

Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование



16+

Том 14, № 2. 2023

**Научно-методический
журнал**

**Том 14, № 2. 2023
(апрель – июнь)**

(Сквозной номер выпуска – 54)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный
педагогический университет
имени М. Е. Евсеевьева»

Издаётся с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:
430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 136,
каб. 325

Телефоны:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

**Подписной индекс
в каталоге «Почта России»
ПР 718**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Т. И. Шукшина (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор

Л. П. Водясова (зам. главного редактора) – доктор филологических наук, профессор

И. Б. Буянова (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор
(Азербайджан, Баку)

Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саратов)

Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)

Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)

М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)

Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Нижний Новгород)

А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)

В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор
(Республика Беларусь, Минск)

Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент
(Россия, Саранск)

И. С. Насипов – доктор филологических наук, доцент
(Россия, Уфа)

О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Саранск)

В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент
(Россия, Саранск)

В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор
(Россия, Москва)

Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент
(Россия, Саранск)

С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Пенза)

А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор
(Республика Беларусь, Минск)

М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования
Российской Федерации в перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней
кандидата и доктора наук*

**Scientific and
methodological
journal**

**Vol. 14, no. 2. 2023
(April – June)**

(Continuous issue – 54)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE “Mordovian State
Pedagogical University named
after M. E. Evseyev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 136
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

**Subscription index
in the catalogue
“Russian Post”
PR 718**

EDITORIAL COUNCIL

- T. I. Shukshina** (editor-in-chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
L. P. Vodyasova (editor-in-chief assistant) – Doctor of Philological Sciences, Professor
I. B. Buyanova (executive secretary) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Belarus, Minsk)
T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
I. S. Nasipov – Doctor of Philological Sciences, Docent
(Russia, Ufa)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Penza)
A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Belarus, Minsk)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

The Journal is included by HCC of the Ministry of Education and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific journals and publications, which should issue the main scientific results of the candidate's and doctoral theses

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki i obrazovanie”, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

C. В. Архипова, О. Р. Лазуткина

Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями
средствами наглядного моделирования..... 7

E. В. Богдановская

Применение дидактической игры в подготовке бакалавров образования в области безопасности
жизнедеятельности..... 16

A. Н. Гамаюнова, О. В. Бобкова, О. А. Кучина

Совершенствование дикции у одаренных детей с использованием информационно-
коммуникационных технологий..... 23

A. П. Гулов

Международные олимпиады в России и за рубежом как площадка академического общения
молодежи..... 33

E. В. Долинова

Педагогические условия формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста
в продуктивной деятельности..... 40

A. П. Жданько, А. А. Зайцев

Метод проектов как дидактическая технология развития иноязычной коммуникативной
компетенции студентов..... 46

И. А. Исенко

Использование короткометражных фильмов для формирования речевого мотива у студентов
неязыковых вузов..... 51

E. А. Кашикарева, Н. А. Белова, О. Н. Фомина, А. А. Мамаева

Пути формирования грамматических навыков учащихся-инофонов (на примере изучения
сравнений в процессе подготовки веб-проектов)..... 57

E. В. Неборский, А. М. Никифоренкова

Развитие студенческих объединений в РСФСР в 1958-1991 гг. 64

Л. Г. Паршина, Л. П. Карпушина

Возможности цифровых технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов..... 70

Л. М. Перминова

Объект и предмет дидактики в контексте взаимосвязи сущего и должно..... 75

Д. А. Салимова

Двуязычие в образовательном пространстве: через призму истории российских немцев и их
вклада в становление Елабужского госпединститута..... 84

Ю. Н. Соколова, В. В. Мамонова

Методические приемы организации формирования опыта творческой деятельности у младших
школьников во внеурочной работе..... 90

ИСТОРИЯ

А. Н. Занкина

Татарская национальная школа Мордовии в 1940-х – начале 1990-х гг.: проблемы и особенности
развития..... 96

И. К. Корякова, Н. Н. Яушкина

Формирование стратегии участия профсоюзов США в президентских выборах 1964 г. 100

А. В. Малов

Исторические аспекты становления государственных систем гражданской защиты населения в
Европе в период между мировыми войнами..... 107

М. Н. Свинцова

Искажение исторического прошлого как метод манипуляции сознанием российской молодежи.... 113

Д. А. Хамула, А. А. Горбань

Трансформация сознания граждан СССР под влиянием идеологии марксизма-ленинизма и её
влияние на деятельность людей в современной России..... 121

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

И. В. Архипова

Девербативы в контексте таксисной поливариативности (на материале немецких высказываний с предлогами)..... 128

Е. Н. Галичина, Р. Р. Юсупова

Директивный речевой акт запрета в сетевом дискурсе (на материале русского языка)..... 134

Л. М. Гареева

Трансформация фразеологизмов в современном русском языке..... 140

Н. В. Матюшина

О задачах современной отечественной лингвокультурной концептологии..... 143

Е. О. Сычева

Особенности словообразования сленга фикрайтеров..... 150

Е. А. Хорошева, Е. В. Савина, И. А. Аржанова

Семантическое преобразование слова в переводах произведений Ф. Саган..... 153

В. С. Шарова, Е. А. Северина

Способы реализации феномена вторичной устности в институциональном письменном дискурсе в аспекте речевого воздействия..... 160

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 166

CONTENTS

PEDAGOGY

S. V. Arkhipova, O. R. Lazutkina

Scientific and methodological aspects of the development of coherent speech of preschool children with speech disorders by means of visual modeling..... 7

E. V. Bogdanovskaya

Application of the didactic game in the teaching Bachelors of education in the field of life safety..... 16

A. N. Gamayunova, O. V. Bobkova, O. A. Kuchina

Improving diction in gifted children using information and communication technologies..... 23

A. P. Gulov

International Olympiads in Russia and abroad as a platform for academic communication of youth..... 33

E. V. Dolinova

Pedagogical conditions for the formation of responsibility in older preschool children in productive activities..... 40

A. P. Zhdanko, A. A. Zaitsev

The project method as a didactic technology for the development of students' foreign language communicative competence..... 46

I. A. Isenko

The use of short films to form a speech motive among students of non-linguistic universities..... 51

E. A. Kashkareva, N. A. Belova, O. N. Fomina, A. A. Mamaeva

Ways of formation of grammar skills of foreign students (on the example of studying comparisons and preparing web projects)..... 57

E. V. Neborsky, A. M. Nikiforenkova

The development of student associations in the RSFSR in 1958–1991..... 64

L. G. Parshina, L. P. Karpushina

Digital Capabilities in Training Future Musician Educators..... 70

L. M. Perminova

Object and subject of didactics in context of relationship between existent and due..... 75

D. A. Salimova

Bilingualism in educational space: through the prism of the history of Russian Germans and their contribution to the formation of the Elabuga Teacher Training University..... 84

Yu. N. Sokolova, V. V. Mamonova

Methodical techniques of forming the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work..... 90

HISTORY

A. N. Zankina

Tatar national school of Mordovia in the 1940s – early 1990s: problems and features of development..... 96

I. K. Koryakova, N. N. Yauhskina

Formation of a strategy for the participation of U.S. labor unions in the presidential elections of 1964..... 100

A. V. Malov

Historical aspects of the formation of state systems of civil defense in Europe in the interval between the World Wars..... 107

M. N. Svintsova

Distortion of the Historical past as a method of manipulating the consciousness of Russian youth..... 113

D. A. Khamula, A. A. Gorban

Transformation of the consciousness of the citizens of the USSR under the influence of Marxism-Leninism ideology and its impact on the activities of people in modern Russia..... 121

LINGUISTICS

I. V. Arkhipova

Deverbatives in the context of taxis polyvariability (based on German statements with prepositions)..... 128

E. N. Galichkina, R. R. Yusupova	
Directive speech act of prohibition in Russian Internet discourse.....	134
L. M. Gareeva	
Transformation of phraseological units in contemporary Russian.....	140
N. V. Matyushina	
On the goals of contemporary domestic linguacultural concepts' studies.....	143
E. O. Sycheva	
Features of the slang formation of fiction writers.....	150
E. A. Khorosheva, E. V. Savina, I. A. Arzhanova	
Word stylistic transformation in translation of F. Sagan's texts.....	153
V. S. Sharova, E. A. Severina	
Aspect of Speech Impact of the Secondary Orality in the Institutional Discourse.....	160
INFORMATION FOR AUTHORS.....	166

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_07

Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования

Светлана Владимировна Архипова^{1*}, Ольга Романовна Лазуткина²

^{1,2} Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹arhipova.swetlana2011@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6241-6111>

²o.lazutkina2017@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4025-1096>

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования проблемы развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования. В основе исследовательской работы лежат общенаучные методы познания: анализ, синтез, сравнение, обобщение; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный) и анализ эмпирических данных. Обработка данных, полученных в ходе исследования, была организована в программе Excel методами математической статистики. Проведенное исследование продемонстрировало положительную динамику развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями после экспериментального обучения с использованием средств наглядного моделирования. Полученные результаты доказывают, что логопедическая работа по развитию связной речи у детей данной категории будет эффективнее, если включать в нее нетрадиционные средства.

Ключевые слова: связная речь, дошкольники с речевыми нарушениями, наглядное моделирование

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические основы развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования».

Для цитирования: Архипова С. В., Лазуткина О. Р. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 7–15. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_07

PEDAGOGY

Original article

Scientific and methodological aspects of the development of coherent speech of preschool children with speech disorders by means of visual modeling

Svetlana V. Arkhipova^{1*}, Olga R. Lazutkina²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹arhipova.swetlana2011@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6241-6111>

²o.lazutkina2017@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4025-1096>

Abstract. The article analyzes the results of a study of the problem of the development of coherent speech in preschoolers with speech disorders by means of visual modeling. The research work is based on general scientific methods of cognition: analysis, synthesis, comparison, generalization; pedagogical experiment (ascertaining, forming, control) and analysis of empirical data. The processing of the data obtained during the study was organized in the Excel program by methods of mathematical statistics. The study demonstrated positive dynamics of the development of coherent speech in preschoolers with speech disorders after experimental training using visual modeling tools. The results obtained prove that speech therapy work on the development of coherent speech in children of this category will be more effective if non-traditional means are included in it.

Keywords: coherent speech, preschoolers with speech disorders, visual modeling

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Scientific and methodological Fundamentals of the Development of Coherent Speech in Preschoolers with Speech Disorders by Means of Visual Modeling».

For citation: Arkhipova S. V., Lazutkina O. R. Scientific and methodological aspects of the development of coherent speech of preschool children with speech disorders by means of visual modeling. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):07–15. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_07

Введение

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, требуют определенных условий воспитания социально адаптированной, активной личности, способной правильно, логично выражать свои мысли, адекватно воспринимать информацию, с раннего возраста беспрепятственно вступать во взаимодействия со взрослыми и сверстниками и эффективно решать возникающие трудности. Однако это оказывается невозможным без успешного развития связной речи.

Связная речь как ведущий компонент речевой деятельности во многом предопределяет дальнейшее школьное обучение детей, способствует становлению их мышления, овладению навыками коммуникации, является отражением познавательного, речевого и социального развития. В связи с этим процесс становления связной речи у детей дошкольного возраста занимает центральное место в их психоречевом развитии. Недостаточный уровень ее развития негативно сказывается на их интеллектуальном и психическом развитии. В наибольшей степени это касается дошкольников, у которых диагностируются различные речевые нарушения. Ввиду этого в логопедической практике остро встают вопросы поиска и разработки эффективных средств коррекционного воздействия на связную речь дошкольников данной категории.

В настоящее время наука располагает богатым практическим материалом и собственной базой экспериментальных данных о развитии связной речи дошкольников, имеющих речевые нарушения. Однако, несмотря на большую вос требованность и значимость вопросов ее развития, на практике они оказываются недостаточно проработанными, а некоторые из них требуют дальнейшего изучения. Поэтому мы считаем целесообразным для развития связной речи у обозначенной категории детей задействовать не только традиционные, но и нетрадиционные средства.

Одним из таких средств выступает метод наглядного моделирования. Он характеризуется выделением наиболее важных и отличительных деталей и качеств изучаемого объекта, воспро-

изведением заместителя этого предмета с использованием символов, пиктограмм, опорных схем, мнемотаблиц, предметных картинок. Цель нашей работы заключается в разработке научно-методических аспектов развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования.

Обзор литературы

Проблема связной речи раскрывается в исследованиях А. М. Бородич, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна; вопросы диагностики связной речи изучаются В. К. Воробьевой, В. П. Глуховым, Н. С. Жуковой, О. Б. Иншаковой; процесс развития связной речи рассматривается А. А. Леонтьевым, Ф. А. Сохиным; особенности связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями определяются Т. В. Ахутиной, А. М. Бородич, Л. Н. Ефименковой, Е. И. Тихеевой, Г. В. Чиркиной и др.

Проанализировав многочисленные исследования по рассматриваемому вопросу, мы пришли к заключению, что связная речь – это единица речи, состоящая из языковых компонентов, организованных по законам грамматического строя родного языка, которые излагаются логично, последовательно и тематически правильно [1]. У нормотипичных детей она характеризуется логичностью, последовательностью и развернутостью. Их высказывания отличаются целостностью, единством темы, связностью и плавностью, соблюдается структурное оформление [2].

Общие закономерности развития связной речи представлены в работах М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной, по мнению которых, освоение связной речи дошкольниками осуществляется поэтапно [3]. На первом довербальном этапе понимание речи отсутствует, однако у ребенка возникают первые эмоциональные контакты с взрослыми, которые в дальнейшем окажут большое влияние на зарождение речи. Следующий этап – возникновение речи. Постепенно происходит овладение пониманием речи, в основном незамысловатых фраз. У ребенка появляются первые осмысленные слова, начинает пополняться словарный запас, отмечаются двусоставные мало-распространенные предложения, постепенно ребенок начинает вступать в диалогические формы

речи. На третьем этапе развития связной речи происходит овладение разными способами взаимодействия с окружающими людьми. От диалога наблюдается плавный переход к монологу. Предложения имеют сложную структуру, распространены. Продолжает обогащаться, активизироваться словарный запас [3].

У дошкольников, имеющих речевые нарушения, процесс развития связной речи сопряжен с большими трудностями. Это преимущественно дети с нормальным слухом и сохранным интеллектом, имеющие расстройства коммуникации, которые негативно влияют на их дальнейшую успеваемость. У них расстройства выражаются в нарушениях звукопроизношения, слоговой структуры слова, недоразвитии фонематического слуха, лексики и грамматики [4]. Исследователи В. К. Воробьева, В. П. Глухов, О. С. Ушакова, Т. Б. Филичева, занимающиеся изучением особенностей связной речи данной категории дошкольников, отмечают у них отсутствие логики и последовательности в предложениях, пропуски основных и наиболее значимых частей рассказа, неразвернутые, малоинформационные высказывания, бедность и стереотипность используемых речевых средств, грубые нарушения грамматического строя, искаженное построение предложений, ошибки в использовании предлогов, бедный словарный запас [5–8].

Вопросы развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями обсуждаются В. П. Глуховым, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко и др. Так, в исследованиях В. П. Глухова предлагается вести работу по составлению предложений с опорой на картинный материал, пересказу, составлению описательного рассказа, творческому рассказыванию [6]. Л. Н. Ефименкова рекомендует развивать связную речь через обогащение и активизацию лексической базы языка, совершенствование грамматического строя речи, отработку фразовой речи, обучение рассказыванию и продуктивному общению [9]. Схема развития связной речи, предложенная Т. А. Ткаченко, включает обучение различным видам рассказывания: пересказу с использованием фланелеграфа и по картинам, объединенным сюжетом; придумыванию рассказа по ряду предъявляемых действий, по серии сюжетных картин, с самостоятельным сочинением начала или конца; составлению рассказа по его названию или по опорным словам [10].

Поскольку воздействие традиционных методов и средств на развитие связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями не всегда дает положительный результат, то построение работы по данному направлению требует использования и нетрадиционных средств коррекции. На наш взгляд, наиболее целесообразно применять

средства наглядного моделирования.

По определению В. А. Штоффа, модель является средством представления, воспроизведения предмета окружающей действительности с целью его изучения, получения новых знаний о нем и успешного оперирования ими [11]. Л. А. Венгер под наглядной моделью понимает воспроизведение информации с условными обозначениями в схематичной форме, которое позволяет понять разнообразные и наиболее отличительные свойства предметов и различные взаимоотношения объектов окружающей действительности [12].

Наглядное моделирование выступает как воспроизведение наиболее значимых черт изучаемого предмета, формирование его заместителя и дальнейшая работа с ним. В наглядные модели входят имитированные обозначения реальных объектов окружающего мира; знаки для обозначения определенных частей речи; схемы, показывающие основные особенности некоторых типов представленных объектов и действий, проводимых по отношению к ним с целью изучения; имитированные изображения «главных слов» важных компонентов рассказа-описания. Внедрение моделей в логопедическую работу обеспечивает детям правильное и адекватное понимание речевых высказываний, целенаправленное развитие активного и пассивного словаря, совершенствование навыков словообразования и словоизменения, умения строить распространенные предложения, точно и подробно давать описание предметам, составлять рассказы [13].

По мнению С. С. Хаустовой, применение метода наглядного моделирования в процессе пересказа и сочинения рассказов-описаний способствует плодотворному развитию связной речи. Опора на наглядность позволяет построить связные рассказы, проще определять основные содержательные компоненты текста при пересказах [13].

Материалы и методы

В основу исследования были положены общенаучные методы познания: анализ, синтез, сравнение, обобщение; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный) и анализ эмпирических данных. Обработка данных, полученных в ходе исследования, была организована в программе Excel методами математической статистики.

Исследование осуществлялось поэтапно. На первом этапе была проанализирована литература по раскрываемому вопросу, изучены понятия «связная речь», «речевые нарушения», «наглядное моделирование», раскрыты особенности развития связной речи в онтогенезе, обозначена специфика развития данного компонента речевой деятельности у дошкольников с речевыми

нарушениями. На втором этапе была проведена диагностика по методике В. П. Глухова [6] и выявлен начальный уровень развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МАДОУ «Детский сад № 36 комбинированного вида», МДОУ «Детский сад № 64», МБУ «Детский сад № 117», МДОУ «Детский сад № 85» г. о. Саранск Республики Мордовия, МБДОУ ДС № 29 города Кузнецка. В деятельности принимали участие 85 дошкольников старшей группы компенсирующей направленности с заключением ПМПК «ОНР. III уровень речевого развития». Согласно выбранной методике, им необходимо было составить предложения по трем взаимосвязанным картинкам; связные высказывания, отражающие описание демонстрируемых действий на картинке; пересказ знакомой ребенку сказки или рассказа; рассказ по картинам, объединенным единым сюжетом; рассказ, отражающий личный опыт ребенка; рассказ-описание знакомого предмета. Обработка и оценка результатов обследования связной речи осуществлялись в баллах в соответствии с критериями, описанными в методике В. П. Глухова: качество высказываний дошкольников, уровень понимания инструкции и самостоятельности выполнения заданий испытуемыми [6]. На третьем этапе на основе полученных диагностических данных апробировалось содержание опытно-экспериментальной работы. Развитие связной речи у данной категории дошкольников осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе разрабатывались наглядные модели и схемы для составления разнообразных по структуре высказываний и рассказов по отвлеченным и лексическим темам согласно тематическому планированию в соответствии с примерной АООП [14]. На втором этапе детям предлагалась система подготовительных упражнений с целью ознакомления с символами-заместителями. На фронтальных логопедических занятиях дети учились понимать условные обозначения, символы-замещения, пиктограммы, упражнялись в расшифровке схем, составлении простых двусоставных предложений на материале предметных картинок. Третий – основной, включал пять периодов:

I период – подготовительный. В этот период актуализировались символы-заместители от наиболее приближенных к реальной действительности до условных, отрабатывалось «чтение» наглядных схем, составление предложений различных конструкций;

II период – обучение пересказу. Для подробного пересказа применялась наглядная модель, отражающая его план, которую дошкольники самостоятельно составляли при прослушивании

рассказа, сказки. Работа на данном этапе имела следующую последовательность: заслушивание текста и параллельное выстраивание приблизительного сюжета ребенком, последующая беседа по тексту с ответами на вопросы экспериментатора, моделирование основных смысловых фрагментов рассказа в наглядную схему, подробный пересказ с опорой на схему;

III период – составление рассказа по сюжетной картине. Для начала осуществлялось выделение главных героев, объектов картины, их взаимодействие, композиции картины, обязательное начало и конец истории, которые были отражены в виде основных элементов наглядного моделирования. Также использовался прием фрагментарного рассказывания по картине, который включал отдельные рассказы о каждом герое картины с последующим объединением их в связный рассказ;

IV период – составление описательных рассказов. В качестве основы работы использовались схемы Т. А. Ткаченко [10], которые дополнялись символами-заместителями качественных характеристик объекта: форма, размер, цвет, материал, какой предмет на ощупь, что можно делать с этим предметом, либо описание свойств, присущих отдельным предметам. Рассказы, основанные на пейзажных картинах, в роли основных компонентов содержали природные объекты. Работа над этими картинами заключалась в определении объектов на картинке, их подробном описании, выявлении отношений между объектами на картинке и составлении полноценного рассказа;

V период – составление творческих сказок по силуэтным изображениям. В роли моделей детям представлялись схематичные изображения окружающего мира: людей, животных, растений, явлений природы. Экспериментатор давал дошкольникам начало сказки, а они самостоятельно должны были придумать креативное продолжение, используя в качестве опоры силуэтные изображения. Далее задача усложнялась, дети должны были сами сочинить сюжет сказки на заданную тему, схема при этом становилась более обобщенной.

На четвертом этапе исследования с целью выявления эффективности проведения опытно-экспериментальной работы была проведена контрольная диагностика. Обследование и интерпретация его результатов осуществлялись на материале методики В. П. Глухова [6].

Результаты исследования

По итогам входной диагностики связной речи у 23,5 % дошкольников был выявлен высокий уровень ее развития, у 51,8 % – средний, у 24,7 % – низкий. Дети с низким уровнем развития связной речи с трудом составляли фразы. На

большинство задаваемых вопросов не отвечали. Их предложения носили нераспространенный характер, чаще всего были односоставными с нарушением синтеза слов. Навык пересказа находился на начальном этапе формирования. При составлении рассказов или описания предмета пропускали отличительные признаки, важные детали, при наводящих вопросах со стороны экспериментатора использовали указательные жесты. Помощь для выполнения задания не принимали, дополнительную инструкцию не брали даже в упрощенной формулировке.

После проведенного экспериментального обучения была организована контрольная диагностика связной речи. Данные, полученные в ходе ее проведения, позволили выявить следующие результаты. Первое задание позволило определить способность составлять адекватную фразу по демонстрируемому действию. Фраза у 67,1 % детей была оценена в 3 балла. Высказывание строилось грамматически правильно, полностью отражало содержание сюжетной картинки: «Мама весет девочку в кояське» (Мама везет девочку в коляске), «Папа катается на висипеде» (Папа катается на велосипеде), «Дедуска титает газету» (Дедушка читает газету). На 2 балла с заданием справилось 29,4 % дошкольников. Их предложения содержали ошибки в употреблении некоторых слов: «Мальтик катав да вукоесый висипед» (Мальчик катал двухколесный велосипед), нарушаясь порядок слов в словосочетаниях: «Кукву девочку возит в тееске» (Куклу девочка возит в тележке), отмечались пропуски простых предлогов: «Йебята сянках катаются» (Ребята санках катаются). Ответы 3,5 % дошкольников были оценены в 1 балл. Фраза составлялась только после наводящего на действие вопроса, была недостаточно информативна и содержательна: «На воиках мальтик» (На роликах мальчик), «Водит утюгом» (Водит утюгом), «Дед титает» (Дед читает).

