Апробация новых форматов телемедицины и онлайн-консультаций с учётом специфики различных направлений подготовки студентов (медицинские, гуманитарные, технические вузы и др.).

2. Исследование психологических эффектов цифровых нагрузок, связанных с увеличением экранного времени при активном использовании геймификационных сервисов и мониторинга здоровья.

3. Междисциплинарные исследования с привлечением специалистов в области медицины, спорта, педагогики и ИТ для создания более совершенных платформ, учитывающих индивидуальные особенности каждого студента и планов занятий.

4. Анализ экономической эффективности внедрения цифровых решений в сфере здоровьесбережения, включая затраты на разработку и сопровождение приложений, а также потенциальное снижение расходов системы здравоохранения благодаря профилактическому эффекту.

Таким образом, цифровые технологии, грамотно интегрированные в учебный процесс, могут значительно усилить здоровьесберегающую функцию высшего образования, формируя у обучающихся культуру самоконтроля и долгосрочную мотивацию к активному, осознанному образу жизни.

Библиографический список

1. Севрюкова, Г. А. Адаптивные изменения функционального состояния и работоспособность студентов в процессе обучения / Г. А. Севрюкова // Гигиена и санитария. – 2006. – № 1. – С. 74–76.

2. Акимова, Л. А., Сократов, Н. В., Апрелева, Н.Н. Сохранение и укрепление здоровья обучающихся в образовательных организациях и деятельности педагога. / Л. А. Акимова, Н. В. Сократов, Н. Н. Апрелева. – Москва, 2016. – 129 с.
3. Булин-Соколова, Е. И., Обухов, А. С., Семенов, А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги / Е. И. Булин-Соколова, А. С. Обухов, А. Л. Семенов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207–226.
4. Официальный сайт «StepApp» : [сайт]. – URL: <https://step.app/ru> (дата обращения: 10.02.2025).
5. Официальный сайт «SberЗдоровье» : [сайт]. – URL: <https://www.sberhealth.ru/> (дата обращения: 10.02.2025).
6. Савина, Е. С., Волкова, И. Г. Онлайн-общение и его роль в формировании социальных навыков у молодежи / Е. С. Савина, И. Г. Волкова // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону : сборник материалов IV Региональной научно-практической конференции молодых ученых. – Тула, 2024. – С. 72.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Безрукова Н.Н., Гавриляченко М.А. Использование нейросетей при разработке уроков модуля «Моя малая родина» в обучении английскому языку в общеобразовательной школе.....	3
Винокурова М.А., Грачева А.О. Формирование межкультурной компетенции в системе допрофессиональной педагогической подготовки: опыт и перспективы психолого-педагогических классов.....	9
Глушкова С.А. Внеучебная деятельность как этап и форма обучения русскому языку и литературе в рамках непрерывной подготовки в республике Таджикистан.....	18
Губанова Т.И., Фролов А.С. Творчество как основной смылосодержащий концепт в русской философии конца XIX начала XXI веков.....	23
Дронова Е.Н., Мартын Е.Е. Виртуальное приложение по астрономии «Astro».....	25
Козырькова К.Е., Ратникова Д.В. Подготовка старшеклассников к выполнению заданий ЕГЭ по Великой Отечественной войне с использованием ресурсов мультимедийного парка «Россия – моя история».....	32
Кошева Д.П., Синельникова Е.В. Применение нейросетей для разработки дидактических материалов по информатике.....	36
Марьина О.В. Предвузовская подготовка иностранных студентов в университетах Алтайского края.....	45
Островских И.Н., Скокова Д.С. Особенности проверки муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по литературе (из опыта работы).....	49
Худенко Е.А. Курсы повышения квалификации для преподавателей, работающих со студентами-билингвами: проблемные зоны.....	56
Черданцева Е.Д., Королькова Ю.А. Социальное предпринимательство в искусстве: театральная студия «Театр без границ» для детей с интеллектуальными нарушениями.....	61

Раздел 2. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Андреева О.С., Клепиков С.Р. Субтитрирование культурно-специфической лексики: лингвистический аспект (на материале британского сериала «Корона»).....	67
Ануфриева Г.В., Нищетова А.А. Словообразовательные модели цветowych прилагательных в романе Е.Д. Айпина «В поисках первоземли».....	75
Безрукова Н.Н., Пукина В.А. Квестбук по Барнаулу: переводческий и лингвокультурологический проект путеводителя.....	79

Богумил Т.А., Желонкина Д.Р. Семантика образа змеи в романе Ю.О. Домбровского «Хранитель древностей».....	86
Клепиков С.Р., Безрукова Н.Н. Изготовление англоязычных субтитров и профессиональный перевод к юбилейному видеофильму «Петра творенье» о П. К. Фролове.....	91
Коротких Ж.А., Пучкина Е.И. Политкорректная лексика, обозначающая людей с ограниченными возможностями здоровья, в текстах.....	98
Краева В.Ю., Квятковская К.Э. Образ женщины в русских и итальянских пословицах с терминами наименования родства (лингвокультурологический аспект).....	104
Курайши Н.А., Небольсина М.С. Сравнение способов выражения пространственных отношений в русском языке и в языке дари.....	109
Мамаева В.В., Островских И.Н. Мотив блудного сына в сказке А.Н. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино».....	114
Тулинова Т.А., Богумил Т.А. Имятворчество Семёна Кирсанова: псевдоним, анаграмма, мифопоэтика.....	121
Федулов М.Д., Коротких Ж.А. Речевые стратегии на понижение/повышение имиджа в американском политическом дискурсе.....	127

Раздел 3. МАТЕРИАЛЫ XVII РЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, СПОРТ, ЗДОРОВЬЕ – ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ»

Крайник В.Л., Новикова Т.А. Модель развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры в процессе реализации проектной технологии: теоретическое обоснование и разработка.....	134
Кузнецова Е.Д., Мешкова М.О. Планирование тренировочного процесса гребцов- новичков категории 40+ на лодках «Дракон».....	141
Федоров А.П., Пугачева И.И., Соломенная З.В. Цифровые технологии как инструмент здоровьесбережения в высшем образовании.....	146

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

• 2025 • № 1 •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55