С заданием на составление предложения по трем взаимосвязанным картинкам 51,7 % дошкольников справились на 3 балла. Их фразы были грамматически правильно построены, распространены и полностью отражали предметное содержание всех картинок: «Бабуска вязит сицами носки» (Бабушка вязет спицами носки), «Мама варит кусный компот» (Мама варит вкусный компот), «Папа плавав на езиновой водке» (Папа плавал на резиновой лодке). У 40,0 % дошкольников предложение было составлено только по двум картинкам: «Девочта поиваает цветы» (Девочка поливает цветы), «Собака гзызет» (Собака грызет), отмечались ошибки в согласовании и словоизменении, а также наличие длительных пауз для поиска подходящего слова: «Бабуска в есе гийб собивал» (Бабушка в

лесе гриб собирал). Их ответы были оценены в 2 балла. На 1 балл выполнили задание 8,3 % дошкольников. Они правильно назвали каждую из представленных картинок, но составить с ними полноценное предложение удалось лишь некоторым детям только с помощью педагога.

Пересказ 35,3 % дошкольников был максимально приближен к исходному тексту, высказывания были связаны по смыслу, передавали основной смысл рассказа с соблюдением последовательности событий. Ответы детей были распространенными, использовались правильные словоформы: «У деда и бабы зила куочка Яба. Пинесла она им иштько, но не пвастое. Золотое. Пытаись они его азбить. Дед бил, баба била. Не получилось. Мыска побезала и уонила его. Ийцо и азбилось. Плакаи дед и баба. А куотька их успокаивает. Не плать, баба. Не плать, дед. Я вам новое иштько снесу. Постое» (У деда и бабы жила курочка Ряба. Принесла она им яичко, но не простое. Золотое. Пытались они его разбить. Дед бил, баба била. Не получилось. Мышка пробежала и уронила его. Яйцо и разбилось. Плакали дед и баба. А курочка их успокаивает. Не плачь, баба. Не плачь, дед. Я вам новое яичко снесу. Простое). Рассказы были оценены в 3 балла. Пересказ 58,8 % дошкольников составлен с использованием наводящих вопросов. Они использовали в основном распространенные предложения, однако допускали пропуски некоторых фрагментов рассказа, нарушили структуру предложений: «У деда и бабы быва кувотька. Ее зваи Ябой. Иштько она сдевава сяватое. Оно быво кеепкое. Дед хотев азбить. И баба тозе. Но не азбии. Тут мыска бегва. Хвостиком иштько и вазбива. Пвакаи дед с бабой» (У деда и бабы была курочка. Ее звали Рябой. Яичко она сделала золотое. Оно было крепкое. Дед хотел разбить. И баба тоже. Но не разбили. Тут мышка бежала. Хвостом яичко и разбила. Плакали дед с бабой). Их высказывания были оценены в 2 балла. С данным заданием справились на 1 балл 5,9 % дошкольников. У них связность высказываний была значительно нарушена, пропущены важные и второстепенные события рассказа. Для восстановления целостности пересказа педагог повторно задавал наводящие вопросы, которые не помогли детям исправить высказывание: «Кувотька Яба пинеса сяватое иштько. А его вазбива мыска. По стову сва и хвостом удаива. Фсе. Вазбився иштько» (Курочка Ряба принесла золотое яичко. А его разбила мышка. По столу шла и хвостом ударила. Все. Разбился яичко), «Теемок пустой. Туда пишила жить мышка. А потом лягушка. К ним пришел зайка и лиса. А потом есё и волк. Медведь все сломал. Не влез» (Теремок пустой. Туда пришла жить мышка. А потом лягушка. К ним пришел зайка и лиса. А потом еще

и волк. А медведь все сломал. Не влез).

Составить рассказ по ряду связанных последовательно сюжетных картинок удалось на 3 балла 40,0 % дошкольникам. Их рассказ был составлен достаточно полно, использованы разнообразные языковые средства. Отметились незначительные пропуски второстепенных деталей, не влияющих на смысл рассказа. Фразы между собой были связаны, логичны: «*Наступила зима. Тицам нетего есть. Мальчик Коля с йадителями повесили для них коймуску. Мама езала батон. От батона остались кийоски. Коля собирал эти кийоски в пакет, а потом насыпал в коймуску*» (*Наступила зима. Птицам нечего есть. Мальчик Коля с родителями повесили для них кормушку. Мама резала батон. От батона остались крошки. Коля собрал эти крошки в пакет, а потом насыпал в кормушку*). Рассказ 51,8 % дошкольников был составлен с искажением последовательности событий, смысловыми несоответствиями. С помощью подсказки экспериментатора задача была выполнена на 2 балла: «*Мама езала хйеб. Там было много кийосков. И майтик посел и отдал их тьпитькам*» (*Мама резала хлеб. Там было много крошек. И мальчик пошел и отдал их птичкам*). Не смогли описать все картинки в своем рассказе 8,2 % дошкольников. Большая часть высказываний состояла из перечисления действий, часто с нарушением их последовательности, прослеживались пропуски важных деталей картинок. Их речевая продукция была оценена в 1 балл: «*Мама езет хен. А майтик коймит тиц*» (*Мама режет хлеб. А мальчик кормит птиц*).

Рассказ из личного опыта у 30,6 % дошкольников был оценен в 3 балла. Высказывания были грамматически правильно оформлены, носили развернутый, распространенный характер, однако отмечались некоторые неточности в построении фраз: «*Я с мамой ходил в цийк. Там животных много выступало. Мне понравился слон. Он такой большой и смешной. У него были большие уши и хобот. Я еще хочу в цирк*», «*Один йаз мы ездии кататя на гойку. Мама с папой купии мне синию ватийуску. На ней отень удобно кататя с бойсих гойок*» (*Одн раз мы ездили кататься на горку. Мама с папой купили мне синую ватрушку. На ней очень удобно кататься с больших горок*). В своем рассказе 58,8 % дошкольников перечисляли окружающие предметы и действия, теряя связность высказываний. Они затруднялись отвечать на вопросы, требовали дополнительной помощи: «*Мне купии волики. Ветевом я каюсь на них. Каюсь на пийасятке. Вот дазе упава*» (*Мне купили ролики.*

Вечером я катаюсь на них. Катаюсь на площадке. Вот даже упала). Их ответы были оценены в 2 балла. Для 10,6 % дошкольников выполнение данного задания оказалось невозможным. В их высказывании отмечались грубые смысловые и грамматические ошибки, бедность использования лексических средств. Восприятие рассказа было также нарушено. Речевая продукция была оценена в 1 балл.

При сочинении описательного рассказа 35,3 % дошкольников перешли от существенных свойств характеризуемого предмета к второстепенным. Их рассказ был достаточно информативным, в нем использовались такие стилистические приемы, как сравнение, определение: «*Это мяч. Он квуглый и большой. Мяч сделан из езины. Нащупь он гладкий. Мяч разноцветный, красный с желтыми полосками. Им можно играть в футбол*» (*Это мяч. Он круглый, большой. Мяч сделан из резины. Нащупь он гладкий. Мяч разноцветный, красный с желтыми полосками. Им можно играть в футбол*). Дети справились с заданием на 3 балла. У 56,5 % дошкольников описание содержало большую часть отличительных качеств и свойств предметов, однако рассказ составлялся с опорой на схему описания, отмечались необоснованные переключения с одного признака на другой, частые возвращения к ранее сказанному: «*Имон. Он зейтый. Кугый. По вкусу кисый. Сейсавый*» (*Лимон. Он желтый. Круглый. По вкусу кислый. Круглый, маленький. Шершавый*). Их высказывание было оценено в 2 балла. В рассказе 8,2 % дошкольников не была соблюдена логическая последовательность описания предмета. Начать рассказ они смогли лишь после наводящих вопросов. При этом наблюдались нарушения грамматического оформления высказываний, выраженная бедность лексических средств: «*Заяц сеый. С бойсими ухами*» (*Заяц серый. С большими ушами*). У детей был отмечен низкий уровень самостоятельности выполнения задания, которое оценили в 1 балл.

По количеству набранных баллов в соответствии с методикой В. П. Глухова (15–18 баллов – высокий уровень, 9–14 баллов – средний, 0–8 баллов – низкий) всех дошкольников с речевыми нарушениями мы условно распределили по уровням развития связной речи (рис. 1).

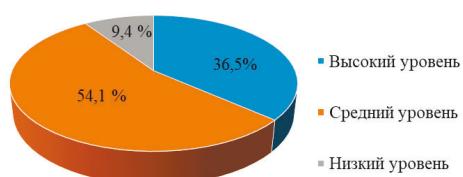


Рис. 1. Распределение дошкольников с речевыми нарушениями по уровням развития связной речи

К высокому уровню развития связной речи мы отнесли 36,5 % дошкольников. Их речевая продукция содержательна и логична. Рассказы этих детей имели интересный сюжет, с использованием разнообразных лексических средств. Высказывания дошкольников были грамматически правильно оформлены, соблюдалась композиция. Предложенные задания выполнялись с живым интересом, самостоятельно, изредка прибегая к незначительной помощи педагога. Средний уровень был отмечен у 54,1 % обучающихся. Их речь была наполнена в основном двусоставными, нераспространенными предложениями. Отмечалась краткость, сжатость изложения. При составлении рассказов дети нередко упускали некоторые детали, часто возвращались к ранее высказанной мысли. Уровень сформированности лексических средств недостаточен, в предложениях дошкольников было редкое использование прилагательных, местоимений, сложных составных предлогов. При выполнении заданий им требовались дополнительные вопросы и помощь экспериментатора. С низким уровнем развития связной речи было выделено 9,4 % дошкольников. У них отмечались грубые нарушения употребления слов, аграмматизмы. Фразы детей состояли из 2–5 слов, преимущественно существительных и глаголов, редко – местоимений. При составлении рассказов отмечались пропуски существенных фрагментов, которые искали смысл, нарушалась последовательность воспроизведимых событий, а описание предметов сводилось к элементарному перечислению действий.

Сопоставляя данные первичной и контрольной диагностики, мы констатировали положительную динамику развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями. Количество детей с низким уровнем снизилось в 2,5 раза, а с высоким – увеличилось в 1,5 раза по сравнению с входной диагностикой, показатели среднего уровня изменились незначительно.

Обсуждение и заключения

Наше исследование было направлено на разработку научно-методических аспектов развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования. Полученные нами результаты диагностики соотносятся с исследованиями А. М. Бородич, В. К. Воробьевой, В. П. Глухова [5; 6] и обнаруживают несовершенство развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями: сложности в построении и оперировании сложными распространенными фразами, невозможность ведения полноценного диалога, бедность словарного запаса, неправильное использование в речи лексических единиц, преобладание в высказывании существительных и глаголов, неточное

употребление форм прилагательных и глаголов, сложности словообразования и словоизменения, нарушение синтеза слов в структуре связного высказывания.

Результаты проведенной нами входной диагностики согласуются с выводами, сделанными Р. Е. Левиной, о том, что уровень развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями достаточно низкий [2].

Проанализировав исследования Н. П. Кислинской, Л. В. Кудриной, Г. Е. Лагоши, Г. И. Панфиленко [15], мы пришли к выводу, что благодаря использованию наглядных моделей в ходе обучения расширяется восприятие и понимание речи детьми, активизируется словарный запас, укрепляются навыки словообразования и словоизменения, в речи чаще всего используются разнообразные по своей структуре предложения, расширяются рассказы о знакомых. Мы согласны с выводами Т. В. Пилипенко в том, что именно наглядные модели больше подходят для занятий с детьми дошкольного возраста, это связано с тем, что детям гораздо легче визуализировать объекты, распознавать отношения и связи между ними, а также участвовать в их создании [16]. Об этом говорят и другие ученые, в частности Ю. Е. Скопцова [17], Н. А. Демченко, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков [18]. Эффективность метода наглядного моделирования заключается и в том, что его применение облегчает процесс овладения детьми навыками связного высказывания, способствует речевой активности. В связи с этим мы посчитали целесообразным провести опытно-экспериментальную работу с применением средств наглядного моделирования. Проведенное исследование включало работу над всеми видами связного высказывания.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить эффективность применения метода наглядного моделирования и проследить положительную динамику развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями.

Список источников

1. Arkhipova S. V., Grishina O. S., Minaeva N. G., Mikheikina T. A., Ryabova N. V. The formation of the coherent speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities by means of animation-based therapy // Revista inclusions. 2019. Vol. 6. Pp. 47–62.
2. Левина Р. Е. Общее недоразвитие речи. Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 1967. 366 с.
3. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2013. 448 с.

4. Иневаткина С. Е., Терлецкая О. В., Кильдюшова С. А. Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 55–59.

5. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М. : АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. 152 с.

6. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. М. : Юрайт, 2021. 231 с.

7. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М. : Владос, 2004. 288 с.

8. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М. : Гном и Д, 2000. 128 с.

9. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М. : Национальный книжный центр, 2015. 176 с.

10. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. М. : Гном и Д, 2001. 112 с.

11. Крутикова Т. Н. Наглядное моделирование в работе по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР // Медработник дошкольного образовательного учреждения. 2018. № 1. С. 72–76.

12. Венгер Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М : Педагогика, 2006. 224 с.

13. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М. : Проповедование, 1978. 128 с.

14. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. ; под ред. проф. Л. В. Лопатиной. Санкт-Петербург, 2014. 386 с.

15. Панфиленко Г. И. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Международной научной конференции (город Уфа, март 2015 г.). Уфа : Лето, 2015. С. 74–77.

16. Пилипенко Т. В. Технология наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников // Образование и воспитание. 2018. № 1 (16). С. 22–25.

17. Скопцова Ю. Е. Диагностика сформированности фонематических процессов у обучающихся начальных классов // Учебный эксперимент в образовании. 2022. № 4 (104). С. 33–40.

18. Демченко Н. А., Шмелева Е. А., Кисляков П. А. Изучение психологической безопасности

сти детей с нарушениями речи в образовательной среде дошкольной образовательной организации // Учебный эксперимент в образовании. 2022. № 2. С. 7–16.

References

1. Arkhipova S. V., Grishina O. S., Minaeva N. G., Mikheikina T. A., Ryabova N. V. The formation of the coherent speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities by means of animation-based therapy. *Revista inclusions*. 2019; 6:47-62.
2. Levina R. E. General underdevelopment of speech. Fundamentals of the theory and practice of speech therapy. Moscow, Education, 1967. 366 p. (In Russ.)
3. Alekseeva M. M., Yashina V. I. Methodology of speech development and teaching native language to preschool children: textbook. 4-th ed., revised and additional. Moscow, Academy, 2013. 448 p. (In Russ.)
4. Inevatkina S. E., Terletskaya O. V., Kildyushova S. A. Comprehensive support for preschool children with speech disorders. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):55-59. (In Russ.)
5. Vorob'yeva V. K. Methods for the development of coherent speech in children with systemic underdevelopment of speech. Moscow, ACT, Astrel, Tranzitkniga, 2006. 152 p. (In Russ.)
6. Gluhov V. P. Methods of formation of coherent utterance skills in preschoolers with general underdevelopment of speech. Moscow, Yurayt, 2021. 231 p. (In Russ.)
7. Ushakova O. S. Methods of speech development for preschool children. Moscow, Vlados, 2004. 288 p. (In Russ.)
8. Filicheva T. B. Children with general underdevelopment of speech. Education and training. Moscow, Gnome and D, 2000. 128 p. (In Russ.)
9. Efimenkova L. N. Formation of speech in preschoolers. Moscow, National Book Center, 2015. 176 p. (In Russ.)
10. Tkachenko T. A. We teach to speak correctly. Correction system for general underdevelopment of speech in 6-year-old children. Moscow, Gnome and D, 2001. 112 p. (In Russ.)
11. Krutikova T. N. Visual modeling in the work on the development of coherent speech in older preschoolers with ONR. *Medrabitnik doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* = Medical worker of a preschool educational institution. 2018; 1:72-76. (In Russ.)
12. Venger L. A. The development of cognitive abilities in the process of preschool education. Moscow, Pedagogy, 2006. 224 p. (In Russ.)
13. Korotkova Je. P. Teaching preschool chil-

dren to storytelling. Moscow, Education, 1978. 128 p. (In Russ.)

14. Approximate adapted basic educational program for preschool children with severe speech disorders. L. B. Barjaeva, T. V. Volosovec, O. P. Gavrilushkina, G. G. Golubeva and others. Ed. prof. L. V. Lopatina. Sankt-Petersburg, 2014. 386 p. (In Russ.)

15. Panfilenko G. I. Visual modeling as an effective means of developing children's speech. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki = Topical Issues of Modern Pedagogy: Materials of VI International Scientific Conference* (Ufa, March 2015). Ufa, Summer 2015. Pp. 74-77 (In Russ.)

16. Pilipenko T. V. Technology of visual modeling in the correction of general speech underdevelopment of preschoolers. *Obrazovanie i vospitanie = Education and upbringing.* 2018; 1(16):22-25 (In Russ.)

17. Skoptsova Yu. E. Diagnostics of the formation of phonemic processes in primary school students. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii = Teaching Experiment in Education.* 2022; 4(104):33-40. (in Russ.)

18. Demchenko N. A., Shmeleva E. A., Kislyakov P. A. Study of the psychological safety of children with speech disorders in the educational environment of a preschool educational organization. *Uchebnyi experiment v obrazovanii = Teaching Experiment in Education.* 2022; 2:7-16. (in Russ.)

Информация об авторах:

Архипова С. В. – доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефек-

тологии, канд. пед. наук, доц.

Лазуткина О. Р. – магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии.

Вклад соавторов:

Архипова С. В. – подготовка окончательного варианта текста, научное руководство, критический анализ и доработка текста.

Лазуткина О. Р. – подготовка начального и окончательного варианта текста, представление данных в тексте.

Information about the authors:

Arkhipova S. V. – Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Lazutkina O. R. – 2nd year Master's student Faculty of Psychology and Defectology.

Contribution of the authors:

Arkhipova S. V. – preparation of the final version of the text, scientific guidance, critical analysis and revision of the text.

Lazutkina O. R. – preparation of the initial and final version of the text, presentation of data in the text.

Статья поступила в редакцию 07.10.2022; одобрена после рецензирования 19.10.2022; принята к публикации 20.10.2022.

The article was submitted 07.10.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication 20.10.2022.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.09

doi 10.51609/2079-3499_2023_14_02_016

Применение дидактической игры в подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности

Евгения Викторовна Богдановская

Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия, roza-84@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5602-2716>

Аннотация. В статье раскрываются особенности предметно-профильной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, построенной на основе применения игровых технологий обучения. Проведенный автором анализ учебно-методической и научной литературы позволил определить ряд преимуществ включения игровых технологий в образовательный процесс. Многоформатность дидактических игр позволяет решать многие учебные задачи посредством непосредственного вовлечения обучающихся в процесс получения новых знаний и умений, меняя статус обучающегося с объекта обучения на субъект образовательной деятельности. Игровая реальность позволяет моделировать образы, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов, таким образом обеспечивая движение обучающегося от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности. Рассмотренный в статье пример организации учебного занятия с применением настольной дидактической игры, посвященной вопросам обеспечения безопасности человека в природной среде, наглядно демонстрирует эффективность внедрения дидактических игр в предметно-профильную подготовку обучающихся.

Ключевые слова: дидактическая игра, бакалавр образования, безопасность жизнедеятельности, предметно-профильная подготовка, квазипрофессиональная деятельность, игровая технология обучения, деятельностный подход, межпредметные связи, высшее образование

Для цитирования: Богдановская Е. В. Применение дидактической игры в подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 16–22 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_016.

PEDAGOGY

Original article

Application of the didactic game in the learning of bachelors of education in the field of life safety

Evgeniya V. Bogdanovskaya,

Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation, roza-84@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5602-2716>

Abstract The article reveals the features of the subject-profile training of bachelors of education in the field of life safety, built on the basis of the use of game learning technologies. The analysis of educational and methodological and scientific literature carried out by the author made it possible to determine a number of advantages of including gaming technologies in the educational process. The multi-format of didactic games makes it possible to solve many educational tasks by directly involving students in the process of acquiring new knowledge and skills, changing their status of a student from an object of learning to a subject of educational activity. Game reality allows you to model images reflecting the specifics of the future professional activity of students, thus ensuring the movement of the student from academic-type educational activities to quasi-professional activities. The example of organizing a training session with students using a desktop didactic game dedicated to ensuring human safety in the natural environment, considered in the article, clearly demonstrated the effectiveness of introducing didactic games into the subject-profile training of students.

Keywords: didactic game, bachelor of education, life safety, subject-profile training, quasi-professional ac-

tivity, game technology of training, activity approach, interdisciplinary connections, higher education

For citation: Bogdanovskaya E. V. Application of the didactic game in the learning of bachelors of education in the field of life safety. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education.* 2023; 14(2-54):16–22. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_016.

Введение

Изменения в социокультурной, экономической, информационной, технологической сферах жизни побуждают актуализировать существенную часть профессиональных компетенций по различным направлениям подготовки обучающихся, которыми должны владеть будущие специалисты при выполнении своей профессиональной деятельности. Исходя из этого, система образования должна быть максимально направлена на формирование целого комплекса профессиональных компетенций, позволяющих выпускнику быть способным к быстрому, оперативному реагированию в своей деятельности соразмерно переменам в нынешнем обществе, ибо это имеет первостепенное значение для подготовки грамотного, критически мыслящего, рационально использующего свои возможности и адекватно взаимодействующего с окружающим миром поколения. Это возможно при реализации контекстного образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей практической и профессиональной деятельности обучающихся. Общее и профессиональное развитие личности осуществляется в контекстном образовании как процесс последовательного движения деятельности субъекта образовательной деятельности от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к практической и профессиональной деятельности [1].

Современный образовательный процесс должен уложить в короткие сроки обучения большие объемы разносторонней информации, при этом значительная доля подачи учебного материала основывается только на традиционных, объяснительно-иллюстративных методах и средствах обучения, несмотря на то, что новые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) перестроены на реализацию обучения через различные виды практической деятельности. Справедливо это утверждение и для предметно-профильной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, которым в своей будущей профессиональной деятельности предстоит решать комплекс проблем, связанных с обеспечением безопасности личности, общества и государства. В этой связи большую роль

приобретает моделирование различных экстремальных и чрезвычайных ситуаций в учебной деятельности посредством применения игровых технологий обучения, которые представляют собой активное учебно-игровое взаимодействие, моделирующее целостную профессиональную деятельность, для закрепления профессиональных компетенций будущих выпускников вуза.

Обзор литературы

Включение дидактических игр в предметное обучение рассматривалось в трудах Д. Б. Эльконина, В. А. Сухомлинского, М. В. Кларина, О. С. Газмана, И. В. Душиной, Д. Н. Кавтарадзе, А. А. Лобжанидзе, Л. А. Михайлова, О. Н. Пономаревой, С. Н. Прасловой, В. И. Рыбальского и др. Так, Д. Б. Эльконин, показывая в своих работах значение игр, раскрывают такие аспекты, как целесообразность применения дидактических игр в учебно-воспитательном процессе. При этом психологическая сущность игры рассматривается им как система отношений, которая может возникать в реальной жизнедеятельности человека, таким образом, в своем содержании дидактическая игра содержит имитацию условий конкретных процессов, имеющих выраженный социально-психологический характер [2].

Изучая проблематику использования игр в образовательном процессе, В. А. Сухомлинский отмечает эффективность решения учебно-воспитательных задач с их помощью, при этом учитываются не только возрастные особенности обучающихся, но и органично сочетаются рациональные и эмоциональные аспекты в обучении, воспитании и развитии обучающихся [3]. Определяя игру как способ повышения эффективности познавательной деятельности обучающихся, М. В. Кларин считает, что игровая деятельность обучающихся является одним из наиболее эффективных средств интеллектуального развития личности ребенка, доступных для введения в практику любого педагога с разным уровнем подготовки детей и возрастных категорий [4].

Проведенный анализ работ ряда ученых, таких как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др., раскрывает такие аспекты включения дидактических игр в образовательный процесс, как:

- целесообразность применения дидактических игр в учебно-воспитательном процессе;
- психологическая сущность игры, рассматривается как система отношений, которая может возникать в реальной жизнедеятельности

человека;

- в своем содержание дидактическая игра, содержит имитацию условий конкретных процессов, имеющих выраженный социально-психологический характер [5, с. 2].

Самостоятельная деятельность обучающихся в условиях игры способствует раскрытию творческого потенциала личности каждого участника и коллектива в целом, создает эмоционально радостное настроение, а также способствует воспитанию культуры общения между игроками, появлению желания самообразования и саморазвития обучающийся [6]. Таким образом, можно сказать, что при использовании в учебно-воспитательном процессе дидактических игр требуется максимальная отдача накопленных знаний учебного материала обучающихся и быстрой ориентации в огромном содержании изученного материала, логического мышления, быстрого принятия решений и умение нести ответственность за их принятие перед самим собой или командой, следовательно правильная и рациональная организация игры предусматривает установление определенных правил, требований, обязательных для участников игрового процесса, а значит, исключает возможность субъективной оценки, приучает обучающихся самостоятельно оценивать уровень своих знаний, умений и компетенций в сравнении с подготовкой других участников, дает возможность анализа своей подготовки, мотивации на заполнение пробелов, как в теоретической, так и в практической подготовке.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические (анализ научной литературы, сравнение, обобщение и систематизация результатов исследования) и эмпирические (педагогическое наблюдение, беседы) методы исследования. В эксперименте приняли участие студенты Сахалинского государственного университета. Проведение исследования было связано с решением ряда задач: определение теоретических основ, обусловливающих применение игровых технологий в процессе обучения бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, выявление содержательно-процессуальных основ исследуемого аспекта и анализ результатов исследования.

Результаты исследования

В условиях внедрения и постоянной модернизации Федеральных государственных образовательных стандартов, связанных с опережением способности человека осмысливать технологические и социальные изменения, происходящие в мире, и адаптироваться к быстро меняющимся реалиям окружающего мира, особое значение придается технологиям деятельностного обучения, построенных на основе принципа «связи об-

учения с жизнью» [7]. И хотя основной формой организации обучения в вузе по-прежнему считается лекция, именно отличные от традиционных, формы проведения учебных занятий повышают познавательную активность обучающихся и способствуют поддержанию стабильного интереса к учебной работе, а также лучшему усвоению программного материала [1]. Несмотря на то, что поиски новых форм организации учебных занятий, их подготовка и проведение требуют много сил, энергии и времени, педагоги-исследователи продолжают научную деятельность в данном направлении. Одной из форм проведения занятий с обучающимися в новом интерактивном формате стало включение в учебный процесс игровых технологий.

В процессе игровой деятельности обучающиеся непосредственно становятся участниками разыгрываемой проблемной жизненной ситуации, которая требует от них принятия определенных рациональных решений, активных действий и осознания ответственности за результаты своей деятельности. Таким образом, одним из главных условий искусственно создаваемых ситуаций в ходе организации игровой деятельности должно быть максимальное приближение к реальной жизненной ситуации и вполне возможной, возникающей в повседневной хозяйственно-трудовой и иной жизнедеятельности человека [8]. Именно этим зачастую и обуславливаются преимущества применения игровых технологий при организации и проведении учебных занятий.

В числе преимуществ мы укажем следующие:

- игровая форма обучения способствует развитию творческих способностей обучающихся, которые проявляются в процессе решения проблемных заданий, как на уровне выдвижения гипотез, так и при их проверке, а также позволяет организовать групповую деятельность, коллективный поиск решения, что имитирует реальные ситуации и действия, свойственные любому процессу и/или явлению;

- реализация межпредметных связей в ходе дидактической игры позволяет расширить мировоззрение участников процесса за пределы конкретной предметной области, что способствует более эффективной интеграции образовательного процесса в социокультурное и профессиональное окружение будущего выпускника;

- профессионально-ориентированные дидактические игры, разыгрываемые в контексте будущей деятельности обучающихся, развивают управлекческо-организаторские качества обучающихся, способности к коллaborации для достижения общих целей, в результате чего решаются не только учебные задачи, но и воспитательные [9].

В дидактике существует несколько подходов к классификации игровых методов и технологий обучения. В работах Л. А. Михайлова дидактические игры по их назначению определяются как учебные и исследовательские [10]. В зависимости от рассматриваемого признака Л. В. Ежова их разграничивает по времени проведения; по оценке деятельности; по конечному результату; по конечной цели; по методологии проведения [11]. В трудах С. В. Абрамовой, Е. Н. Боярова дидактические игры классифицируются по виду деятельности (физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические) или по характеру педагогического процесса (обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.) [12]. Таким образом, разнообразие видов и форм дидактических игр позволяет преподавателю выстроить предметно-профильную подготовку обучающихся не только в соответствии с учебными целями и задачами, но и подключить внутренние ресурсы студентов, которые зачастую раскрываются более полно не при активизации внешней мотивации (престиж, лидерство, самоутверждение в социуме), а при внутренней (самопознание, самоопределение, саморазвитие).

Логично предположить, что столь многофункциональный и эффективный педагогический инструмент, как дидактические игры, не мог не найти применение в практике подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Редко какая область научных знаний обладает таким количеством междисциплинарных связей, как безопасность жизнедеятельности, занимающаяся изучением опасностей во всех сферах человеческой деятельности (экономической, политической, социальной и духовной) и охватывающей все процессы в них проходящие. Именно поэтому подготовка будущего педагога безопасности жизнедеятельности должна выстраиваться на принципах междисциплинарности и интеграции содержания обучения, чему в полной мере соответствует практика применения дидактических игр.

В рамках исследования эффективности включения дидактических игр в процесс подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности на базе кафедры безопасности жизнедеятельности Сахалинского государственного университета преподавательским коллективом в 2018 г. была разработана дидактическая игра настольного типа, предназначенная для использования во время изучения таких предметно-профессиональных дисциплин, как

«Безопасный отдых и туризм», «Автономное выживание человека в природной среде». В эксперименте 2019–2022 гг. приняло участие 110 студентов очной и заочной форм обучения¹ (рис. 1).



Рис. 1 – Проведение занятия с будущими педагогами безопасности жизнедеятельности с применением настольной дидактической игры

Основной целью включения игры в процесс занятия являлось обобщение пройденного теоретического материала, что в свою очередь обусловило многонаправленный характер содержания игры, которое включало в себя различные тематические блоки (топография, ориентирование, первая помощь, реагирование на поведенческие опасности в условиях природной среды, действия в экстремальных ситуациях, региональный природоведческий компонент и т. п.). Таким образом, содержание заданий дидактической игры выходило за рамки учебного материала, выдаваемого во время прохождения дисциплины, и опиралось как на самостоятельную подготовку обучающихся, так и на владение материалом других учебных дисциплин, изучаемых в вузе и учебных предметов, пройденных во время учебы в школе.

Механизм игры заключался в прохождении участниками маршрута на игровом поле, попутно выполняя задания, отражающих специфику содержания изучаемых дисциплин. При этом учебные группы разделялись на 4 команды, количество студентов в команде зависело от численности самой группы и обычно составляло от 3 до 5 человек. Данный факт требовал от участников проявления навыков групповой работы, умений взаимодействовать друг с другом при совместном решении поставленных вопросов и практических задач.

Для примера рассмотрим несколько заданий из содержания игры посвященных теме встрече с медведями в природной среде, которые на территории Сахалинской области являются причиной нескольких несчастных случаев в год, в том числе и с летальным исходом.

Задание 1. Выйдя на поляну, вы неожиданно увидели медведя метрах в 100–150 метрах от

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=NroYP7XuFqw&t=521s>
(дата обращения: 15.01.2023).

себя. Похоже, он вас тоже заметил и даже встал на задние лапы, чтобы получше рассмотреть, но пока не делает попытки свести с вами знакомство поближе. Опишите ваши дальнейшие действия.

Задание 2. Выйдя на поляну, вы увидели медведя метрах в 20–30 от себя. Похоже, ваше появление было для него таким же неожиданным, как и для вас. Это его напугало, и он бросился на вас. Опишите ваши дальнейшие действия.

Задание 3. Большинство медведей в природных условиях стремится избежать встречи с человеком, а если же она произошла, как правило, обращаются в бегство. Но, тем не менее, необходимо избегать встречи с ним в лесу, так как при определенных обстоятельствах медведь может проявить агрессию и напасть на человека. Приведите способы, направленные на уменьшение вероятности встречи с медведем в лесу.

Как видно из текста заданий, взаимоотношение человека с опасным сахалинским хищником разделено на три составляющих: меры по предупреждению встречи с медведем, меры при встрече с медведем в природной среде и меры при проявлении у медведя агрессивного поведения по отношению к человеку. Подобный подход постановки вопроса позволял отойти от простого заучивания и последующей ретрансляции в ответе стандартных рекомендаций при встрече с медведем и показывал студентам, что те или иные рекомендации подходили в определенных ситуациях и неприемлемы, абсурдны или даже опасны в других. После использования на одном из занятий по дисциплине «Безопасный отдых и туризм» настольной дидактической игры на вопрос «Укажите правила поведения при встрече с медведем» обучающиеся просили уточнить параметры этой встречи: поведение зверя, расстояние до него, количество человек в группе и т. д. для формулировки своего ответа. Для примера у тех обучающихся, которые по тем или иным причинам не принимали участие в игре, часто присутствовали ответы, не отражающие конкретную ситуацию. Среди ответов на ситуацию, описанную в Задании 1, у таких студентов присутствовали следующие варианты ответов:

– Постараюсь казаться больше, чем есть (подниму рюкзак над собой, распахну дождевик или зонт).

– Буду говорить спокойным голосом или громко окликну медведя, чтобы он испугался и убежал.

– Использую перцовый баллон, фальшфейер и т. д.

Указанные ответы наглядно иллюстрировали недостаточные навыки у студентов применения имеющихся знаний в контексте конкретных практических ситуаций.

По итогам применения настольной дидак-

тической игры, посвященной обеспечению безопасности в природной среде, обучающихся прошли дать отзывы, которые в обобщенном виде представлены ниже:

– модель ситуационных задач, применяемая при разработке заданий, позволяет соотнести имеющиеся теоретические знания к их практическому применению;

– комплект практически-ориентированных заданий (ориентирование, вязание узлов, наложение повязок) позволяет актуализировать те умения, на которые обычно не хватает времени;

– вариативность ответов на часть заданий позволяет уйти от шаблонности и открывает путь к обсуждению, ведущему к становлению субъектной позиции обучающегося;

– занятие, проведенное с применением настольной дидактической игры, приводит к повышению активности работы обучающихся, отмечающих, что такой характер проведения учебного занятия более занимателен и интересен:

Таким образом, мы увидели в целом позитивное отношение бакалавров к включению игровых методов, которые, с одной стороны, становятся инструментом для повышения уровня усвоения предметных знаний, а с другой – являются методическим примером организации урока-игры со школьниками в их послевузовской педагогической деятельности.

Заключение

Рассматривая применение дидактической игры как технологии совершенствования образования, в том числе в предметной области по безопасности жизнедеятельности, необходимо отметить её позитивное влияние на формирование и развитие основных составляющих научного мировоззрения, системы знаний (понятий), умений, навыков и компетенций, однако требуется учитывать ее место и роль в методическом блоке изучаемого предмета, индивидуальные, интеллектуальные, возрастные и психологические особенности обучающихся, а также степень готовности и предварительной проработки предлагаемого сценария преподавателем.

В структуре образовательного процесса подготовки бакалавров по профилю «Безопасность жизнедеятельности» использование дидактических игр является одним из актуальных методов сформированности предметных знаний, умений и компетенций, а также развития умения применения игровых методов в ходе организации и проведения уроков курса «ОБЖ» во время прохождения педагогической практики и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Теория контекстно-

го образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода // Коллекция гуманитарных исследований. 2016. № 2 (2). С. 6–12.

2. Эльконин Д. Психология игры. М. : Владос, 1999. 360 с.

3. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // История педагогики в России : хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. М., 1999. С. 372–380.

4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследования мирового опыта : монография. М. : Луч, 2016. 640 с.

5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.

6. Куклина Ю. К., Двойнова Н. Ф. Применение игровых педагогических технологий на уроках курса «ОБЖ» // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика : материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Южно-Сахалинск, 03–04 декабря 2018 года. Южно-Сахалинск : Сахалинский государственный университет, 2019. С. 44–47.

7. Талызина Н. Ф. Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnaya-teoriya-obucheniya-kak-osnova-podgotovki-speszialistov> (дата обращения: 24.12.2022).

8. Завалишин А. В. Использование деловой игры при подготовке бакалавров «Техносферной безопасности» // Безопасность жизнедеятельности: вызовы и угрозы современности, наука, образование, практика : материалы V Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Южно-Сахалинск, 27–28 ноября 2014 года. Южно-Сахалинск : Сахалинский государственный университет, 2015. С. 50–54.

9. Пидкастый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии : учебное пособие. М. : Роспедагентство, 1996. 124 с.

10. Михайлов Л. А., Киселева Э. М., Русак О. Н. и др. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности : учебное пособие : под редакцией Л. А. Михайлова. Москва : Академия, 2009. 286 с.

11. Ежова Л. В. Постановка и решение управлеченческих задач на промышленных предприятиях методом деловых игр. СПб. : Нева, 2006. 98 с.

12. Абрамова С. В., Бояров Е. Н. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. Учебный модуль: современные тех-

нологии обучения ОБЖ : учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск : Сахалинский государственный университет, 2016. 128 с.

References

1. Verbitsky A. A. Theory of contextual education as a conceptual basis for the implementation of the competence approach. *Kollekciya gumanitarnyh issledovanij = The Collection of Humanitarian Studies*. 2016; 2(2):6-12. (In Russ.)
2. Elkonin D. Psychology of the game. Moscow, Vlados, 1999. 360 p. (In Russ.)
3. Sukhomlinsky V. A. Problems of education of a comprehensively developed personality. *Istoriya pedagogiki v Rossii = History of pedagogy in Russia: Textbook / comp. S. F. Egorov*. Moscow, 1999. Pp. 372-380. (In Russ.)
4. Klarin M. V. Innovative learning models: Studies of world experience: monograph. Moscow, Ray, 2016. 640 p. (In Russ.)
5. Vygotsky L. S. The game and its role in the mental development of the child. *Voprosy psichologii я = Questions of psychology*. 1966; 6:62-68. (In Russ.)
6. Kuklina Yu. K. The use of game pedagogical technologies in the lessons of the course “OBZh”. *Bezopasnost’ zhiznedeyatel’nosti: sovremennoe vyzovy, nauka, obrazovanie, praktika = Life safety: modern challenges, science, education, practice: Materials of the IX Interregional scientific and practical Conference with international participation, Yuzhno-Sakhalinsk, December 03-04, 2018. Yuzhno-Sakhalinsk, Sakhalin State University, 2019. Pp. 44-47*. (In Russ.)
7. Talyzina N. F. Activity theory of education as a basis for training specialists. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Bulletin of the Moscow University. Episode 20. Pedagogical education*. 2009; 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnaya-teoriya-obucheniya-kak-osnova-podgotovki-speszialistov> (accessed 12.24.2022). (In Russ.)
8. Zavalishin A. V. The use of a business game in the preparation of bachelors of “Technosphere security”. *Bezopasnost’ zhiznedeyatel’nosti: vyzovy i ugrozy sovremenosti, nauka, obrazovanie, praktika = Life safety: challenges and threats of modernity, science, education, practice: Materials of the V Interregional scientific and practical conference with international participation, Yuzhno-Sakhalinsk, November 27-28, 2014. Yuzhno-Sakhalinsk, Sakhalin State University, 2015. Pp. 50-54*. (In Russ.)
9. Pidkasisty P. I. Technology of the game in learning and development. Moscow, Rospedagency, 1996. 124 p. (In Russ.)
10. Mikhailov L. A., Kiseleva E. M., Rusak O. N. et al. Theory and methods of teach-

ing life safety. Moscow, Academy, 2009. 286 p. (In Russ.)

11. Yezhova L. V. Setting and solving managerial tasks at industrial enterprises by the method of business games. St. Petersburg, Neva, 2006. 98 p. (In Russ.)

12. Abramova S. V., Boyarov E. N. Methods of teaching and educating life safety: an educational and methodical manual. Yuzhno-Sakhalinsk, Sakhalin State University, 2016. 128 p. (In Russ.)

Сведения об авторе

Богдановская Е. В. – ст. преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности.

Information about the author:

Bogdanovskaya E. V. – Senior lecturer of the Department of Life Safety

Статья поступила в редакцию 15.02.2023; одобрена после рецензирования 09.03.2023; принята к публикации 10.03.2023.

The article was submitted 15.02.2023; approved after reviewing 09.03.2023; accepted for publication 10.03.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 376.5

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_23

Совершенствование дикции у одаренных детей с использованием информационно-коммуникационных технологий

Антонина Николаевна Гамаюнова^{1*}, Ольга Валерьевна Бобкова², Ольга Александровна Кучина^{3,4}

^{1,2,3} Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

⁴ Фонд «Талант и успех» Образовательного центра «Сириус», Сочи, Россия

¹gamaenova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9989-247X>

²bobkova7@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9987-3092>

^{3,4} olya.alex050399@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9231-5074>

Аннотация. В статье отражена актуальная проблема совершенствования дикции у одаренных подростков (обучающихся, показавших повышенный уровень интеллектуального развития и / или творческих способностей в определенных сферах деятельности). Им необходимо овладеть навыками публичного выступления, в котором важна не только информация, но и способ ее преподнесения. Речь должна быть с четкой, разборчивой, выразительной дикцией. В статье приведены результаты опытно-экспериментальной работы по изучению уровня сформированности дикционных навыков группы подростков (14–16 лет), выявлены типичные дикционные недостатки, предложена программа их устранения и совершенствования дикции с применением современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), позволяющих вводить и использовать новые способы речевого развития обучающихся (программно-аппаратные комплексы, компьютерные тренажеры по темам занятий, Интернет-ресурсы, мобильные устройства и др.).

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, дикция, дикционные навыки, информационно-коммуникативные технологии

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические основы применения информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе учителя-логопеда».

Для цитирования: Гамаюнова А. Н., Бобкова О. В., Кучина О. А. Совершенствование дикции у одаренных детей с использованием информационно-коммуникационных технологий // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 1 (53). С. 23–32. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_23

PEDAGOGY

Original article

Improving diction in gifted children using information and communication technologies

Antonina N. Gamayunova^{1*}, Olga V. Bobkova², Olga A. Kuchina^{3,4}

^{1, 2, 3} Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

⁴ Fund «Talent and Success» of the Educational Center «Sirius», Sochi, Russia

¹gamaenova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9989-247X>

²bobkova7@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9987-3092>

³olya.alex050399@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9231-5074>

Abstract. The article reflects the actual problem of improving diction in gifted adolescents (students who have shown an increased level of intellectual development and / or creative abilities in certain areas of activity). They need to master the skills of public speaking, in which not only information is important, but also the way

it is presented. Speech should be clear, legible and expressive. The article presents the results of experimental work on the study of the level of formation of diction skills of a group of adolescents (14–16 years old), typical diction shortcomings are identified, a program is proposed for their elimination and improvement of diction using modern information and communication technologies, which allow introducing and using new ways of speech development of students (software and hardware systems, computer simulators on the topics of classes, Internet resources, mobile devices, etc.).

Keywords: giftedness, gifted children, diction, diction skills, information and communication technologies

Acknowledgements: the research has been performed within the grant for scientific research works on the priority focus areas of scientific activity of the partner higher educational institutions in network interaction (M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Scientific and methodological foundations for the use of information and communication technologies in the correctional work of a speech therapist teacher».

For citation: Gamayunova A. N., Bobkova O. V., Kuchina O. A. Improving diction in gifted children using information and communication technologies. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):23–32. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_23

Введение

На современном этапе развития общества возрастают требования к подготовке специалистов и сотрудников, обладающих инновационным типом мышления, способностью быстрого принятия решений в нестандартных ситуациях. С этих позиций особое внимание и поддержка со стороны общества и государства (Закон «Об образовании в РФ») уделяется одаренным школьникам (обучающимся с повышенным уровнем интеллектуального развития и / или творческих способностей в определенных сферах деятельности: учебной, научно-исследовательской, творческой, спортивной). Перед одаренным школьником открывается множество возможностей и дорог. Но в современном мире наряду с интеллектуальными или творческими способностями на первое место также выходит умение себя самопрезентовать. Одним из способов самопрезентации выступает речь с четкой, выразительной дикцией.

Дикционные недостатки обращают на себя внимание собеседника больше, чем содержание разговора. Поэтому вопросы развития речи у детей в образовательных организациях являются актуальными. Однако на данном этапе основное внимание уделяется сферам речевого развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста, в то время как средние и старшие классы остаются без должного внимания педагогов. На наш взгляд, это серьезный недостаток в программе образования. Именно в подростковом возрасте у детей возникают тенденции к самоопределению и навыки рефлексии. Поэтому нечеткая дикция может не только понизить самооценку школьника, оценку его со стороны собеседника, но и итоговую оценку презентации. Следовательно, формирование дикции у одаренных школьников на сегодняшний день является значимой проблемой.

Активное проникновение современных информационных технологий как эффективных

средств, обладающих значительными образовательными ресурсами, способствующими активизации познавательной деятельности обучающихся, их личностному вариативному развитию, индивидуализации образовательного процесса, увеличению интереса и формированию положительной мотивации обучающихся к новым источникам информации и способам работы с ними, позволило нам использовать данные технологии как одно из важных средств в решении проблемы речевого развития одаренных подростков.

Обзор литературы

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, *одаренность* является уникальным явлением. Впервые данный термин был использован Б. М. Тепловым. В его понятии одаренность является качественно-своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в выполнении той или другой деятельности [1]. Исследование данного феномена позволило определить, что одаренность представляет собой выдающиеся способности в интеллектуальной и/или творческой сфере. Большой вклад в изучение структуры, природы, принципов и критериев, необходимости и условий практической работы с одаренными детьми как ценностями высокого интеллектуального потенциала внесли видные отечественные ученые (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн, а также В. П. Намчук, М. Н. Поволяева, Д. В. Ушаков, А. И. Савенков, Ю. Д. Бабаева, В. Н. Иванов, А. В. Хуторской) и зарубежные исследователи (Т. Гассер, Д. Молфеze, Г. Вебб, Дж. Миллер, А. Бине, В. Штерн и др.).

Основным критерием одаренности является высокий уровень общего умственного развития ребенка, что отражается в коэффициенте интеллектуальности (IQ). Все специальные способности (художественная, музыкальная, спортивная) вырастают из общих и не могут без них существовать.

При всем многообразии подходов одаренность рассматривается как результат взаимодействия наследственных факторов с социальными, а также непосредственной практической деятельностью ребенка. Это положение инициирует пути выявления одаренности, обучения и развития, способы поддержки одаренных детей. Одним из способов поддержки и возможности для самореализации и развития способностей выступает объединение одаренных детей в гимназии-интернаты [2], которые получили широкое распространение в настоящее время.

В условиях современной России наиболее значимым образовательным центром для одаренных детей является «Сириус». На сайте заявлена его цель: раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одаренных детей, проявивших выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественнонаучных дисциплин, а также добившихся успеха в техническом творчестве (<https://sochisirius.ru/o-siriuse/obschaja-informatsija>). При отборе на профильные программы могут учитываться результаты выступлений на олимпиадах, соревнованиях, творческих конкурсах регионального, всероссийского, международного уровней; результаты прохождения дистанционного отборочного курса и очный тур в субъектах РФ и др.

По мнению А. И. Доровского [3], те или иные признаки одаренного ребенка проявляются в определенной возрастной последовательности. В интересующем нас возрасте (подростковом) дети обладают хорошей оперативной памятью, развитым логическим мышлением, выраженной установкой на творческое выполнение деятельности, они самостоятельны и ответственны, но ранимы.

В соответствии с вышесказанным в своем исследовании мы будем понимать под одаренными школьниками детей, проявляющих выраженные интеллектуальные и творческие способности в процессе осуществления разных видов деятельности.

Нередко одаренным детям приходится заявлять о своих способностях окружающим. При этом важна не только доносимая информация, но и способ ее преподнесения. Наиболее часто для этого используются речевые выступления, во время которых интонационное окрашивание и четкое произношение обращают на себя внимание слушателей и позволяют сохранить интерес к говорящему. Поэтому независимо от типа одаренности (умственной или творческой), школьнику, помимо генетических предрасположенностей, необходимо иметь поставленный голос и, в первую очередь, четкую дикцию. Дикция – основополагающий элемент человеческой культуры. Человек с хорошим произношением сможет убедить в своей правоте практически любого. Особо важно работать с дикцией у подростков. Поскольку в этот период происходят физиологи-

ческие изменения во всем голосовом отделе. И часто они оказывают отрицательное влияние на общее звучание речи.

В логопедии под дикцией понимается общая способность к четкому произнесению слов [4]. Согласно А. М. Бруссер, дикция – правильное произношение согласных и гласных звуков, предполагающие их четкое артикулирование с правильной расстановкой пауз и интонационных акцентов. Дикция характеризуется такими показателями, как: выразительность, разборчивость и отчетливость речи [5]. Как пишет О. Ю. Ермолаев-Томин, это четкое произношение каждого отдельно взятого звука, слова или фразы в целом. Чистота и ясность произношения обеспечивается работой всех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосообразовательного и резонаторного [6]. Е. Н. Дьячковой также подчеркивается, что правильное артикулирование звуков выступает основой для формирования дикции [7].

Логопедия связывает возникновение нарушения дикции с рядом факторов. Не касаясь факторов расстройства дикции у взрослых и дефектов произношения у детей, связанных с возрастом, отметим возможные причины нарушения дикции у подростков: 1) снижение подвижности органов речи (язык, мягкое небо, нижняя челюсть и губы), зажатость мышц негативно сказываются на четкости дикции; 2) нарушение дыхания; 3) ускоренный темп речи. Психологи в качестве факторов нарушения дикции у детей называют голософобию (боязнь публичных выступлений); сильный стресс или постоянные эмоциональные перегрузки¹. К этим факторам добавим еще один, замеченный нами в ходе наблюдения за речью подростков в неформальной обстановке. Это использование молодежного сленга, который нарушает все показатели дикции.

Тенденция развития компьютерной техники и приложений для общения между людьми с помощью короткого текста и графических изображений (гифка, эмодзи и т.д.) стремительно сокращают объемы актов говорения и приводят к нарушениям дикции.

Таким образом, на дикцию влияют: состояние артикуляционного аппарата, общая интонационная выразительность речи, поставленное речевое дыхание и др. Исходя из этого, заключаем, что дикция является компонентом звуковой стороны речи и формировать дикционные навыки нужно в процессе работы с голосовым аппаратом в целом.

Процесс информатизации всех сфер жизни общества обуславливает внедрение информационных технологий в образовательное пространство, в том числе и область логопедической работы. Под информационной технологией И. А. Ни-

¹ Медведева Е. А. Простейшие правила для спокойного состояния на сцене. URL: <http://dshi13kurort.ru/public/users/931/PDF/40220202226.pdf> (дата обращения 08.09.2029).

кольская подразумевает не только и не столько работу с компьютером, а работу человека с любой информацией в любых ее формах (с компьютером или без него) [8]. По мнению И. Г. Захаровой, информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией [9].

В течение последних лет во множестве информационных технологий выделилась технология коммуникации – это передача информации на расстоянии с помощью технических средств, что позволяет говорить о информационно-коммуникационных технологиях. Электронные и информационные средства значительно расширяют области учебно-методического направления: обучающие, справочно-информационные, поисковые, демонстрационные, имитационные, моделирующие, игровые и т. д. (И. Г. Захарова, Ю. А. Тананыхина, Н. Х. Розов, С. В. Архипова и др.). Они активно стимулируют мышление (особенно его творческие функции), значительно совершенствуют традиционные методы обучения, позволяют в динамике представить различные процессы и явления.

Информационно-коммуникационные технологии получили использование в логопедической работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Особенности использования данных технологий в коррекционной работе учителя-логопеда анализирует Л. И. Абрамова¹. Ею же сделана характеристика многочисленных программно-аппаратных комплексов и комплексных логопедических программ для детей дошкольного и младшего школьного возраста. В работе О. Н. Двуреченской представлен анализ современных подходов в использовании информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, показаны практические приемы построения интерактивных коррекционных игр [10]. К. П. Зайцева рассматривает проблему организации речевого развития детей в образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий [11].

Методический и коррекционный потенциал информационных образовательных технологий в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, представлен в исследованиях И. А. Никольской, С. В. Архиповой [8; 12]. Значению использования информационных технологий в образовательном пространстве, их применению в развитии речи, интеллекта и лич-

¹ Абрамова Л. И. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе учителя-логопеда. URL: https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoeObrazovanie/prochee/konsultatsii_a_ikt_v_korrektzionnoi_rabote_uchitelia_logopeda (дата обращения 08.09.2022).

ности обучающихся посвящены работы зарубежных ученых (L. Dawes, D. L. Johnson, C. D. Maddux, R. Wegerif [13; 14]).

К сожалению, программ и программно-методических комплексов по коррекции речи подростков и взрослых людей немного. Из программно-аппаратных комплексов наиболее значительным является комплекс «Видимая речь – III», разработанный компанией IBM для детей и взрослых, имеющих нарушения звукопроизношения, голосообразования, сенсомоторных функций речи. Она адаптирована применительно к фонетической стороне русского языка. Встроенное в компьютер устройство производит анализ звуковой информации, поступающей через микрофон от обучающегося и сравнивает ее с эталоном (обычно с речью логопеда), записанным в памяти компьютера. Результаты анализа компьютер преобразует в графическое изображение, или анимационное, появляющееся на экране, что осуществляет доступную обратную связь. Программой предоставлена возможность записи, сохранения и воспроизведения речевых высказываний обучающегося, что позволяет анализировать произносительные навыки и проследить динамику успехов ученика, строить стратегию дальнейшей работы.

В логопедической практике все более востребованными становятся компьютерные логопедические тренажеры. Логопедический тренажер «Дельфа-142.1» представляет комплексную программу по коррекции речи детей и взрослых и содержит упражнения для работы со звуками, отработки диафрагмального дыхания, силы голоса. Данный логопедический тренажер совместим с обычным компьютером, имеющим клавиатуру и мышь.

В последнее время набирают популярность тренажеры на основе программы Microsoft Office PowerPoint. Их можно отнести к классу мультимедиатехнологий, т. к. они позволяют сочетать в диалоговом режиме одновременно текст, графику, анимацию (движение объектов), звук, видео [8]. Они могут совместить функции обучения, закрепления, контроля, оценки и самооценки обучающихся. Ю. Ф. Гаркуша, Е. В. Манина, Н. А. Черлина считают их одним из действенных инструментов в арсенале логопеда [15]. Н. Г. Минаевой, А. В. Ледаковой на основе этой же программы разработан комплекс логопедических тренажеров по коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи [16]. С. В. Архипова, А. В. Ледакова предложили компьютерный логопедический тренажер «Дифференциация парных согласных», представляющий интерактивный комплекс тренировочных заданий с постепенно усложняющимся уровнем сложности [17]. М. А. Лаврентьева оценивает достоинство тренажера в реализации обратной связи, предполагающей разбор допущенных ошибок, комментарии к неверным ответам, воз-

можность вернуться к исправлению недостатков [18]. Некоторые из вышенназванных информационных средств использованы нами в экспериментальном исследовании.

В настоящее время в мировом образовательном пространстве становится все более актуальной проблема применения мобильных технологий как нового элемента обучения (Б. А. Ускова, М. В. Фоминых, А. В. Логинова, J. Traxler, S. Tuagi, J. Wylie и др.).

Б. А. Усковой и М. В. Фоминых обобщен опыт отечественных и зарубежных ученых в области мобильного обучения, выделены преимущества, принципы работы, перспективные возможности новой технологии [19]. От остальных технологий мобильное обучение отличается, прежде всего, использованием мобильных устройств (мобильные телефоны, планшеты, нетбуки, ноутбуки, электронные книги с доступом в Интернет, интерактивные доски, видеоконференц-залы и др.).

Преимущества мобильного обучения: портативность, социальная направленность, сетевое соединение, индивидуальность, индивидуализация и дифференциация, возможность онлайн. Компьютерное обучение (e-learning) – мобильное обучение может рассматриваться как смещение образовательной практики использования компьютерного обучения с мобильными устройствами.

К сожалению, мобильные технологии в обучении используются в ограниченной форме (авторские видеоролики по основным речевым разделам, наглядное дидактическое сопровождение занятий, самостоятельная работа подростков с сайтами Интернета).

Возможно расширение использования технологий мобильного обучения в логопедической работе с подростками и взрослыми за счет увеличения доли самостоятельной работы по коррекции речевых нарушений с помощью гаджетов; проектирования индивидуальной траектории обучения; доступа к образовательным (включая УМК) ресурсам; расширения форм работы с Интернет-ресурсами, обеспечивая возможность дистанционной работы.

Отмечая преимущества информационных технологий в образовании, в том числе и деятельности логопеда, не следует забывать о возможных негативных последствиях, ибо избыточное применение данных технологий влечет свертываемость и без того дефицитного живого диалогического общения участников учебного и внеучебного процесса учитель – ученик, ученик – ученик [20]. Легкий доступ к объемному источнику информации снижает творческие способности человека. Психологи и педагоги предупреждают, что реальная интернет-зависимость для детей самых разных возрастов. Увлечение компьютерными играми приводит к уходу в виртуальный мир [9; 21].

Одним из главных принципов использования современных технологий в логопедии должно стать положение: данная технология встраивается в систему обучения, а не существует изолированно от решения коррекционно-развивающих задач.

Материалы и методы

Методологической основой исследования являются принцип системного и деятельностного подходов, принцип индивидуализации и дифференциации в обучении, принцип использования современных технологий как инструмента полисенсорной коррекции речевых нарушений, принцип развития мышления, языка и коммуникации. В ходе исследования использован комплекс теоретических и эмпирических методов: теоретический анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы, методы диагностики, направленные на изучение первоначального уровня сформированности дикции у группы одаренных подростков, наблюдение за техникой речи во время занятий и метод экспериментальных педагогических исследований с использованием программно-компьютерного обеспечения и ресурсов сети Интернет.

Результаты исследования

Объектом нашего исследования явилась группа подростков Фонда «Талант и успех» Образовательного центра «Сириус». Для выявления начального уровня сформированности дикции у одаренных подростков нами был проведен констатирующий эксперимент (ноябрь 2021 г.). В экспериментальной работе участвовало 15 обучающихся в возрасте 14–16 лет (9 мальчиков и 6 девочек). Место проведения – клуб «Сила моего слова».

В методику констатирующего эксперимента вошли задания, направленные на исследование следующих компонентов дикции: 1) артикуляционной моторики (методика Г. В. Дедюхиной, Л. В. Лопатиной); 2) звукопроизносительных умений на примере изолированных звуков, слов разной слоговой структуры и скороговорок (методика Е. Ф. Архиповой); 3) понятность речи на материале слогов разного типа (методика Н. Б. Покровского и А. С. Штерн).

Исследование с каждым испытуемым проходило отдельно. Все речевые пробы были записаны на диктофон. Подсчет результатов происходил в балльной системе. Баллы выставлялись в соответствии со среднеарифметическим значением. Кроме того, за школьниками было организовано наблюдение на занятиях, во время которых экспериментатор оценивал их речевые выступления по следующим критериям: общая звучность и отчетливость речи; интонационная выразительность речи (отмечалось: наличие пауз, логических ударений, громкость голоса и его темп, эмоциональность); особенность речевого дыхания; истощаемость голоса; произношение слов в соответствии с орфоэпическими нормами.

мами.

Результаты констатирующего эксперимента позволили распределить подростков на три группы, в соответствии с выделенными уровнями сформированности дикции.

Подростки с достаточно высоким уровнем сформированности дикции – имеют правильно сформированные анатомо-физиологические данные. Правильно произносят и четко артикулируют звуки. Их речь интонационно выразительна, построена в соответствии с орфоэпическими нормами произношения. Речевое дыхание поставлено правильно. При аудировании отмечена понятность и четкость произношения всех звуков. К данной группе были отнесены 33,3 % одаренных подростков. Этой группе не требуется аудиторной работы, нацеленной на формирование дикции. По желанию обучающегося даются рекомендации по ее самостоятельному совершенствованию, указана литература.

Подростки со средним уровнем сформированности дикции – имеют правильно сформированные анатомо-физиологические данные, но допускают нечеткую артикуляцию согласных звуков. В речи может наблюдаться недостаточная интонационная выразительность. В ряде случаев проявляется поверхностное, верхне-ключичное дыхание. При аудировании отмечена нечеткость произношения отдельных звуков. К данной группе были отнесены 46,7 % одаренных подростков.

Подростки с низким уровнем сформированности дикции – имеют ограниченную подвижность органов речевого аппарата (преимущественно зажимы нижней челюсти, недостаточную подвижность языка и мягкого неба).

Во время разговора присутствует необоснованное паузирование (для покашливания и вдоха). Дыхание преимущественно поверхностное, верхне-ключичное. При речевых выступлениях откашиваются и делают паузы для вдоха. У некоторых детей отмечается носовой оттенок речи. При артикулировании слогов и слов, имеющих стечения согласных звуков, встречаются затруднения, проявляющиеся в запинках или небольших паузах. На аудиозаписях отмечается тенденция к оглушению некоторых звуков. К данной группе были отнесены 20,0 % одаренных подростков.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты констатирующего эксперимента позволили разработать программу опытно-экспериментальной работы с целью совершенствования дикции одаренных подростков, в которой предполагалось реализовать следующие аспекты работы:

1) развитие артикуляционного аппарата: снятие зажимов с нижней челюсти, нормализация мышечного тонуса и развитие подвижности органов артикуляции: губ, языка, мягкого неба;

2) формирование правильного речевого дыхания. Здесь внимание уделялось не только уд-

линению выдоха, но и постановки диафрагмального дыхания как наиболее благоприятного типа для говорения;

3) формирование правильной артикуляции и, при необходимости, постановка согласных звуков;

4) формирование интонационной выразительности речи;

5) совершенствование дикционных навыков на лексическом материале разного уровня сложности;

6) овладение приемами снятия психологического напряжения.

Программа коррекционно-логопедической работы рассчитана на 20 часов факультативных занятий в групповой форме. Продолжительность составляла 45 минут ежедневных занятий. Кроме того, с подростками, нуждающимися в коррекции произношения отдельных звуков, проводились индивидуальные логопедические занятия продолжительностью 20–25 минут.

Программа включала несколько этапов.

– *Мотивационный этап (2 часа)*. На данном этапе подросткам раскрывались такие понятия, как «артикуляция», «дикция», рассказывалось про функционирование голосового аппарата. Подростков убеждали в необходимости упорной тренировки «изо дня в день», приводились примеры работы над техникой речи знаменитых артистов, дикторов.

– *Подготовительный этап (4 часа)*. На данном этапе велась работа по подготовке артикуляционного аппарата посредством артикуляционной гимнастики (использовался блок артикуляционной гимнастики комплекса логопедических тренажеров [16]), самомассажа. Осуществлялась постановка речевого дыхания и активизация диафрагмы. Уточнялась артикуляция гласных звуков. Велась работа над совершенствованием интонационной выразительности и отработкой невербальных средств общения (мимики и эмоциональности). Для ознакомления подростков с возможностями и важностью поставленного голоса мы предлагали им самостоятельную работу с Интернет-ресурсами – с помощью своих мобильных устройств найти фрагменты фильмов с ораторскими выступлениями и проанализировать дикционные навыки выступающих по заранее представленному плану.

– *Основной этап (10 часов)*. На данном этапе велась работа по формированию дикционных навыков посредством чтения и произношения таблиц, содержащих труднопроизносимые звукосочетания, слова разной слоговой структуры, представленных в виде презентаций и интерактивных тренажеров по теме занятия (программно-методический комплекс «Видимая речь – III», модули «Спектр высоты и громкости во фразе», «Спектр звука»); заучивания скороговорок и стихотворений. На занятиях активно использовался видеоматериал, содержащий упражнения

для тренировки дикции, примеры выступлений актеров театра и кино, преподавателей по ораторскому искусству, которые можно взять за образец дикции. Кроме того, нами использовались авторские обучающие ролики, содержащие методику выполнения дыхательной гимнастики по А. Н. Стрельниковой и варианты упражнений на тренировку дикционных навыков (мастер-класс М. Ливановой «Искусство речи»). Такой подход позволил обеспечить не только интерактивность развивающего материала, но и доступность, поскольку многие видео подростками сохранялись для домашнего закрепления.

Иногда нарушения дикции может быть вызвано волнением или страхом публичного выступления. С целью овладения приемами снятия психологического напряжения перед важным выступлением (презентацией своего проекта на конкурсе, фестивале, обмена опытом с другими обучающимися), в программу были включены специальные занятия, на которых формировались пакет приемлемых индивидуальных, долгосрочных и конкретных локальных мер непосредственно перед выступлением (предлагаемые Интернет-ресурсы <http://dshi13kuort.ru/public/users/931/PDF/40220202226.pdf>).

Для наглядности представим структуру одного из занятий и применяемые информационные технологии по теме «Совершенствование артикуляционных навыков. Выработка правильного дыхания».

1. Организационный момент. Приветствие собравшихся подростков, подготовка к предстоящей работе. (Презентация: тема, цель, задачи занятия, виды работ, ожидаемые результаты.)

2. Основной этап:

– тренировка подвижности мягкого неба: произнесение звуков [И], [Э], [А], [О], [Ү], [Ы] сначала с зажатыми губами, затем с четкой артикуляцией. Упражнение повторяется 5–6 раз (используется мультимедийная презентация);

– тренировка артикуляции. Многократное произнесение звукосочетания ЖРЛ с гласными [И], [Э], [А], [О], [Ү], [Ы] с постепенным ускорением (используется мультимедийная презентация);

– работа над тембром голоса. 1) снятие зажимов с нижней челюсти: произнесение звукосочетаний «МАО», «БАО», «ДАО» раскрывая рот максимально широко; 2) снятие зажимов с гортани: подростки делают вдох через нос, задействуя диафрагму, а на выдохе протяжно произносят «ХА». Каждое упражнение повторяется по 1 минуте;

– тренировка дыхания. Выполнение дыхательной гимнастики по А. Н. Стрельниковой (обучающие ролики), отработка правильного дыхания при чтении текстов (просмотр и выполнение упражнений мастер-класса М. Ливановой «Искусство речи»);

– чтение стихотворений с препятствием и без.

Карандаш зажимается резцами, так, чтобы четко проговаривался звук [Р]. Подростки два раза читают стихотворение утрированной артикуляцией, протягивая гласные звуки и звук [Р] с зажатым между зубами карандашом. По окончании делается расслабляющее для губ упражнение «Кучер». Затем стихотворение зачитывается без препятствия. Во время выполнения упражнения подростки должны обращать внимание не только на отчетливую артикуляцию, но и на дыхание;

– тренировка дикции с помощью пропевки трудно проговариваемого слова. Пропевание слова «Пенополиуретан» на мотив композиции Popcorn Гершона Кингсли (<https://music.apple.com/ru/album/popcorn/1524992512>);

– тренировка дикции с помощью скороговорок. Например, подростки по очереди проговаривают скороговорку «Саша любит сушки, а Соня – ватрушки» с постепенным ускорением (примеры скороговорок для развития речи и дикции можно найти на сайте vse-skorogovorki.ru).

3. Подведение итогов. Ответы на вопросы детей. Рефлексия. Озвучивание подготовительной работы для следующего занятия.

– *Заключительный этап (4 часа)*. Данный этап был направлен на практическое закрепление полученных дикционных навыков.

Обсуждение и заключения

Речь является важнейшим средством коммуникации, эффективным инструментом решения многих жизненных проблем. Помимо смысла в речи большое значение имеет четкое произношение звука, слова, фразы в целом, с правильной расстановкой пауз и интонационных акцентов, т. е. дикция. В образовательной практике логопедическая работа ведется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Проведенная диагностика сформированности компонентов дикции у группы одаренных подростков (с которыми общество и государство связывает подготовку высококачественных специалистов), показала, что большая часть испытуемых имеют те или иные дикционные недостатки. Поэтому мы предлагаем логопедическое обследование состояния речевого развития обучающихся (и не только одаренных) проводить и в старших классах общеобразовательных организаций, осуществляя при необходимости коррекционную работу.

Эксперимент показал, что наиболее эффективно и результативно процесс совершенствования дикции обучающихся можно реализовать с применением современных технологий, которые позволяют задействовать у обучающихся несколько уровней восприятия (слуховой, зрительный, тактильный), сочетать текст, звук, видео, графику. Современные технологии (в особенностях мобильные) позволяют переносить основной акцент на деятельность самого индивида, повышая его интерес и мотивацию, развивая творческие способности.

В обучающей экспериментальной програм-

ме интерактивность и доступность развивающего материала обеспечивалась сочетанием логопедического содержания и формой его выражения в виде презентаций, интерактивных тренажеров по темам занятий. Коррекцию акустических компонентов речи (силу и высоту голоса, интонацию), фонетическое оформление позволяет программно-аппаратный комплекс «Видимая речь – III». В формировании дикционных навыков особую значимость имеют правильная артикуляция звуков и поставленное речевое дыхание. Решению этих проблем способствовали авторские обучающие ролики, демонстрирующие технику выполнения дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой, варианты упражнений артикуляционной гимнастики и дикционной разминки, которые чередовались с работой на компьютерных тренажерах. Это позволяло разнообразить методику занятий, увеличивая интерес обучающихся к работе и повышая в итоге ее результативность. Интернет-сайты с записью стихов в исполнении известных актеров, литературных произведений лучших российских писателей, медиатекстов помогли формированию таких показателей дикции, как интонационная выразительность, разборчивость и отчетливость.

В итоге сочетание традиционных логопедических технологий с огромным потенциалом информационных и коммуникационных средств позволяет в более короткие сроки и с максимальной эффективностью достичь планируемых результатов. Негативные последствия информатизации и цифровизации, отмечаемые педагогами и психологами (В. Е. Дерюга, И. Г. Захарова, И. А. Никольская и др.), в логопедии можно в значительной степени нивелировать, используя ряд факторов:

– информационно-коммуникационные технологии встраиваются в систему обучения, а не существуют изолированно от решения коррекционно-развивающих задач;

– высокой гуманистической направленностью используемых в качестве логопедического текстового материала лучших образцов народного фольклора, произведений российских поэтов, писателей и авторов медиатекстов;

– возможностью выстраивания диалоговой формы общения ученик – ученик при взаимоконтrole степенью овладения дикционными навыками речи (на примере чтения литературного текста) и последующим сравнением с эталоном (речь учителя-логопеда).

Список источников

1. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. : Наука, 1961. 312 с.
2. Обучение одаренных детей в гимназии-интернате / В. Н. Иванов, Д. Е. Иванов. Чебоксары, 1996. 176 с.
3. Доровской А. И. 100 советов по развитию одаренности детей. М. : Роспедагентство, 1997. 310 с.
4. Лаврова Е. В. Логопедия. Основы фонопедии. М. : В. Секачев, 2019. 184 с.
5. Бруссер А. М. Основы дикции. Практикум : учебное пособие. СПб. : Планета музыки, 2022. 88 с.
6. Ермолаев-Томин О. Ю. Уникальная система постановки дыхания и голоса. Курск : Центрполиграф, 2008. 287 с.
7. Дьячкова Е. Н. Сборник эффективных упражнений по дикции : учебно-методическое пособие. Хабаровск : Хабаровский государственный институт культуры, 2020. 65 с.
8. Никольская И. А. Информационные технологии в специальном образовании : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М. : Академия, 2011. 144 с.
9. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М. : Академия, 2013. 208 с.
10. Двуреченская О. Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/504> (дата обращения: 08.09.2022).
11. Зайцева К. П. Организация речевого развития детей в образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 3. № 1 (57). С. 28–35.
12. Архипова С. В. Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 3 (15). С. 77–81.
13. Maddux C. D., Johnson D. L. Information technology in education: The need for a critical examination of popular assumptions // Computers in the Schools. 2009. № 26 (1). Pp. 1–3.
14. Wegerif R., Dawes L. Developing Thinking and Learning with ICT: Raising Achievement in Primary Classrooms. Milton Park : Routledge, 2004. 160 p.
15. Гаркуша Ю. Ф., Черлина Н. А., Манина Е. В. Новые информационные технологии в логопедической работе // Логопед. 2004. № 2. С. 22–29.
16. Минаева Н. Г., Ледакова А. В. Применение интерактивных логопедических тренажеров в коррекции звукпроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 12–2. С. 104–108.
17. Архипова С. В., Ледакова А. В. Компьютерный логопедический тренажер «Дифференциация парных согласных». Саранск : РИЦ МГПИ, 2018. 1 электрон. Опт. диск.

18. Лаврентьева М. А., Балашкина Е. Д. Компьютерные тренажеры в преодолении дисграфии у обучающихся начальных классов // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», г. Саранск, 1 декабря 2017 г. / редакция: Н. В. Рябова (ответственный редактор) [и др.]. Саранск : РИЦ МГПИ, 2017. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32514999_83684976.pdf (дата обращения: 09.10.2022).

19. Ускова Б. А., Фоминых М. В. Мобильные технологии как новый элемент системы обучения // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30525> (дата обращения: 09.10.2022).

20. Дерюга В. Е. Возможности и риски применения цифровых образовательных технологий // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 41–50.

21. Бабаева Ю. Д., Войсунский А. Е. Одаренный ребенок за компьютером. М. : Сканрус, 2003. 336 с.

References

1. Teplov B. M. Problems of individual differences. Moscow, Science, 1961. 312 p. (in Russ.)
2. Education of gifted children in a boarding school / V. N. Ivanov, D. E. Ivanov. Cheboksary, 1996. 176 p. (in Russ.)
3. Dorovskoy A. I. 100 tips for the development of giftedness in children. Moscow, Rospedagence, 1997. 310 p. (in Russ.)
4. Lavrova E. V. Speech therapy. Fundamentals of phonopedia. Moscow, V. Sekachev, 2019. 184 p. (in Russ.)
5. Brusser A. M. Fundamentals of diction. Workshop: study guide. St. Petersburg, Planet of Music, 2022. 88 p. (in Russ.)
6. Ermolaev-Tomin O. Yu. A unique system of breathing and voice setting. Kursk, Tsentrpoligraf, 2008. 287 p. (in Russ.)
7. Dyachkova E. N. Collection of effective exercises in diction: teaching aid. Khabarovsk, Khabarovsk State Institute of Culture, 2020. 65 p. (in Russ.)
8. Nikolskaya I. A. Information technologies in special education: a textbook for students of institutions of higher professional education. Moscow, Academy, 2011. 144 p. (in Russ.)
9. Zakharova I. G. Information technologies in education: a textbook for students of institutions of higher professional education. Moscow, Academy, 2013. 208 p. (in Russ.)
10. Dvurechenskaya O. N. The use of information and communication technologies in speech therapy. *Vestnik Mininskogo universiteta* = Bulletin of the Minin University. 2014; 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/504> (accessed 08.09.2022). (in Russ.)
11. Zaitseva K. P. Organization of speech development of children in educational activities using information and communication technologies. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2019; 3(1-57):28-35. (in Russ.)
12. Arkhipova S. V. Interactive simulator as a tool for improving the process of teaching mathematics to students with intellectual disabilities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2013; 3(15):77-81. (in Russ.)
13. Maddux C. D., Johnson D. L. Information technology in education: The need for a critical examination of popular assumptions. *Computers in the Schools*. 2009; 26(1):1-3.
14. Wegerif R. and Dawes L. Developing Thinking and Learning with ICT: Raising Achievement in Primary Classrooms. Milton Park, Routledge, 2004. 160 p.
15. Garkusha Yu. F., Cherlina N. A., Manina E. V. New information technologies in speech therapy work. *Logoped* = Speech therapist. 2004; 2:22-29. (in Russ.)
16. Minaeva N. G., Ledakova A. V. The use of interactive speech therapy simulators in the correction of sound pronunciation of preschoolers with general speech underdevelopment. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki* = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2021; 12-2:104-108. (in Russ.)
17. Arkhipova S. V., Ledakova A. V. Computer speech therapy simulator “Differentiation of paired consonants”. Saransk, 2018. 1 electronic optical disk. (in Russ.)
18. Lavrentieva M. A., Balashkina E. D. Computer simulators in overcoming dysgraphia in primary school students. *Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология* = Integration of science and education in the XXI century: psychology, pedagogy, defectology: a collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference “Integration of science and education in the 21st century: psychology, pedagogy, defectology”, Saransk, December 1, 2017 / editorial board: N. V. Ryabova (ex. Ed.) [and others]. Saransk, 2017. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32514999_83684976.pdf (дата обращения: 09.10.2022).

load/elibrary_32514999_83684976.pdf (accessed 09.10.2022). (in Russ.)

19. Uskova B. A., Fominykh M. V. Mobile technologies as a new element of the education system. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2021; 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30525> (accessed 09.10.2022). (in Russ.)

20. Deryuga V. E. Opportunities and risks of using digital educational technologies. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 3 (11):41-50. (in Russ.)

21. Babaeva Yu. D., Voiskunsky A. E. A gifted child at a computer. Moscow, Skanrus, 2003. 336 p. (in Russ.)

Информация об авторах:

Гамаюнова А. Н. – доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, канд. пед. наук, доц.

Бобкова О. В. – доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, канд. пед. наук, доц.

Кучина О. А. – магистрант факультета психологии и дефектологии, воспитатель Фонда «Талант и успех» Образовательного центра «Сириус».

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors:

Gamayunova A. N. – Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Medical Fundamentals of Defectology, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Bobkova O. V. – Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Medical Fundamentals of Defectology, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Kuchina O. A. – Master's Degree student of the Faculty of Psychology and Defectology, educator of the Talent and Success Foundation of the Sirius Educational Center.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 10.10.2022; одобрена после рецензирования 10.09.2022; принята к публикации 20.10.2022.

The article was submitted 10.10.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication 20.10.2022.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_33

Международные олимпиады в России и за рубежом как площадка академического общения молодежи

Артем Петрович Гулов

Московский государственный институт международных отношений (университет), Москва, Россия,
gulov@tea4er.org, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

Аннотация Национальные олимпиады по различным предметам прочно вошли в современную образовательную практику как в России, так и в ряде зарубежных стран. Дипломанты национальных интеллектуальных состязаний получают право представлять сборные своих стран и бороться за медали международных олимпиад. Актуальность нашего исследования обусловлена рядом структурных изменений, которые происходят в отечественном образовании. Политические конфликты приводят к бойкоту российских участников академических соревнований, что заставляет государство задуматься о запуске собственных конкурентных проектов, способных привлекать представителей зарубежных стран на отечественную платформу. Становление олимпиадного движения как альтернативной системы допуска на программы бакалавриата в РФ становится драйвером развития международных олимпиад, которые проектируются исключительно для иностранных граждан. Целью нашей статьи является изучение различных видов международных олимпиад, которые пользуются популярностью во всем мире и чьи дипломы признаются правительствами многих стран. Нами изучены как старейшие мировые состязания, так и недавно запущенные проекты на базе отечественной высшей школы. Выявлено, что российские школьники успешно защищают честь Родины, занимая призовые места на мировых состязаниях, тем самым демонстрируя успешность олимпиадного движения в России как основного фактора развития одаренности в общеобразовательной школе. Отмечены социальные риски международной ярмарки талантов и возможной «утечки мозгов» за рубеж при отсутствии должных стимулов интеллектуального и экономического характера для дипломантов международных олимпиад из России.

Ключевые слова международные олимпиады, олимпиада, академические конкурсы, развитие одаренности

Для цитирования: Гулов А. П. Международные олимпиады в России и за рубежом как площадка академического общения молодежи // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 33–39. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_33.

PEDAGOGY

Original article

International Olympiads in Russia and abroad as a platform for academic communication of youth

Artem P. Gulov

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russia gulov@tea4er.org, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

Abstract National Olympiads in various subjects are firmly included in modern educational practice both in Russia and in a number of foreign countries. Diploma winners of national intellectual competitions receive the right to represent the teams of their countries and fight for medals of international olympiads. The relevance of our study is due to a number of structural changes that are taking place in domestic education. Political conflicts lead to a boycott of Russian participants in academic competitions, which makes the state think about launching its own competitive projects that can attract representatives of foreign countries to the domestic platform. The formation of the Olympiad movement as an alternative system of admission to undergraduate programs in

the Russian Federation becomes a driver for the development of international Olympiads, which are designed exclusively for foreign citizens. The purpose of our article is to study various types of international olympiads, which are popular all over the world and whose diplomas are recognized by the governments of many countries. We have studied both the oldest world competitions and recently launched projects on the basis of the domestic higher school. It was revealed that Russian schoolchildren successfully defend the honor of the Motherland, taking prizes at world competitions, thereby demonstrating the success of the Olympiad movement in Russia as the main factor in the development of giftedness in a comprehensive school. The social risks of the international talent fair and a possible “brain drain” abroad were noted in the absence of proper incentives of an intellectual and economic nature for diploma winners of international olympiads.

Keywords international olympiads, olympiad, academic competitions, development of giftedness

For citation: Gulov A. P. International Olympiads in Russia and abroad as a platform for academic communication of youth. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):33-39. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_33.

Введение

Национальные системы проведения олимпиад по общеобразовательным предметам призваны выявить и воспитать лучшие молодые умы современности, которые способны привнести свой вклад в развитие научно-технического творчества и отечественной науки в целом. В 2023 г. особенно остро стоят вопросы создания суверенных национальных систем, способных функционировать локально, без импорта готовых моделей и образцов. Система Болонского процесса более не может гармонично объединять все государства, потому что образование молодежи является залогом независимости и самостоятельности, идущих вразрез с неоколониальной политикой коллективного Запада. Однако наука не может быть изолирована от мировых тенденций, соответственно, от межкультурной коммуникации на уровне как университетов и школ, так и целых ведомств. В мире сложилась динамично развивающаяся система международных олимпиад, которые служат площадками для общения ученых и выявления конкурентоспособности подрастающей интеллектуальной элиты различных стран. Отметим, что на платформе российских университетов также функционируют академические проекты, которые привлекают внимание молодежи из других стран. Складывающаяся в России альтернативная система допуска к государственным программам обучения в высшей школе учитывает успехи абитуриентов в таких конкурсах на международном уровне, предоставляя льготы дипломантам. Лимитирующими фактором активности абитуриентов из других стран может быть языковой барьер, однако во многих топовых вузах открыты программы обучения на английском языке. Кластер высшего образования в России привлекает внимание школьников из зарубежных стран, преимущественно государств из бывшего социалистического блока, а также Азии и Латинской Америки. Существующие риски бойкота развития отечественной научной мысли посредством исключения российских журналов из международных баз данных, ограничение доступа к

научным статьям обуславливают необходимость создания международных центров в России, способных продуцировать и накапливать информацию и технологии. Языковой империализм стран Западной Европы и США оборачивается против них, потому что английский язык с его глобальной ролью более не принадлежит ангlosаксам. На нем говорят во всем мире, а научные исследования переводятся на английский язык по шаблону, обеспечивая глобальный доступ к накопленным знаниям. Международные интеллектуальные состязания выполняют несколько функций – служат смотровой площадкой для определения уровня одаренности школьников относительно их сверстников во всем мире; позволяют обмениваться педагогическим опытом командам наставников, которые выступают организаторами и медиаторами мероприятия; являются ярмаркой талантов, призванной объединить теорию и практику, продемонстрировать прикладной характер определенных дисциплин; и позволить школьникам услышать заслуженную степень признания их знаний и одаренности, в качестве высшей награды получив особые права и преимущества при продолжении образовательной траектории в высшей школе. Топовые мировые и отечественные университеты рады открыть свои двери дипломантам международных олимпиад, и среди задач российского образования – привлечь одаренную молодежь к образовательным программам, реализующимся в Российской Федерации, в том числе и иностранных граждан, одновременно не допустив «утечки мозгов» собственных воспитанников за рубеж. Таким образом, целью нашего исследования является изучение типов международных интеллектуальных состязаний и описание их роли в мировом и отечественном образовании, преимущества и риски для общества и государства. Новизна заключается в привлечении педагогического знания о проводимых международных олимпиадах, в том числе дается описание новых проектов, которые проводятся на площадках российских университетов.

Обзор литературы

Ряд материалов посвящен описанию принципов проведения международных олимпиад. Некоторые исследователи изучают влияние международных состязаний на развитие и становление национальных систем олимпиадного движения [1–3]. В целом большое количество трудов представлено по теме становления национальных олимпиад, которые служат основой для международной системы интеллектуальных состязаний [4; 5]. Изучаются вопросы воспитательного воздействия олимпиадного движения на характер и мышление школьников, развитие их творческих способностей, умения заниматься исследовательской деятельностью [6–8]. Определенные ученые поднимают вопросы готовности педагогического сообщества к работе с одаренными детьми, о технологиях и содержании олимпиадного курса в школе и в учреждениях дополнительного образования [9; 10]. Нами изучен опыт проведения и организации студенческих олимпиад, а также организации подготовки к школьным олимпиадам на факультетах предвузовской подготовки в высшей школе [11; 12].

Материалы и методы

В рамках данного исследования нами преимущественно использовались теоретические методы, в частности, проводился анализ научных трудов по теме и синтез полученной информации, а также на эмпирическом уровне велся контент-анализ Интернет-ресурсов, освещающих деятельность оргкомитетов различных интеллектуальных состязаний.

Результаты исследования

История проведения международных интеллектуальных состязаний уходит в середину XX в., когда получившая повсеместное распространение в СССР практика поиска талантов при помощи интеллектуальных состязаний прижилась и в других государствах, прежде всего, в соседних и азиатских странах. Так, старейшая математическая международная олимпиада была проведена в Румынии в 1959 г. Несколько позже и ряд западных государств стал заимствовать данные формы контроля знаний и выявления одаренных и талантливых детей [13]. Можно с уверенностью говорить, что в XXI в. существует огромное количество национальных олимпиад, организационные комитеты которых сотрудничают между собой с целью проведения международных состязаний. Безусловно, среди пионеров международного олимпиадного движения – предметы естественнонаучного цикла, такие как математика, информатика, физика, биология, химия, география, астрономия и астрофизика [14]. Как правило, Россию представляют целевые команды школьников, которые проходят отбор через систему проведения всероссийской олим-

пиады школьников по различным предметам. Государственная политика в сфере образования активно поддерживает подобные научно-исследовательские начинания молодежи, поэтому победителям и призерам международных олимпиад достается как финансовая поддержка правительства, так и безусловное право поступления по профилю без вступительных испытаний¹. Так, в 2021 г. Центром олимпиадного движения Института стратегии развития РАО были подведены итоги ² участия сборных команд Российской Федерации в международных олимпиадах по вышеуказанным предметам. При 38 участниках 31 из них взяли золотые медали, и 7 школьников получили серебро; в общекомандном зачете российские школьники стабильно занимали 1 или 2 место. Команду России представляли ребята из 21 субъекта страны, что говорит о работающей системе подготовки олимпиадников в масштабах государства. Отметим, что в рамках подготовки к состязаниям ребята бесплатно приглашаются на учебно-тренировочные сборы, часть из которых может проводиться с использованием современных технологий в виртуальном формате. Учитывая всероссийский состав участников, проведение сборов онлайн становится частой и оправданной практикой. Большая часть предметов использует английский язык как рабочий, тем не менее существует практика перевода заданий на родной для участника язык. Команда сопровождающих преподавателей функционирует как медиатор между оргкомитетом и участниками, осуществляя перевод заданий и ответов в обе стороны [15]. Однако международный характер мероприятия накладывает свой отпечаток, и для реального взаимодействия и межкультурного диалога знание английского языка становится стандартом. Однако не все олимпиадные проекты получают государственную поддержку такого широкого уровня. Так, Международная олимпиада по лингвистике существует с 2003 г., при этом в определенные годы соревнования проводились и в России. Задания в основном касаются различных областей по теоретической, математической и прикладной лингвистике, и переведены на язык участников. В российской системе

¹ Приказ № 520 от 27 сентября 2019 г. «Об утверждении Порядка формирования сборных команд Российской Федерации для участия в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам» // URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/832aad343690977808d591d649fd90dd/> (дата обращения: 18.01.2023); Приказ Минпросвещения России от 14 декабря 2022 года № 1131 «Об утверждении списка победителей международных олимпиад по общеобразовательным предметам – членов сборных команд Российской Федерации в 2022 году» // URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a17e501120da7b0f24f2c47224d43f5f/> (дата обращения: 18.01.2023).

² Успехи и достижения российских школьников в международных олимпиадах в 2021 году // URL: <https://vserosolimp.edsoo.ru/mejdunarod#/!tab/475900212-3> (дата обращения: 18.01.2023).

интеллектуальных состязаний не проводится отдельная олимпиада по лингвистике, которая бы имела региональный и заключительный этапы. Отчасти это связано с тем, что система всероссийских школьных олимпиад является массовым мероприятием, оценивающим в основной своей массе те предметы, которые внедрены в школьную программу. Тем не менее налицо смена тренда, так, с 2023 г. число дисциплин ВСОШ расширено до 26, так как предмет «Технология» дополнен направлениями «Информационная безопасность» и «Робототехника». Социальный заказ общества и государства – подготовка большего количества специалистов, способных обеспечивать национальный технический суверитет, находит свое отражение в содержании заданий предметных олимпиад.

Отметим функционирование следующих менее известных проектов: Международные олимпиады по философии, истории, и экономике¹. Как правило, такие проекты запущены сравнительно недавно, и поэтому не успели стать трендсеттерами в мировом олимпиадном движении. Примечательно, что международная олимпиада по экономике существует по инициативе российского университета Высшей школы экономики.

Творческие конкурсы и интеллектуальные состязания признаны во всем мире и являются оригинальной формой как проверки знаний участников, так и международной кооперации, в которой признается главенствующая роль науки над политикой [16]. Безусловно, следует подумать о запуске большего числа олимпиад по гуманитарным предметам, что будет способствовать взаимопониманию и межкультурной коммуникации. Как правило, системы гуманитарного знания отличаются в различных государствах, например, такие предметы, как литература и история чаще направлены на изучение собственных национальных достижений. Отличается и угол рассмотрения определенных вопросов. Так, западные историки неохотно признают роль Советского Союза в победе над фашистскими режимами, замалчивая жертвы и страдания российского и дружественных нам народов, предпочитая подчеркивать важность военных поставок Европы и США, а не подвиг на ратном поле наших предков. Культура отмены, принятая в современном западном обществе, с легкостью позволяет забыть Пушкина и Толстого, Достоевского и Лермонтова, Глинку и Чайковского. Именно поэтому важно создавать собственные международные проекты, которые будут интересны дру-

гим странам.

Среди современных образовательных инициатив, проводимых в России, набирает популярность формат международной олимпиады для иностранных школьников, которые проводятся на базе вузов, зачисляющих лучших участников на бюджетные программы. Например, в МГИМО² и Высшей школе экономики³ в 2022–23 учебном году проводятся такие состязания, призванные выявить сильнейших ребят из других государств, которые хотели бы учиться в России. Существует и практика зачисления иностранных абитуриентов по итогам международных олимпиад или национальных академических конкурсов других государств за счет университета⁴. Вузы вправе признавать высокий уровень определенных интеллектуальных состязаний, проводимых ими самостоятельно либо общественными организациями. Как правило, члены сборных России, принимающие участие в международных проектах, имеют особые права при поступлении, по решению приемных комиссий вузов. В 2022 г. впервые состоялась Открытая международная астрономическая олимпиада, которая проходила в Саранске с 26 сентября по 2 октября. Организаторами⁵ выступили Министерство просвещения РФ и Республика Мордовия, среди финалистов оказались такие страны, как Россия, Китай, Сингапур, Бангладеш, Беларусь, Болгария, Киргизия и Казахстан.

Отметим и некоторые риски результативного участия российских школьников в международных проектах. Будучи интернациональными ярмарками, подобные интеллектуальные состязания привлекают внимание академических реекрутеров зарубежных университетов, которые готовы предоставлять гранты и стипендии молодежи, вплоть до обеспечения вида на жительство в этих странах по программам академической мобильности. Риск «утечки мозгов» на Запад является для России знакомой и знаковой проблемой, корни которой лежат как в нравственном воспитании подрастающего поколения, так и необходимости создания экономических и социальных стимулов для талантливых специалистов жить и работать на Родине. Вопросы нравственного воспитания особенно остро стоят сейчас, в связи с прямой угрозой безопасности границ Российской Федерации. Формируется новая система мирового порядка, место в которой нам еще

² Международная школьная олимпиада МГИМО для иностранных граждан // URL: <https://int-olymp-mgimo.ru> (дата обращения: 18.01.2023).

³ Национальные и международные олимпиады, признаваемые НИУ ВШЭ // URL: https://admissions.hse.ru/undergraduate-apply/acknowledged_olympiads (дата обращения: 18.01.2023).

⁴ Прием иностранных граждан на программы бакалавриата // URL: <https://rusbac.mgimo.ru/> (дата обращения: 18.01.2023).

¹ Международные олимпиады школьников – интеллектуальные соревнования для старшеклассников из разных регионов мира // URL: <https://olimpiada.ru/activity/5228> (дата обращения: 18.01.2023).

предстоит найти. Риски постиндустриализации и глобальной цифровизации, вынужденная трансформация общества выявляют проблемы аксиологического характера, заставляют государство возвращаться к целостной системе воспитания и обучения. Развитие творческих способностей интеллектуальной элиты страны не может происходить в отрыве от патриотического и морально-нравственного воспитания молодежи, иначе вчерашние дипломанты международных олимпиад будут работать на благо и процветание других стран.

Таблица 1. Список престижных международных олимпиад

Название	Год запуска
Международная математическая олимпиада	1959
Международная физическая олимпиада	1967
Международная химическая олимпиада	1968
Международная олимпиада по информатике	1989
Международная биологическая олимпиада	1990
Международная философская олимпиада	1993
Международная астрономическая олимпиада	1996
Международная географическая олимпиада	1996
Международная олимпиада по лингвистике	2003
Международная естественнонаучная олимпиада	2004
Международная олимпиада по наукам о Земле	2007
Международная олимпиада по экономике	2018

Обсуждение и заключения

Международные интеллектуальные состязания служат эффективной площадкой для обмена новаторским опытом и научными идеями среди молодежи, а также выявления талантов на международном уровне. Будучи академическим видом спорта, результативное участие в подобных проектах повышает престиж отечественного образования, позволяя сравнить уровень подготовки школьников в различных странах. Однако ввиду обострения политического столкновения России и ряда западных стран, важно не только становление национальной суверенной системы обучения и воспитания, но и создание международных проектов, которые привлекут внимание абитуриентов из-за рубежа. Бренд интеллектуальных состязаний прочно вошел в академические реалии современного мира, и для нахождения своей роли в мировой науке необходимо запускать международные конкурсы на площадках отечественных вузов, а не только принимать участие в зарубежных проектах, которые могут массово бойкотировать российские команды по политическим мотивам. В современном цифровом мире возможно проводить отборочные этапы в дистанционном режиме, приглашая к очному участию сильнейших школьников из зарубежных государств. Данные конкурсы

помогут поднять престиж российских программ бакалавриата и привлечь иностранных граждан для обучения в России. Глобально оценивая процессы современного международного сотрудничества, данный тренд способствует межкультурной коммуникации и налаживанию связей между государствами.

Список источников

1. Абатурова В. В. Международные олимпиады по общеобразовательным предметам: итоги и перспективы // Профильная школа. 2008. № 6. С. 36–40.
2. Campbell J. R., Walberg H. J. Olympiad studies: Competitions provide alternatives to developing talents that serve national interests // Roeper Review. 2010. № 33. Pp. 8–17.
3. Садовничий В. А. Роль Московского университета в развитии химической науки и химического образования в России // Химия в школе. 2019. № 5. С. 10–16.
4. Abizada A., Gurbanova U., Iskandarova A. et al. The effect of extracurricular activities on academic performance in secondary school: The case of Azerbaijan // Int. Rev. Educ. 2020. № 66. Pp. 487–507. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09833-2>.
5. Мажар Л. Ю. Международная географическая олимпиада // География в школе. 2006. № 7. С. 67–70.
6. Дудчик А. Ю. XXIV Международная олимпиада по философии для школьников: успешное выступление белорусской команды // Философия и социальные науки. 2016. № 2. С. 98–99.
7. Синай М. Ю., Кулькова М. А. Международные олимпиады по наукам о земле IESO: принципы подготовки и участия российских школьников // Современная геология и образование школьников в области наук о Земле : сборник статей по материалам научно-практической педагогической конференции, Санкт-Петербург, 05–07 декабря 2018 года / Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. Герцена А. И., 2018. С. 39–42.
8. Verhoeff T. The 43rd International Mathematical Olympiad: A Reflective Report on IMO 2002 // Computing Science Report, Faculty of Mathematics and Computing Science, Eindhoven University of Technology. 2002. Vol. 2. № 11. Pp. 67–73.
9. Ерёмин В. В., Гладилин А. К. Международная химическая олимпиада школьников и ее роль в химическом образовании // Российский химический журнал. 2011. Т. 55. № 4. С. 57–63.
10. Hughes A. J., Partida E. Promoting pre-service STEM education teachers' metacognitive awareness: professional development designed to

- improve teacher metacognitive awareness // Journal of Technology Education. 2020. № 32 (1). Pp. 5–20.
11. Clara S. F. B., Singai C. B., Saheed O. Soft skills for young adults: Circuit in the formal, non-formal and informal models // Issues and Ideas in Education. 2018. № 6 (1). Pp. 97–110.
 12. Kolev I. International Philosophy Olympiad // Peters M. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Singapore, Springer, 2016. Pp. 1158–1164.
 13. Заглядина О. Н. , Субаева А. С. Международная математическая олимпиада // Ученые записки : сборник научных статей физико-математического факультета. Уфа, 2016. С. 168–171.
 14. Lohani V., Abhangi N., Das S. et al. A Jarring Bullet: An Indian National Physics Olympiad 2020 Problem // Resonance. 2021. № 26. Pp. 1153–1168. <https://doi.org/10.1007/s12045-021-1214-0>
 15. Темиргалиев Р. Ф. Итоги 12-й Международной географической олимпиады // География в школе. 2015. № 10. С. 54–60.
 16. Baker L., Labuschagne P., Katende J. et al. Mathematical competitions in Africa: their prevalence and relevance to students and teachers // ZDM Mathematics Education. 2022. № 54. Pp. 1027–1042. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01347-5>.

References

1. Abaturova V. V. International Olympiad in General Education Subjects: Results and Prospects. *Profil'naja shkola* = Profile School. 2008; 6:6-40. (In Russ.)
2. Campbell J. R., Walberg H. J. Olympiad studies: Competitions provide alternatives to developing talents that serve national interests. *Roeper Review*. 2010; 33:8-17.
3. Sadovnichij V. A. The role of Moscow University in the development of chemical science and chemical education in Russia. *Himija v shkole* = Chemistry at school. 2019; 5:10-16. (In Russ.)
4. Abizada A., Guranova U., Iskandarova A. et al. The effect of extracurricular activities on academic performance in secondary school: The case of Azerbaijan. *Int. Rev. Educ.* 2020; 66:487-507. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09833-2>.
5. Mazhar L. Ju. International Geographic Olympiad. *Geografija v shkole* = Geography at school. 2006; 7:67-70. (In Russ.)
6. Dudchik A. Ju. XXIV International Olympiad in philosophy for schoolchildren: successful performance of the Belarusian team. *Filosofija i social'nye nauki* = Philosophy and social sciences. 201; 2:98-99. (In Russ.)
7. Sinaj M. Ju., Kul'kova M. A. IESO International Earth Science Olympiad: Principles for the Preparation and Participation of Russian Schoolchildren. *Sovremennaja geologija i obrazovanie shkol'nikov v oblasti nauk o Zemle* = Modern Geology and Education of Schoolchildren in the Field of Earth Sciences: Collection of Articles on the Materials of the Scientific and Practical Pedagogical Conference, St. Petersburg, December 05-07, 2018. Sankt-Peterburg, Herzen A. I. Russian State Pedagogical University, 2018. Pp. 39-42. (In Russ.)
8. Verhoeff T. The 43rd International Mathematical Olympiad: A Reflective Report on IMO 2002. *Computing Science Report, Faculty of Mathematics and Computing Science, Eindhoven University of Technology*. 2002; 2(11):67-73.
- 9 Erëmin V. V., Gladilin A. K. International Chemical Olympiad of schoolchildren and its role in chemical education. *Rossiiskii khimicheskii zhurnal* = Russian Chemical Journal. 2011; 55(4):57-63. (In Russ.)
10. Hughes A. J., Partida E. Promoting pre-service STEM education teachers' metacognitive awareness: professional development designed to improve teacher metacognitive awareness. *Journal of Technology Education*. 2020; 32(1):5-20.
11. Clara S. F. B., Singai C. B., Saheed O. Soft skills for young adults: Circuit in the formal, non-formal and informal models. *Issues and Ideas in Education*. 2018; 6(1):97-110.
12. Kolev I. International Philosophy Olympiad. Peters M. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore, Springer, 2016. Pp. 1158-1164.
13. Zaglyadina O. N., Subaeva A. S. International Mathematical Olympiad. *Uchenye zapiski: sbornik nauchnykh statei fiziko-matematicheskogo fakul'teta, Ufa, 10 aprelya 2016 goda* = Scientific notes: Collection of scientific articles of the Faculty of Physics and Mathematics, Ufa, April 10, 2016. Ufa, 2016. Pp. 168-171. (In Russ.)
14. Lohani V., Abhangi N., Das S. et al. A Jarring Bullet: An Indian National Physics Olympiad 2020 Problem. *Resonance*. 2021; 26:1153–1168. <https://doi.org/10.1007/s12045-021-1214-0>.
15. Temirgaleev R. F. Results of the 12th International Geographical Olympiad. *Geografiya v shkole* = Geography at school. 2015; 10:54-60. (In Russ.)
16. Baker L., Labuschagne P., Katende J. et al. Mathematical competitions in Africa: their prevalence and relevance to students and teachers. *ZDM Mathematics Education*. 2022; 54:1027-1042. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01347-5>

Информация об авторе:

Гулев А. П. – доцент кафедры английского языка № 6, канд. пед. наук.

Information about the author:

Gulov A. P. – Associate Professor in the Department of the English language #6, Ph.D. (Pedag-

gogy).

*Статья поступила в редакцию 22.01.2023;
одобрена после рецензирования 06.02.2023; при-
нята к публикации 07.02.2023.*

*The article was submitted 22.01.2023; ap-
proved after reviewing 06.02.2023; accepted for
publication 07.02.2023*

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.2
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_40

Педагогические условия формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности

Евгения Валерьевна Долинова

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, zhenya.vergasova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1209-9055>

Аннотация. В статье проанализирована проблема формирования ответственности в старшем дошкольном возрасте посредством продуктивных видов деятельности. Представлен теоретический анализ возможностей продуктивной деятельности и ее педагогического потенциала роли в формировании личности. Изученные научные работы по теории нравственного воспитания, методическая и психолого-педагогическая литература послужили материалами для организации и проведения представленного исследования. Автором использовались теоретические методы: анализ, синтез и обобщение, обработка и интерпретация полученной информации. В ходе теоретического исследования определены и выявлены возможности продуктивной деятельности в процессе формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста. На основании систематизации педагогического опыта предложено теоретическое обоснование педагогических условий формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности.

Ключевые слова: формирование, ответственность, педагогические условия, старший дошкольный возраст, продуктивная деятельность

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева») по теме «Педагогические условия формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности».

Для цитирования: Долинова Е. В. Педагогические условия формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 40–45. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_40

PEDAGOGY

Original article

Pedagogical conditions for the formation of responsibility in older preschool children in productive activities

Evgenya V. Dolinova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, zhenya.vergasova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1209-9055>

Abstract. The article analyzes the problem of responsibility formation in the senior preschool age through productive activities. A theoretical analysis of the possibilities of productive activity and its pedagogical potential of the role in the formation of personality is presented. The studied scientific works on the theory of moral education, methodological and psychological-pedagogical literature served as materials for the organization and conduct of the presented research. The author used theoretical methods: analysis, synthesis and generalization, processing and interpretation of the received information. In the course of theoretical research, the possibilities of productive activity in the process of responsibility formation in older preschool children are identified and revealed. Based on the systematization of pedagogical experience, a theoretical justification of pedagogical conditions for the formation of responsibility in older preschool children in productive activities is proposed.

Keywords: formation, responsibility, pedagogical conditions, senior preschool age, productive activity

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant for conducting research works in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (South Ural State University of Humanities and Pedagogy and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Pedagogical conditions for the formation of responsibility in older preschool children in productive activities».

For citation: Dolinova E. V. Pedagogical conditions for the formation of responsibility in older preschool children in productive activities. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education.* 2023; 14(2-54):40–45. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_40

Введение

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования для развития ребенка должны быть созданы определенные условия, максимально влияющие на его позитивную социализацию, а также способствующие личностному развитию, проявлению инициативы и креативных способностей. Особый акцент при этом делается на формирование ответственности у дошкольников.

Одним из наиболее эффективных средств при формировании ответственности в старшем дошкольном возрасте является продуктивная деятельность, в которой, как ни в какой другой, заложены все проявления ответственной личности дошкольника: настойчивость, усидчивость, целеустремленность, умение планировать свою деятельность и достигать значимого результата, крайне востребованные на следующей ступени его возрастного развития. В продуктивной деятельности развивается умение детей добиваться нужного результата по заданному образцу и в процессе реализации собственного замысла, формируется целеполагание, предоставляется возможность экспериментировать с различными материалами и инструментами; интегрировать знания, умения, приобретенные в различных областях, для достижения конкретного результата [1].

Своевременное формирование ответственности на этапе дошкольного детства обусловлено соблюдением ряда педагогических условий.

Цель нашего исследования – обоснование педагогических условий формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности.

Обзор литературы

Проблема формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста определена социальным заказом государства на воспитание человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего определенной степенью ответственности.

Проблема формирования ответственности отражена в работах К. А. Абульхановой-Славской, Н. А. Минкиной, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна. Специфика формирования

ответственности у детей дошкольного возраста затрагивается в исследованиях Л. И. Божович, В. А. Горбачевой, Л. Колберга, Ж. Пиаже. Ключевые вопросы организации продуктивной деятельности представлены Б. Г. Мещеряковым, Т. С. Комаровой, С. В. Погодиной, А. М. Ступницкой.

Материалы и методы

В ходе исследования использовались методы теоретического уровня. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности. На основе изучения теоретических основ, обобщения и систематизации педагогического опыта определены возможности продуктивной деятельности в формировании ответственности в дошкольном детстве.

Результаты исследования

С опорой на труды, посвященные проблемам воспитания ответственности (З. Н. Борисова, Р. С. Буре, Т. И. Ерофеева, С. А. Козлова, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко, В. Г. Нечадеева, С. Г. Якобсон), нами определено ключевое понятие исследования *ответственность детей старшего дошкольного возраста* как «интегративное качество личности, включающее устойчивое представление о правилах ответственного поведения и взаимодействия, выражющееся в стремлении использовать его в процессе жизнедеятельности, а также проявлении эмоционального переживания за результат определенной деятельности» [2, с. 121].

Результативность процесса формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности обеспечивается реализацией совокупности педагогических условий.

В психолого-педагогической науке под понятием *условия* подразумевают определенные факторы, от соблюдения которых в целом зависит результат функционирования всей педагогической системы. Современные педагоги А. С. Белкин, Е. В. Коротаева, Н. М. Яковleva, рассматривая педагогические условия, определяют их как «крайне значимый факт, принимая во внимание который обеспечивается более эффективное и продуктивное протекание конкретного

педагогического процесса, выстраивается более комфортная среда для организации воспитательно-образовательного процесса позволяющая достичнуть обучающимся наивысшего результата своей деятельности» [3]. Под педагогическими условиями научные работники (В. И. Андреев, М. Е. Дуранов, М. В. Зверева, Н. М. Яковлева и др.) подразумевают комплекс наиболее успешных и эффективных объединений и сочетаний при организации педагогического процесса. К такому комплексу сочетаний относятся не только способы и организационные формы обучения и воспитания, но и значимым оказывается определенная степень личной мотивации обучающегося, а также его интересы, потребности, отношение к окружающему, способы действий [4].

При установлении педагогических условий, которые обеспечивают результативность исследуемого процесса, мы следовали советам Н. М. Яковлевой, которая считает, что благополучность выделения условий находится в зависимости от определенных причин: ясности цели и конечного достигнутого результата, понимание зависимости успеха педагогического процесса от ряда обстоятельств и условий, которые могут стать неким итогом работы в процессе их реализации [5, с. 30].

Процесс определения совокупности обстоятельств или условий, влияющих на успешность и результативность педагогического процесса, можно представить в качестве некоего алгоритма: выявление существенных значений, оказывающих влияние на цель, их разбор; отбор способов, приводящих к более эффективному результату; варьирование обозначенных нами ранее обстоятельств; учет и контроль за их реализацией.

Основываясь на вышеизложенных точках зрения ученых, под педагогическими условиями формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности будем подразумевать комплекс мер, который гарантирует результативность процесса формирования ответственности в старшем дошкольном возрасте и дальнейшее достижение ими наиболее высокого уровня ответственности.

В результате исследования нами выявлены педагогические условия формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности: учет возрастных особенностей и начального уровня сформированности ответственности детей старшего дошкольного возраста; организация планомерной работы по формированию ответственности в условиях реализации продуктивной деятельности; субъект-субъектное взаимодействие среди участников образовательных отношений при формировании ответственности у старших дошкольников в продуктивной деятельности.

Проанализируем их более детально.

Первое педагогическое условие заключается в учете возрастных особенностей и начального уровня ответственности детей старшего дошкольного возраста. Оно учитывает исследование исходного уровня ответственности детей 5–6 лет, а кроме того, знание возрастных и индивидуальных особенностей детей [6]. Формирование ответственности у детей старшего дошкольного возраста базируется на развитии волевых качеств, являющихся одним из главных характеристик личностного развития дошкольника.

В науке отмечается, что «при проявлении силы воли личность в своем поведении демонстрирует стойкую выдержку и усидчивость», которые могут рассматриваться нами как способность человека подавлять определенные стремления и влечения в нужные моменты, избегать неосмотрительных поступков, являясь хозяином своего собственного поведения, а также направлять себя на выполнение запланированного [7, с. 721]. В исследованиях (Л. А. Венгер, О. В. Гударева, А. В. Запорожец, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.) отмечается низкий уровень формирования произвольности и волевой регуляции дошкольников.

Направленность на определенную и запланированную заранее цель или целеустремленность личности является другим значимым свойством проявления воли. Данную характерную особенность воли можно рассматривать как сильное, яркое и осознанное желание достичь максимальной эффективности в результате собственной деятельности. Понятию «целеустремленность» тождественно понятие «настойчивость», выражющее желание личности осуществить запланированные цели, достичь их высоких результатов, даже несмотря на самые неординарные условия.

По мнению Е. П. Ильина, формирование ответственности детей, безусловно, связано с тем, что «в дошкольном детстве становятся часты изменения мотивов детского поведения, одни мотивы соподчинены другим. Крайне значимыми для дошкольников становятся группы мотивов, которые позволяют добиваться ребенку установленных ранее целей, не отвлекаясь на другие, не особо важные мотивы» [8, с. 175].

Крайне значимым фактом для становления целенаправленности действий ребенка дошкольного возраста имеют его ошибки, неудачи, успехи и достижения при решении возникающих перед ним проблем, задач и трудностей. Возникающие на жизненном пути ребенка проблемы и трудности вызывают у него огорчения. Однако если выполняемая дошкольником деятельность оказывается результативной, «дошкольники испытывают особое удовлетворение от ее выполне-

ния и нацелены на завершение работы». Но такая рассудительность дошкольника обнаруживается только при выборе простых желаний, например, при желании обладать конкретной игрушкой¹.

В старшем дошкольном возрасте происходит становление главных компонентов ответственности – ребенок способен установить цель, принимать решение, обозначить план действия, выполнить его, проявить конкретное усилие в случае преодоления препятствия, дать оценку результату собственного действия.

Необходимо принимать во внимание, что детям дошкольного возраста свойственно наглядно-образное, а также наглядно-действенное мышление. Поэтому при формировании ответственности необходимо их введение в деятельность, в том числе продуктивную. Для детей гораздо полезнее увидеть действительность, нежели услышать словесный рассказ. Такого рода данные становятся осознанными и более прочными.

Учет уровня сформированности ответственности детей старшего дошкольного возраста дает возможность определить содержательно-процессуальные основы использования продуктивной деятельности: определение критериев и показателей деятельности при формулировании целей, подключение и применение инициативы самого ребенка при определении указанных критериев и показателей вместе со взрослым, педагогом; использование различных методов, приемов и способов, помогающих дошкольнику осмыслить и понять критерии результатов выполненной деятельности; опора на критерии и показатели при оценке итогов деятельности на разных этапах при решении и выполнении заданий; определение и осознание дошкольниками норм и правил проявления ответственности по отношению к окружающим; а также употребление и использование данных правил во время оценки и контроля деятельности на различных стадиях и этапах взаимодействия с окружающими людьми.

Основываясь на указанных выше позициях, отметим, что дошкольникам следует в начале любой деятельности предложить ответить на ряд вопросов: «Что я буду должен делать и каким должен быть результат этой работы?», «Что мне понадобится для выполнения данной работы?», «Что я буду должен сделать?». Затем необходимо ориентировать ребенка на подготовку своего рабочего места и тех условий, в которых ему предстоит выполнять конкретную деятельность. После следует реализация задуманного в обозначенных условиях, в том числе и осуществление оценки своей деятельности и оценки напарни-

ка. По окончании деятельности осуществляется итоговый контроль и оценивается достигнутый результат.

Второе педагогическое условие подразумевает планомерную работу по формированию ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности. Ее организация осуществляется в соответствии с требованиями к образовательной программе дошкольного образования. Необходимо выделить, что применение продуктивной деятельности в дошкольном образовании считается одним из условий ФГОС ДО. В процессе осуществления продуктивной деятельности предусматриваются следующие факторы: установление содержательной связи между знаниями детей об окружающем мире, их деятельностью, а также приобретенным окончательным итогом (продуктом); использование различных видов продуктивной деятельности в формировании ответственности детей старшего дошкольного возраста; современная организация развивающей среды; понимание и направленность на замыслы и волнения детей.

С целью формирования ответственности детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности разработана система занятий. Проектирование занятий выполнялось с учетом реализации разных видов продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация). Планировалось применение детьми различных инструментов, материалов и техник, в том числе нестандартных. Занятия нацелены на формирование умений самостоятельной деятельности, умения сосредоточиваться на задании, умении дорабатывать начатое до завершения, воспитание дисциплинированности, усидчивости, способности предвидения действий, а также операций, умения реализовывать контроль за собственными действиями, учитывать их результаты для других детей.

Третье педагогическое условие подразумевает субъект-субъектное взаимодействие среди участников образовательных отношений при формировании ответственности у старших дошкольников в продуктивной деятельности. Такое взаимодействие отличает высокая степень насыщенности и результативного действия ребенка дошкольного возраста с другими участниками образовательного процесса (педагог, родители). В данных условиях ребенок из воспитуемого становится активным исполнителем действий, инициативным, демонстрирующим большую степень самостоятельности. Продуктивным считается поддержка инициативы детей. Подобные ситуации значимы для пассивных детей. Деятельность в рамках продуктивной работы осуществляется в соответствии с полученными ра-

1 Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки. 2015. 96 с.

нее знаниями, зависит от мнения и стремлений воспитанников. Педагог и воспитанник действуют в единстве, что приносит определенный результат. В фокусе образовательного процесса именно ребенок занимает ведущее место. При этом дошкольной организацией обеспечивается несколько линий взаимодействия с участниками образовательного процесса. Взаимодействие осуществляется в связи «педагог-дети», «родители-дети-педагог». Деятельность по получению продукта можно трактовать и рассматривать как определенный способ организации взаимодействия между педагогами, детьми и их родителями, единой целью которой станет достижение цели. Особо значимым фактом является то, что, организуя продуктивную деятельность, педагогам следует осуществлять непрерывное сотрудничество и с родителями детей, которые могут оказать своевременно им помощь и поддержку при возникающих трудностях.

Обсуждение и заключения

Таким образом, для результативного формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности обнаружены и теоретически обоснованы педагогические условия: учет возрастных особенностей и исходного уровня сформированности ответственности детей старшего дошкольного возраста; реализация систематической деятельности согласно воспитанию ответственности в продуктивной деятельности; субъект-субъектное взаимодействие среди участников образовательных отношений при формировании ответственности у старших дошкольников в продуктивной деятельности.

Список источников

1. Горшенина С. Н., Долинова Е. В. Возможности продуктивной деятельности в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста // Глобальный научный потенциал. 2021. № 10. С. 41–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47471572> (дата обращения: 23.10.2022).

2. Долинова Е. В., Горшенина С. Н. Особенности формирования эмоционально-волевого компонента ответственности у детей старшего дошкольного возраста // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Ч. 1: Общее образование : сборник научных статей по материалам XV Международной научно-практической конференции – Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения», (г. Саранск, 11 ноября 2021 г.) / ответственный редактор Т. И. Шукшина / Мордовский государственный педагогический университет. Саранск : РИЦ МГПУ, 2021. С. 117–122.

3. Дементий Л. И., Грогоleva О. Ю. Особенности ответственности в дошкольном и младшем школьном возрасте // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 562–564. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-otvetstvennosti-v-doshkolnom-i-mladshem-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 23.10.2022).

4. Ступницкая М. А. Методы и приёмы обучения школьников продуктивной деятельности // Российское образование. 2017. № 5. С. 93–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-nauchit-uchaschihsya-srednih-klassov-byt-produktivnymi> (дата обращения: 30.10.2022).

5. Шмидт А. Ф. Психолого-педагогические условия продуктивной совместной деятельности дошкольников // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. С. 29–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22810823> (дата обращения: 21.10.2022).

6. Няясова И. А., Горшенина С. Н. Критериально-диагностические характеристики изучения социального развития детей старшего дошкольного возраста в условиях провинциального социума // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 3 (47). С. 90–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46663225> (дата обращения: 28.10.2022).

7. Лонэвская Н. А. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи как средство повышения ответственности у детей старшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 720–722. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-i-semi-kak-sredstvo-povysheniya-otvetstvennosti-u-detey-starshego-doshkolnogo> (дата обращения: 03.10.2022).

8. Ильин Е. П. Психология – наука, играющая словами и корреляциями? // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. 2013. № 4. С. 174–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21452939> (дата обращения: 26.10.2022).

References

1. Gorshenina S. N., Dolinova E. V. Possibilities of productive activities in the upbringing of responsibility in older preschool children. *Global'nyy nauchnyy potentsial* = Global scientific potential. 2021; 10:41-43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47471572> (accessed 13.10.2022). (In Russ.)

2. Gorshenina S. N., Dolinova E. V. Peculiarities of formation of the emotional-volitional component of responsibility in senior preschool children. *Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya»*. Ch. 1: *Obshchee obrazovanie* = Osovsky pedagogical readings «Education in the modern world:

new times – new solutions». Part 1: General education: collection of scientific articles based on the materials of the XV International Scientific and Practical Conference – Osovsky pedagogical readings «Education in the modern world: new times – new solutions» (Saransk, November 11, 2021) / editor-in-chief T. I. Shukshina; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, 2021. Pp. 117-122. (In Russ.)

3. Dementiy L. I., Grogoleva O. Yu. Peculiarities of responsibility in preschool and primary school age. *Vospitanie i obuchenie detey mladshego vozrasta* = Early Childhood Care and Education. 2016; 5:562-564. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-otvetstvennosti-v-doshkolnom-i-mladshem-shkolnom-vozraste> (accessed 23.10.2022). (In Russ.)

4. Stupnitskaya M. A. Methods and techniques for teaching students productive activities. *Rossiyskoe obrazovanie* = Russian education. 2017; 5:93-103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-nauchit-uchaschihsya-srednih-klassov-byt-produktivnymi> (accessed 30.10.2022). (In Russ.)

5. Shmidt A. F. Psychological and pedagogical conditions of productive joint activities of preschool children. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2014; 4:29-36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22810823> (accessed 21.10.2022). (In Russ.)

6. Neyasova I. A., Gorshenina S. N. Criterion-diagnostic characteristics of the study of the social development of older preschool children in a provincial society. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 3(47):90-96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46663225> (accessed 28.10.2022). (In Russ.)

7. Lonevskaya N. A. Interaction between the preschool educational organization and the family as a means of increasing responsibility in older preschool children. *Vospitanie i obuchenie detey mladshego vozrasta* = Early Childhood Care and Education. 2016; 5:720-722. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-i-semi-kak-sredstvo-povysheniya-otvetstvennosti-u-detey-starshego-doshkolnogo> (accessed 03.10.2022). (In Russ.)

8. Ilyin E. P. Is Psychology a science playing with words and correlations? *UNIVERSUM: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* = UNIVERSUM: Bulletin of the Herzen University. 2013; 4:174-179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21452939> (accessed 26.10.2022). (In Russ.)

Информация об авторе:

Е. В. Долинова – аспирант кафедры педагогики, преподаватель факультета среднего профессионального образования.

Information about the author:

E. V. Dolinova – Postgraduate of the Department of Pedagogy, teacher of the faculty of secondary vocational education.

Статья поступила в редакцию 04.11.2022; одобрена после рецензирования 16.11.2022; принята к публикации 18.11.2022.

The article was submitted 04.11.2022; approved after reviewing 16.11.2022; accepted for publication 18.11.2022.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 372.881.111.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_46

Метод проектов как дидактическая технология развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов

Анна Павловна Жданько^{1*}, Алексей Анатольевич Зайцев²

^{1,2} Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева, Москва, Россия ¹ani.moscow@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-5941-445X>

²a.zaizev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6823-2340>

Аннотация. В статье описывается разработанная и апробированная дидактическая технология, направленная на развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования метода проектов при изучении иностранного языка студентами. Приведён покомпонентный анализ дидактической технологии. Выделены и описаны мотивационно-побудительная, информационно-обучающая, познавательно-эвристическая, воспитательная, коммуникативная, рефлексивно-оценочная, развивающе-творческая функции проектов. Описаны результаты применения дидактической технологии, направленной на развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования метода проектов. Было доказано, что разработанная дидактическая технология позволяет не только формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, но и помогает выявить индивидуальные особенности обучающихся и реализовать потребность в самореализации, повысить мотивацию студентов, способствует формированию таких качеств личности, как толерантность и патриотизм.

Ключевые слова метод проектов, дидактическая технология, иноязычная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Жданько А. П., Зайцев А. А. Метод проектов как дидактическая технология развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 46–50. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_46.

PEDAGOGY

Original article

The project method as a didactic technology for the development of students' foreign language communicative competence

Anna P. Zhdanko^{1*}, Aleksei A. Zaitsev²

^{1,2} Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia

¹ani.moscow@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-5941-445X>

²a.zaizev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6823-2340>

Abstract. The article tested didactic technology aimed at the development of foreign language communicative competence of students through the use of the project method when studying a foreign language is described. A component-by-component analysis of didactic technology is given. The motivational, informational and educational, cognitive and heuristic, educational, communicative, reflexive and evaluative, developmental and creative functions of projects are identified and described. The results of the application of didactic technology aimed at the development of foreign language communicative competence through the use of the project method are described. It has been proved that the didactic technology developed by us allows not only to form a foreign language communicative competence, but also helps to identify individual characteristics of students and realize the need for self-realization, increase students' motivation, contributes to the formation of such personality qualities as tolerance and patriotism.

Keywords: project method, didactic technology, foreign language communicative competence

For citation: Zhdanko A. P., Zaitsev A. A. The project method as a didactic technology for the develop-

Введение

При обучении иностранному языку метод проектов приобретает всё большую популярность как новый образовательный ресурс, способствующий реализации принципов личностно-ориентированного обучения, доступности, сознательности, активности.

Под методом проектов мы вслед за Е. С. Полат понимаем способ достижения дидактической цели посредством технологии, направленной на получение практического результата [1, с. 67]. Содержание образовательной программы по иностранному языку и современные информационные технологии предоставляют широкие возможности для использования этого метода при изучении иностранного языка.

Формирование новой парадигмы мышления обучающихся поддерживается государством, о чём свидетельствует включение в современные образовательные документы (Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025¹, указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»², закон «Об образовании в Российской Федерации»³) таких умений, как умение работать с различными видами информации; умение использовать информационные и коммуникационные технологии, соблюдая нормы поведения, основанные на традиционных российских духовно-нравственных ценностях; умение оценивать информацию; умение создавать и распространять информационный продукт с учётом стратегических национальных приоритетов Российской Федерации, в том числе и при изучении иностранного языка.

Обзор литературы

В настоящее время в России и за рубежом имеются исследования, касающиеся использования метода проектов при изучении иностранного языка.

Ещё в начале XX столетия русские педагоги (С. Т. Шацкий, Л. К. Шлегер, А. У. Зеленко и др.) использовали этот метод в обучении, справедливо полагая, что он позволяет учитывать интересы

¹ Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025. [утв. постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 N 751]. URL: <http://base.garant.ru>. (дата обращения: 20.01.2023).

² Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>. (дата обращения: 22.01.2023).

³ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 23.01.2022).

потребности, индивидуальные особенности обучающихся. Джон Дьюи был первым зарубежным педагогом, раскрывшим преимущества метода, среди которых реализация принципов проблемного обучения, познавательной активности обучающихся, связь обучения с жизненным опытом ребенка⁴. Благодаря Е. С. Полат [1], метод проектов приобрёл популярность в России несколько десятилетий назад. На современном этапе многие педагоги (И. А. Щербакова [2], О. А. Шатько [3], О. А. Владыко [4] и др.) применяют проектную деятельность в своей практике.

Большой объём исследований по данной проблематике свидетельствует об активизации интереса педагогов к вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов с использованием метода проектов. Профессионально-ориентированные проекты значительно повышают мотивацию студентов, позволяют осуществлять образовательный процесс во внеаудиторное время, получая дополнительные знания по профилю своей специальности. Однако возникает противоречие между наличием ресурса эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции при помощи проектной деятельности и дефицитом её использования в системе высшего образования.

В соответствии с вышеупомянутым противоречием нами были определены основные задачи исследования: 1) раскрыть специфику метода проектов и выявить его инициирующий потенциал при обучении студентов иностранному языку; 2) разработать дидактическую технологию, направленную на развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования метода проектов при изучении студентами иностранного языка.

Материалы и методы

В исследовании применялись теоретические (анализ имеющихся в литературе положений, посвящённых использованию метода проекта в обучении иностранному языку) и эмпирические (наблюдение, фокус-групповое интервью, анализ творческих работ студентов, метод проектов) методы.

Материалом для исследования стал опыт организации проектной деятельности студентов по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» в Российском государственном аграрном университете – Московской сельскохозяйственной академии имени К. А. Тимирязева.

⁴ Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. М. : Карапуз, 2009. 340 с.

Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, – 78 студентов, обучающихся по направлениям подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью, 43.03.02 Туризм, 35.03.07 Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции, 35.03.04 Агрономия, 09.03.03 Прикладная информатика, 36.02.01 Ветеринария, 38.03.02 Менеджмент.

Результаты исследования

Нами была разработана и апробирована дидактическая технология, направленная на успешное овладение студентами иностранного языка при обучении с помощью метода проектов. Она включает в себя целевой, содержательный, результативный и рефлексивный компоненты.

Целевой компонент дидактической технологии заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования метода проектов при изучении иностранного языка студентами. Содержательный раскрывается через определение и реализацию функций проектов и наполнение их социально и лично значимым содержанием. Результативный компонент технологии выражается в подготовке и презентации проектов на иностранном языке. Все подготовленные студентами проекты мы условно разделили на четыре типа: коммуникативно-ориентированные (деловые игры, интервью), ценностно-рефлексивные (дискуссии, рекламная кампания малой Родины), интеллектуально-познавательные (сбор и анализ информации по теме исследования с элементами дискуссии), креативно-преобразовательные (проект-драматизация). Рефлексивный компонент дидактической технологии выражается в рефлексии и анализе результатов своей работы, нахождении плюсов и минусов, выработке ценностного отношения к участникам взаимодействия.

Проектная деятельность с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов нами осуществлялась в Российском государственном аграрном университете – Московской сельскохозяйственной академии имени К. А. Тимирязева. Тематика выполняемых проектов соответствовала содержанию учебной программы и являлась профессионально и лично значимой для обучающихся («Достопримечательности и природа моей малой Родины», «Содержание экзотических домашних животных», «Селекционная работа по выведению новых пород домашних животных», «Специализированные отрасли животноводства», «Современные технологии производства мяса, молока, сыра, масла в России», «Современные виды удобрений и методы их внесения», «Проблемы распространения борщевика на территории московской области», «Современные методы раз-

ведения сельскохозяйственных животных в России»). Проекты были выполнены в различных форматах, таких как видеоконтент, «круглый стол», интервью, презентация.

В качестве наглядного примера остановимся на описании дидактической технологии создания проекта ценностно-рефлексивного типа «Достопримечательности и природа моей малой Родины», определяющей механизм работы. Целевой компонент проектной деятельности заключался в развитии иноязычной коммуникативной компетенции, воспитании патриотизма, развитии навыков социальной перцепции.

Перед созданием собственного проекта учащихся необходимо было подготовить к самостоятельной, творческой работе. Для этого использовались задания, формирующие умения во всех видах речевой деятельности: аудировании, письме, чтении, говорении. Для формирования навыков аудирования необходимо было прослушать и перевести аутентичную звуковую дорожку по теме “My hometown”; для формирования навыков письма студентам было предложено посмотреть аутентичный видеоконтент, посвящённый описанию Родины и написать на него рецензию; для формирования навыков чтения, перевода и говорения студенты, используя методы лингвистического, семиотического, стилистического анализа, проанализировали эпизоды литературных произведений, посвящённые описанию природы, достопримечательностей. Например, они выявили и интерпретировали эмотивную лексику, нацеленную на раскрытие замысла автора. Ими было определено, что автор для выразительного описания природы широко использует эпитеты (*chilly early autumn morning* – прохладное раннее осенне утро, *blue transparent lake* – голубое прозрачное озеро и т. п.) и синонимы (*coolness* – прохлада, *freshness* – свежесть, *cleanliness* – чистота). Далее студенты осуществляли подготовку и презентацию собственного проекта на тему «Достопримечательности и природа моей малой Родины». Они самостоятельно подготовили работы, в которых рассказали о достопримечательностях, истории, природе своей малой Родины, используя видео и фотографии в качестве наглядности.

Все это способствовало реализации содержательного компонента разработанной нами дидактической технологии. Он раскрывается через реализацию функций проектов – мотивационно-побудительную, информационно-обучающую, познавательно-эвристическую, воспитательную, коммуникативную, рефлексивно-оценочную, развивающе-творческую. Мотивационно-побудительная функция заключается в формировании как внешней, так и внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка. Мы солидарны с И. А. Синициной, которая полага-

ет, что проектная работа является эффективным средством повышения мотивации на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях [5]. Например, работая над проектом «Достопримечательности и природа моей малой Родины», студенты стремились найти как можно больше информации, касающейся истории, природы своего родного края, и представить ее достойно. Информационно-обучающая функция успешно реализуется при выполнении проектов, так как работа предполагает активный самостоятельный поиск и анализ информации, работу с различными видами источников. Сегодня продолжает расти влияние информационных технологий и инструментов на мировое образовательное пространство, что в свою очередь должно быть направлено на повышение качества образования [6, с. 314]. Проекты, посвящённые Родине, содержали видео и аудиоматериал, самостоятельно выбранный и проанализированный учащимися. Познавательно-эвристическая функция заключается в познании себя и мира, выявлении индивидуальных особенностей в ходе выполнения проекта. Работая над проектом «Достопримечательности и природа моей малой Родины», студенты раскрыли свои таланты и индивидуальные особенности (кто-то проявил себя в роли репортёра, рассказывая о своей Родине, другие оказались хорошими фотографами и операторами, делая захватывающие кадры заката, моря, гор и т. п.). Воспитательная функция проектов выражается в том, что проектная деятельность может способствовать формированию толерантности, развитию патриотизма. Проект, посвящённый презентации своей Родины, как никакой другой формирует гордость за свой родной край и патриотизм. В процессе работы над проектом реализуется коммуникативная функция, так как происходит обмен информацией, общение. Иностранный язык выступает в роли инструмента общения. Рефлексивно-оценочная функция реализуется через творческое осмысление и интерпретацию результата проектной работы. Студенты выразили своё мнение относительно своей работы и проектов других студентов, что позволило более объективно оценить работу, увидеть себя со стороны. Развивающе-творческая функция реализуется через раскрытие и развитие творческих способностей студентов.

Обсуждение и заключения

В ходе проведённого исследования нами была раскрыта специфика метода проектов и выявлен его инициирующий потенциал, используемый в обучении студентов иностранному языку.

Разработанная нами дидактическая технология доказала свою продуктивность. Работа над проектами, наполненными личностно значимым содержанием, вызвала искренний интерес

студентов и позволила эффективно формировать навыки иноязычной коммуникативной компетенции студентов во всех видах речевой деятельности благодаря интенсивному обмену информацией, общению на иностранном языке. В ходе их выполнения обучающиеся научились находить и анализировать информацию, работать с различными видами источников. Проектная работа позволила реализовать принцип индивидуального подхода и выявить узконаправленные особенности студентов. Некоторые виды проектов, такие как «Достопримечательности и природа моей малой Родины», «Современные технологии производства мяса, молока, сыра, масла в России» способствовали формированию патриотизма, бережного отношения к природе и ресурсам.

Список источников

1. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2010. 368 с.
2. Shcherbakova I., Ilina M. The experience of project training on classes for foreign language by students of nonlinguistic specialties // Journal of Applied Research in Higher Education. 2021. Vol. 13. No. 1. Pp. 287–299. <https://doi.org/10.1108/JAR-HE-02-2020-0033>.
3. Шатько О. А. Метод проектов на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 1. С. 32–35.
4. Владыко О. А. Проектная методика – эффективное средство организации творческой и учебной деятельности на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 60–63.
5. Синицына И. А. Проблема мотивации учения и некоторые способы ее преодоления на занятиях по английскому языку в высших учебных заведениях // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2015. № 1 (10). С. 44–47.
6. Babushkina L. E. Students' media competence formation in French foreign language teaching in the practice of higher education // XLinguae. 2020. Vol. 13. No. 1. Pp. 314–333. <https://doi.org/10.18355/XL.2020.13.01.23>.

References

1. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. Modern pedagogical and information technologies in the education system. Moscow, Academy, 2010. 368 p. (in Russ.)
2. Shcherbakova I., Ilina, M. The experience of project training on classes for foreign language by students of nonlinguistic specialties. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2021. Vol. 13. No. 1. Pp. 287–299. <https://doi.org/10.1108/JAR-HE-02-2020-0033>.

plied Research in Higher Education. 2021; 13:1: 287-299. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2020-0033>

3. Shatko O. A. Method of projects in English lessons. *Inostrannye yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2010; 1:32-35. (In Russ.)

4. Vladyko O. A. Project methodology – an effective means of organizing creative and educational activities in an English lesson. *Inostrannye yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2007; 4:60-63. (In Russ.)

5. Sinityna I. A. The Problem of Learning Motivation and Some Ways to Overcome It in English Classes in Higher Educational Institutions. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii* = Research and Development. Socio-humanitarian research and technology. 2015; 1(10):44-47. (In Russ.)

6. Babushkina L. E. Students' media competence formation in French foreign language teaching in the practice of higher education. *XLinguae.* 2020; 13(1):314-333. <https://doi.org/10.18355/XL.2020.13.01.23>.

Информация об авторах:

Жданко А. П. – доцент кафедры иностранных и русского языков, канд. пед. наук, доц.

Зайцев А. А. – заведующий кафедрой ино-

странных и русского языков, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zhdanko A. P. – Associate Professor of Department of Foreign Languages, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Zaitsev A. A. – Head Department of Foreign Languages, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 04.03.2023, одобрена после рецензирования 18.03.2023; принята к публикации 20.03.2023.

The article was submitted 04.03.2023; approved after reviewing 18.03.2023; accepted for publication 20.03.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_51

Использование короткометражных фильмов для формирования речевого мотива у студентов неязыковых вузов

Ирина Алексеевна Исенко

Московский государственный институт международных отношений (Одинцовский филиал), Одинцово, Россия, irina_isenko@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2422-1342>

Аннотация В статье рассказывается об успешном опыте использования испанского короткометражного фильма (КФ) «Café para llevar» для формирования речевого мотива у студентов. В начале обучения автором был выявлен низкий уровень мотивации у студентов к учебному процессу, отсутствие речевого мотива как необходимого условия для развития умений говорения, страх совершил ошибку и отсутствие умения строить более или менее продолжительные высказывания на изучаемом иностранном языке. Правильно организованная работа над профессионально снятым аутентичным КФ позволил устранить имеющиеся проблемы, а сам фильм послужил бесценным источником социокультурной, страноведческой и лингвистической информации, кладезем тем для обсуждения, для порождения как диалогических, так и монологических высказываний, а также средством обучения, способствующим появлению разнообразных речевых мотивов. Помимо этого, в процессе работы над фильмом автору удалось перейти от ролевого общения «учитель» – «ученик» к подлинно личностному общению, которое создаёт условия для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: использование аутентичных испанских фильмов, использование короткометражных фильмов, методика преподавания испанского языка, формирование речевого мотива

Для цитирования: Исенко И. А. Использование короткометражных фильмов для формирования речевого мотива у студентов неязыковых вузов. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 51–56. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_51.

PEDAGOGY

Original article

The use of short films to form a speech motive among students of non-linguistic universities

Irina A. Isenko

Moscow State Institute of International Relations (University), Odintsovo, Russian Federation, irina_isenko@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2422-1342>

Abstract. The article is about the successful experience of using the Spanish short film «Café para llevar» to form a speech motive among students. At the beginning of training, the author revealed a low level of students' motivation for the learning process, the absence of a speech motive as a necessary condition for the development of speaking skills, the fear of making a mistake and the lack of the ability to build rather long statements in the foreign language. Properly organized work on a professionally filmed authentic short film made it possible to eliminate existing problems, and the film itself served as an invaluable source of sociocultural and linguistic information, a storehouse of topics to discuss and to generate both dialogical and monological statements, as well as a learning tool that contributes to the emergence of a variety of speech motives. In addition, in the process of working on the film, the author managed to move from role-playing «teacher» - «student» communication to a truly personal communication, which creates conditions for the successful formation of foreign language communicative competence.

Keywords: the use of authentic Spanish films, the use of short films, Spanish language teaching methodology, formation of a speech motive

Введение

В последние десятилетия одной из конечных целей языкового образования в вузе является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Существуют разные определения этого термина, но автор статьи придерживается трактовки, подразумевающей под коммуникативной компетенцией способность «осуществлять общение посредством языка, т. е. передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [1, с. 29].

Будучи одним из видов человеческой деятельности, иноязычное общение имеет три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную; а любой речевой акт как единичный акт речевой деятельности является собой «единство всех трех сторон. Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели...» [2, с. 26]. Иными словами, без мотива подлинная речевая деятельность невозможна. В аудиторных условиях отсутствие мотива говорения у студентов приводит к невозможности формирования умений и навыков говорения, поскольку «чтобы уметь что-то делать, надо это делать» [3, с. 122]. Сегодня преподаватели стараются использовать разные средства, в том числе аудиовизуальные, с целью развития умений говорения у своих студентов.

Обзор литературы

В отечественной науке впервые научно-обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л. С. Выготский. Согласно его теории, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредованию её во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [4, с. 358]. Учёный писал, что «каждой фразе, каждому разговору предшествует возникновение мотива речи – ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность» [4, с. 238].

Теория порождения речи, созданная Л. С. Выготским, получила своё дальнейшее развитие в работах А. Р. Лурии, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, Л. С. Цветковой, И. А. Зимней и др. Так, А. Р. Лурия отмечал, что «от мотива, стоящего у истоков высказывания, зависит выбор из всех возможных связей, стоящих за словом, только тех, которые соответствуют данному мо-

тиву и придают этому высказыванию совершенно определенный субъективный (аффективный) смысл» [5, с. 28]. А. А. Леонтьев разработал модель порождения речевого высказывания, в соответствии с которой, «исходным для всякого высказывания является мотив, ... т. е. потребность выразить, передать определённую информацию» [6, с. 41].

Всё это свидетельствуют о том, что роль речевого мотива в речепорождении давно изучена и доказана психолингвистами. Что касается собственно специалистов в области методики преподавания иностранных языков, то они также исследовали этот вопрос. Так, например, Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева в своих трудах подчёркивают важность наличия у учащихся речевого мотива к иноязычному говорению, а также сетуют на преобладание на уроках иностранного языка ролевого общения (учитель – ученик) над личностным, что приводит к отсутствию мотива общения, «поскольку нет потребности в общении. Потребность учебного общения, которая у некоторых учащихся всё же есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации» [3, с. 130]. Как показывает практика, каждый преподаватель сам решает, как «разговорить» своих студентов, и использует для этого разнообразные средства, в том числе аутентичные фильмы.

Уже в 50 гг. прошлого века в советских вузах стали использовать учебные и художественные фильмы с целью развития умений устной иноязычной речи [7, с. 20]. Практический опыт применения фильмов в обучении иностранным языкам освещался в работах таких известных советских и российских психологов, педагогов и методистов, как А. А. Леонтьев [8], М. И. Дубровин [9], Г. Г. Городилова [10], И. В. Рахманов [11], Н. И. Жинкин [12], А. С. Лурье [13], В. Н. Колтакова [14], Н. В. Елухина [15] и др. Анализ и обобщение результатов многочисленных исследований показал, что данное аудиовизуальное средство обучения способствует:

- созданию благоприятного психологического климата на занятии и повышению как интереса к предмету, так и эффективности его изучения; мобилизации внутренних резервов студентов для более полного и точного понимания иноязычной речи [8; 9; 10];
- созданию новых взаимоотношений как в системе «ученик-учитель», так и в системе «ученик-ученик», взаимодействующих с целью извлечения новой информации и более глубокого

её осмыслиения [8];

- снятию психологического барьера боязни речи на иностранном языке [11];
- повышению мотивации [12; 13 и др.];
- задействованию всех видов внимания [10] и памяти [8; 10; 14; 11];
- стимуляции воображения и творческой активности [11; 10 и др.];
- созданию «эффекта присутствия», сопричастности [8 и др.];
- демонстрации целостных сценариев, включая экстракультурные факторы ситуации и социокультурную реальность в вербальном и невербальном планах выражения, что способствует формированию устойчивых ассоциаций определённого ситуативного контекста с ожидаемым речевым поведением [8; 11; 12];
- повышению информативности обучения и качества усвоения материала студентами при меньшей затрате времени и усилий, то есть рационализации и интенсификации аудиторных занятий [10; 13; 15].

Что касается прикладных вопросов использования художественных фильмов в преподавании языков (как иностранных, так и русского как иностранного), то они продолжают активно изучаться: количество авторов, описывающих свой педагогический опыт применения этого аудиовизуального средства обучения, исчисляется сотнями. Перечислим лишь некоторых. Так, например, О. И. Барменкова рассматривала кинофильмы как средство, стимулирующее развитие навыков аудирования и говорения [16]. Особенности использования российских фильмов в практике преподавания русского языка как иностранного исследовались Г. В. Воробьёвой, Л. А. Бартуриной [17], И. С. Ивановой, С. А. Ильиной [18], Н. С. Молчановой [19] и др.

Практический опыт использования аутентичных фильмов и их фрагментов в обучении испанскому, английскому и французскому языкам описали в своих работах, в том числе и автор этой статьи И. А. Исенко [20], а также О. А. Казенас [21], Е. Ю. Ковалёва [22], М. Ю. Новиков [23] и десятки других педагогов-практиков.

Материалы и методы

В процессе изучения исследуемой проблемы автором статьи были применены такие теоретические методы, как изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы; а также эмпирические методы: опрос студентов, беседа и педагогическое наблюдение.

Исследование проходило в начале 3 семестра среди будущих экономистов, студентов 2 курса, изучающих испанский язык как 1 иностранный с начала 1 семестра. Опрос и наблюдение показали: 1) страх студентов совершить

ошибку; 2) неумение строить связные высказывания длиной более 10 слов; 3) низкую заинтересованность в учебном процессе; 4) отсутствие инициативы. Основная проблема, с точки зрения автора исследования, заключалась в низком уровне мотивации и апатии, отсутствии речевого мотива.

В качестве средства повышения мотивации и формирования мотивов речевой деятельности был выбран короткометражный 13-минутный фильм (КФ) 2014 г. испанской писательницы и режиссера Патрисии Фонт “Café para llevar” (Кофе с собой). Фильм рассказывает о случайной встрече в кафе двух когда-то близких людей. По мере того, как они делятся новостями, всплывают прошлые споры и проблемы. КФ начинается с общего плана Барселоны, на котором показаны ряд всемирно известных барселонских достопримечательностей. Визуальный ряд сопровождается звуками, характерными для каталонской столицы. Главная героиня идет по узкой уличке и заходит за стаканом кофе в типично барселонское кафе с плавными линиями и витражами эпохи модерна. Благодаря высокому профессиональному актёров, их мимике и жестам, взглядам, интонации и паузам, а также качественной работе оператора, который смог запечатлеть на плёнке все нюансы неверbalной коммуникации актёров, студенты становятся непосредственными свидетелями разворачивающейся на их глазах драмы, иными словами, они как будто бы погружаются в коммуникативную ситуацию, под которой понимается «динамическая система взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана (включая речь), вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения в роли как говорящего, так и слушающего» [24, с. 174].

Несмотря на то, что актёрские реплики, с точки зрения их языкового оформления (лексики и грамматики), были простыми, некоторые из них студенты не понимали ни во время первого, ни во время второго прослушивания, поскольку дикция у актёров была естественной, а не такой «идеальной» как у дикторов в лингафонном курсе, который они слушали в 1-ый год обучения. Понимание осложнялось и такими естественными для разговорной речи явлениями, как высокая скорость, частое употребление десемантизированной лексики, пауз и незаконченных фраз, а также сочетание всех этих явлений с мимикой и жестами, необходимость соотнести вербальный и невербальный планы общения, а также сопоставить полученную информацию с уже имеющейся. КФ был показан на платформе YouTube, в функционале которой есть опция регулирования скорости просмотра. Это позволило смотреть

некоторые фрагменты на пониженной скорости, для того чтобы облегчить анализ и понимание как отдельных актёрских реплик, так и всех составляющих коммуникативного процесса.

Результаты исследования

Благодаря своему визуальному и звуковому ряду, выбранный КФ позволил создать иллюзию нахождения в Барселоне, погружения в инокультурную и иноязычную действительность. Показ фильма на большом экране с помощью проектора также способствовал созданию ощущения присутствия «внутри фильма», схожего с тем, который возникает при просмотре фильмов в кинотеатре.

Показанные в фильме барселонские достопримечательности стали предметом индивидуальной проектной работы с конечным продуктом в виде студенческих презентаций в формате Power Point. Надо отметить, что, поскольку речь шла не просто о каких-то достопримечательностях, а о тех, которые располагаются в городе, в котором разворачивается действие КФ, мотивация студентов к выполнению задания была чуть выше обычной.

Благодаря талантливой игре актёров, относительно простой сюжет фильма стал прекрасным поводом для обсуждения таких тем, как семья, ответственность, самопожертвование, совместимость, роль жизненных целей в сближении или, наоборот, в отчуждении людей, роль общих увлечений и хобби в семейных отношениях и т.д. Оставшийся за кадром подтекст вербальных и невербальных реакций собеседников позволил студентам стать со-рассказчиками истории главных героев, по мере того как они строили предположения относительно того, как развивались отношения главных героев до этой случайной встречи, а также как будут развиваться события после неё. Иными словами, этот КФ стал стимулом к интенсификации речемыслительной работы студентов, а также реализации её результатов в говорении, как в спонтанном, так и в подготовленном, как в диалогическом, так и в монологическом, поскольку темы, которые в нём поднимаются, являются «живыми», а не специально придуманными и «вымученными» преподавателем, желающим «разговорить» студентов. Студенты отмечали, что занятия очень быстро заканчивались, они не успевали заскучать и устать, их буквально «разрывало» от желания высказать свою точку зрения и обосновать её. В переводе на язык методики это означает, что грамотная организация работы над отобранным КФ интенсифицировала речемыслительную деятельность студентов, что позволило поддерживать у них постоянную мотивационную готовность выразить своё отношение к увиденному и услышанному в фильме, и именно эта постоянная внутренняя готовность

привела к тому, что студенты «упражнялись» в говорении даже тогда, когда молчали, поскольку имело место внутреннее проговаривание, при том не автоматическое, а вполне осмысленное [3, с. 117]. Иными словами, преподавателю удалось перейти от ролевого общения к личностному, «при котором говорящие выступают уже, так сказать, сами по себе, как личности со своим мировоззрением, опытом, знаниями, чувствами, интересами и т. д.» [3, с. 129].

Обсуждение и заключения

В заключение, хотелось бы отметить, что сюжет выбранного КФ отвечал возрастным, психологическим и эмоциональным потребностям студентов. Визуальный и аудиоряды позволили студентам погрузиться в жизнь иноязычных персонажей, вызвал у них желание проанализировать и обсудить увиденное и услышанное с со-курсниками, в то время как правильная организация и управление учебным процессом со стороны преподавателя позволили ему постепенно перейти от обучения ИЯ к подлинному коммуникативному иноязычному образованию, при котором «содержание занятий строится не на прохождении учебных тем, не на изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных проблем» [3, с. 30]. Также в процессе работы над КФ «Café para Llevar» была подтверждена эффективность его использования для формирования речевого мотива у студентов; их общая мотивация к изучению испанского языка возросла; исчез страх совершить ошибку; язык использовался как средство общения и воздействия на собеседника. Появилась инициативность в изучении иностранного языка, а также повысилась общая речемыслительная активность.

Список источников

1. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Блиц; Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 224 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 2010. 214 с.
3. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
5. Лuria A. R. Основные проблемы нейролингвистики. М. : Изд-во МГУ, 1975. 252 с.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания.

- ния. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
7. Михайлова О. Э. Использование кинофильмов при обучении иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов : учебные материалы. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. 92 с.
 8. Леонтьев А. А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1975. № 6. С.13–19.
 9. Дубровин М. И. О создании кинокольцо-вок для организации перцептивно-мнемической деятельности учащихся на начальном этапе обучения иностранному языку // Аудиовизуальные и технические средства в обучении / под ред. Г. Г. Городиловой, Л. П. Мухина. М. : Изд-во МГУ, 1975. С. 103–112.
 10. Городилова Г. Г. Аудиовизуальные средства развития аудирования и говорения как видов речевой деятельности // Аудиовизуальные и технические средства в обучении / под ред. Г. Г. Городиловой, Л. П. Мухина. М. : Изд-во МГУ, 1975. С. 12–23.
 11. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1980. 120 с.
 12. Жинкин Н. И. Образ и слово в фильмах для школы // Учебный фильм. М. : Искусство, 1961. С. 100-116.
 13. Лурье А. С. Методические основы использования технических средств при обучении иноязычной лексике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1968. 21 с.
 14. Колтакова В. Н. Методика работы с кинофильмом на занятиях по письменной речи на младших курсах языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. с.
 15. Елухина Н. В. Роль аудиовизуальных средств в формировании коммуникативной компетенции в области межкультурной коммуникации // Вестник МГЛУ. Вып. 467: Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). М., 2002. С. 102–108.
 16. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. 1999. № 3. С. 20–25.
 17. Воробьёва Г. В., Бартурина Л. А. Язык кино в обучении иностранцев русской речи // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 165–167.
 18. Иванова И. С., Ильина С. А. Обучение аудированию на материале художественного фильма (на примере киноленты «Ирония судьбы, или С легким паром!») // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 77–82.
 19. Молчанова Н. С. Обучение аудированию на уроке русского языка как иностранного с использованием российских кинофильмов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2016. № 2 (62). С. 83–87.
 20. Исенко И. А. Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 78–83.
 21. Казенас О. А. Использование художественных фильмов на практических занятиях по французскому языку // Когнитивно-коммуникативные аспекты исследования текста и дискурса : сборник статей. Курган : Курганский государственный университет, 2014. С. 100–103.
 22. Ковалёва Е. Ю. Использование аутентичного художественного фильма «Catch me if you can» на уроках английского языка в неязыковом вузе // Язык и культура (Новосибирск). 2014. № 10. С. 35–40.
 23. Новиков М. Ю. Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов с использованием DVD (на материале современных французских художественных фильмов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2007. 19 с.
 24. Скалкин В. Л. Структура устноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам / сост. А. А. Леонтьев. М., 1991. С.173–180.

References

1. Kolesnikova I. L., Dolgina O. A. English-Russian terminological reference book on the methods of teaching foreign languages. Saint Petersburg, Blits; Cambridge, Cambridge University Press, 2001. 224 p. (In Russ.)
2. Leontiev A. A. Language, speech, speech activity. Moscow, Education, 2010. 214 p. (In Russ.)
3. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a manual for teachers of Russian as a foreign language. Moscow, Russian language. Courses, 2010. 568 p. (In Russ.)
4. Vygotsky L. S. Selected Works: in 6 V. V.
2. The problems of general psychology. Moscow, Pedagogy, 1982. 504 p. (In Russ.)
5. Luria A. R. The main problems of neuro-linguistics. Moscow, MSU Publ., 1975. 252 p. (In Russ.)
6. Leontiev A. A. Psycholinguistic units and speech generation. Moscow, Education, 1969. 214 p. (In Russ.)
7. Mikhailova O. E. The use of films in teaching foreign languages at special faculties of pedagogical institutes: Teaching materials. Moscow, 1983. 92 p. (In Russ.)
8. Leontiev A. A. Emotional and volitive processes in mastery of a foreign language. *Inostrannie*

yaziki v shkole = Foreign languages at school. 1975; 6:13-19. (In Russ.)

9. Dubrovin M. I. On the creation of film loops for the organization of perceptual-mnemonic activity of students at the initial stage of teaching a foreign language. *Audiovizual'nye i tehnicheskie sredstva v obuchenii* = Audiovisual and technical means in education / ed. by G. G. Gorodilova, L. P. Muhina. Moscow, MSU Publ., 1975. Pp. 103-112. (In Russ.)

10. Gorodilova G. G. Audiovisual means of developing listening and speaking as types of speech activity. *Audiovizual'nye i tehnicheskie sredstva v obuchenii* = Audiovisual and technical means in education / ed. by G. G. Gorodilova, L. P. Muhina. Moscow, MSU Publ., 1975. Pp. 12-23. (In Russ.)

11. Rahmanov I. V. Teaching oral speech in a foreign language. Tutorial. Moscow, 1980. 120 p. (In Russ.)

12. Zhinkin N. I. Image and word in films for school. Educational film. Moscow, 1961. Pp. 100-116. (In Russ.)

13. Lurie A. S. Methodological bases for the use of technical means in teaching foreign vocabulary: thesis of dis. ... Cand. Ped. Sc. Moscow, 1968. 21 p. (In Russ.)

14. Koltakova B. N. Methods of working on a film in the classroom for written speech in the junior courses of a language university dis. ... Cand. Ped. Sc. Moscow, 1974. (In Russ.)

15. Yeluhina N. V. The role of audiovisual means in the formation of communicative competence in the field of intercultural communication. *Vestnik MGLU* = Vestnik of Moscow State Linguistic University. 2002; 467:102-108. (In Russ.)

16. Barmenkova O. I. Video lessons in the system of teaching foreign speech. *Inostrannie yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 1999; 3:20-25. (In Russ.)

17. Vorobiova G. V., Barturina L. A. The language of cinema in teaching Russian speech to foreigners. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = High education in Russia. 2012; 6:165-167. (In Russ.)

18. Ivanova I. S., Ilina S. A. Learning to listen on the material of a feature film (on the example of the film «The Irony of Fate, or Enjoy Your Bath!»). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical education in Russia. 2016; 12:77-82. (In Russ.)

19. Molchanova N. S. Teaching to listen in the lesson of Russian as a foreign language using Rus-

sian films. *Vestnik Astrajanskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta* = Vestnik of Astrakhan State Technical University. 2006; 2 (62):83-87. (In Russ.)

20. Isenko I. A. The use of Spanish authentic films for the formation of sociolinguistic competence. *Inostrannie yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2009; 1:78-83. (In Russ.)

21. Kazenas O. A. The use of feature films in practical lessons of French language. *Kognitivno-kommunikativnye aspekty issledovanija teksta i diskursa: Sbornik statej* = Cognitive and communicative aspects of the study of text and discourse: Collection of articles. Kurgan, Kurgan State University, 2014. Pp. 100-103. (In Russ.)

22. Kovaliova E. Yu. The use of the authentic feature film «Catch me if you can» in English classes in the non-linguistic university. *Yazyk i kultura* = Language and culture. Novosibirsk, 2014; 10:35-40. (In Russ.)

23. Novikov M. Yu. Teaching foreign language auditive competence linguistic students using DVD (based on modern French feature films) thesis of dis. ... Cand. Ped. Sc. Piatigorsk, 2007. 19 p. (In Russ.)

24. Skalkin V. L. The structure of oral communication and questions of teaching oral speech in a foreign language. General methodology for teaching foreign languages. Moscow, 1991. Pp. 173-180. (In Russ.)

Информация об авторе:

Исенко И. А. – доцент кафедры иностранных языков факультета лингвистики и межкультурной коммуникации, канд. пед. наук.

Information about the author:

Isenko I. A. – Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Ph.D. (Pedagogy).

Статья поступила в редакцию 13.02.2023; одобрена после рецензирования 18.02.2023; принята к публикации 20.02.2023.

The article was submitted 13.02.2023; approved after reviewing 18.02.2023; accepted for publication 20.02.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 372.881.161.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_57

Пути формирования грамматических навыков учащихся-инофонов (на примере изучения сравнений в процессе подготовки веб-проектов)

**Елена Алексеевна Кашкарева^{1*}, Наталья Анатольевна Белова²,
Ольга Николаевна Фомина³, Анастасия Александровна Мамаева⁴**

^{1,3,4} Мордовский государственный педагогический университет имени
М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹kashea@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4289-4183>

³lyola.fom@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9817-4679>

⁴nastyamamaeva1516@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0405-2249>

²Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева,
Саранск, Россия, belkasun@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6094-612X>

Аннотация. В статье предлагаются методические рекомендации для формирования грамматических навыков учащихся-инофонов на примере изучения сравнений в процессе подготовки веб-проектов. Грамматические навыки позволяют обучающимся-инофонам понимать русскую речь, верно выстраивать свои высказывания и целенаправленно выбирать подходящие языковые конструкции относительно ситуации общения. Особое внимание в статье уделяется комплексно-концентрическому представлению учебного материала, предполагающему многоступенчатое ознакомление школьников со сравнениями и средствами их выражения. В статье представлены подготовительные и речевые упражнения по формированию грамматических навыков в ходе проектной деятельности в веб-пространстве. В результате проведенного исследования авторами выявлено, что используемая методика позволяет совершенствовать умения работать в традиционном и виртуальном формате, успешно осваивать изучаемый материал, развивать грамматические навыки и латеральное мышление.

Ключевые слова: грамматические навыки, грамматика, учащиеся-инофоны, обучение русскому языку, проектная деятельность, сравнение, сравнительная конструкция, сложноподчиненное предложение, веб-проект

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковleva» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева») по теме «Методическая навигация по виртуальному формату языковой проектной деятельности учащихся-инофонов в системе подготовки учителя-филолога».

Для цитирования Кашкарева Е. А., Белова Н. А., Фомина О. Н., Мамаева А. А. Пути формирования грамматических навыков учащихся-инофонов (на примере изучения сравнений и подготовки веб-проектов) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 57–63. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_57

PEDAGOGY

Original article

Ways of forming grammatical skills of foreign-speaking students (by the example of studying comparisons in the process of preparing web projects)

**Elena A. Kashkareva^{1*}, Natalya A. Belova², Olga N. Fomina³,
Anastasia A. Mamaeva⁴**

^{1,3,4} Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹kashea@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4289-4183>

© Кашкарева Е. А., Белова Н. А., Фомина О. Н., Мамаева А. А., 2023

³lyola.fom@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9817-4679>

⁴nastyamamaeva1516@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0405-2249>

²N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, belkasun@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6094-612X>

Abstract. The article proposes methodological recommendations for the formation of grammar skills of foreign students on the example of studying comparisons in the process of preparing web projects. Grammar skills allow foreign students to understand Russian speech, correctly build their statements and purposefully choose the appropriate language constructions regarding the situation of communication. Special attention in the article is paid to the complex-concentric presentation of educational material, which involves a multi-stage familiarization of students with comparisons and means of their expression. The article presents preparatory and speech exercises for the formation of grammar skills in the course of project activities in the web space. As a result of the study, the authors found that the methodology used allows improving the ability to work in a traditional and virtual format, successfully mastering the studied material, developing grammar skills and lateral thinking.

Keywords: grammar skills, grammar, foreign students, teaching Russian, project activity, comparison, comparative construction, complex sentence, web project

Acknowledgements the work was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Methodical navigation through the virtual format of language project activities of foreign language students in the system of teacher-philologist training».

For citation: Kashkareva E. A., Belova N. A., Fomina O. N., Mamaeva A. A. Ways of formation of grammar skills of foreign students (on the example of studying comparisons and preparing web projects). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education.* 2023; 14(2-54):57–63. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_57.

Введение

Обучение в русскоязычной школе учащихся-инофонов, создание условий для их благополучной интеграции в иноязычную социальную среду остается актуальной проблемой современного отечественного образования. Продолжаются поиски наиболее эффективных путей формирования учебных компетенций и навыков школьников-инофонов, организации образовательного процесса, включающего традиционные и инновационные компоненты.

В рамках освоения русского языка учащимися-инофонами «грамматика представляет собой основу иноязычной коммуникативной деятельности» [1, с. 107], является комплексом правил, отражающим закономерности грамотного построения отрезков речи. Под грамматическими навыками понимают доведенные до автоматизма речевые операции, которые позволяют осознанно и безошибочно использовать грамматические формы, уместно применяя их относительно цели общения. Овладение грамматическими навыками позволяет обучающимся-инофонам понимать русскую речь, верно выстраивать высказывания, осуществлять целенаправленный выбор походящих языковых конструкций, уверенно ориентироваться в незнакомых коммуникативных обстоятельствах. Построение связной и логичной речи, грамотное сочетание синтаксических единиц регулируется закономерностями синтаксиса.

Исследование синтаксического строя русского языка позволяет школьникам-инофонам сформировать представление о языковой системе, функционировании ее единиц.

Способы выражения сравнения в русском языке многообразны и реализуются на различных уровнях системы. Объектом нашего внимания является выражение сравнения на уровне синтаксиса. Для того, чтобы научиться правильно оперировать сравнительными конструкциями, необходимо владеть грамматическими навыками, поскольку неправильное употребление сравнений может привести к недопониманию при общении учащихся-инофонов с носителями языка. Формирование грамматических навыков у них при изучении сравнений русского языка может осуществляться путем комплексно-концентрического представления учебного материала, предполагающего многоступенчатое ознакомление школьников с рассматриваемыми понятиями, а также в ходе выполнения обучающимися подготовительных и речевых грамматических упражнений. Подготовка веб-проектов позволяет осуществить контроль полученных знаний в современном формате, обеспечить дополнительную мотивацию обучающихся-инофонов, придать занятиям наглядность, организовать условия для применения грамматических навыков в условиях реального общения, развивать предметные компетенции [2].

Обзор литературы

Необходимость комплексного овладения грамматическими умениями и навыками для осуществления учащимися уверенного общения на русском языке освещается в статье С. Т. Аликуловой [3]. В работе Е. А. Баевой формирование грамматических навыков рассматривается с позиции их практического применения в различных речевых обстоятельствах [4]. По мнению Н. Н. Самчик [5], обучение инофонов грамматике русского языка должно иметь речевую направленность, опираться на тщательно отобранный теоретический и практический материал.

Нами были проанализированы работы Н. А. Нестеровой, Л. В. Василькиной [6], М. Н. Крыловой [7], М. И. Черемисиной [8] и др., посвященные сравнениям русского языка, структуре, средствам их выражения, употреблению и функционированию в речи.

Специфика организации проектной деятельности и ее образовательное значение отражены в статьях Т. А. Поповой [9], Л. Е. Копоть [10], авторами обозначено, что работа над проектами повышает познавательный интерес школьников. Использованию инновационных образовательных технологий в проектной деятельности школьников-инофонов в виртуальном пространстве посвящены статьи О. И. Бирюковой, Н. Н. Горшковой, Е. А. Кашкаревой, Е. Н. Морозовой, О. В. Терешкиной [11] и Е. А. Кашкаревой, Н. А. Беловой, О. Н. Фомина [12]. Различные пути формирования грамматических навыков находят отражение и в работах других исследователей (Е. А. Кашкарева, Н. А. Нестерова, О. Н. Фомина, А. Г. Лисина [13], L. P. Vodyasova, N. A. Belova, O. I. Birukova, E. A. Zhindeeva, E. A. Kashkareva, N. A. Nesterova [14] и др.).

Материалы и методы

В ходе работы над исследованием изучена учебная, педагогическая и научно-методическая литература, в результате ее обработки и обобщения определены теоретические положения рассматриваемого вопроса. На основе систематизации и анализа изученной литературы, применения эмпирических методов разработаны методические рекомендации для формирования грамматических навыков учащихся-инофонов при изучении сравнительных конструкций русского языка и подготовке веб-проектов.

Результаты исследования

Формированию грамматических навыков учащихся-инофонов способствует комплексно-концентрическое представление информации по исследуемой теме, которое подразумевает собой системное ознакомление с категориями морфологии и единицами синтаксиса, при этом объем изучаемых сведений поэтапно увеличивается.

Изучая средства выражения сравнения в русском языке, обучающиеся-инофоны знакомятся сначала с простыми сравнительными союзами (*как, словно, будто, точно* и др.), затем – с составными (*как будто, точно как, подобно тому как* и др.). На следующем этапе учащиеся-инофоны изучают понятие сравнительного оборота, вслед за этим узнают о придаточной сравнительной части сложноподчиненного предложения, работают с примерами их использования в речи, изначально опираясь на готовые образцы, а затем составляя собственные сравнительные конструкции. Усложняться подача учебного материала может введением информации о том, что сравнение не всегда выражается при помощи сравнительных союзов. Значение сравнения может передаваться и при употреблении определенной грамматической формы слова. Например, одним из таких средств выражения сравнения является творительный сравнения – существительное в форме творительного падежа без предлога (*нос картошкой, глаза бусинами*).

Следующим шагом формирования грамматических навыков учащихся-инофонов является выполнение ими тренировочных грамматических упражнений. Они подразделяются на подготовительные, направленные на наблюдение за языковыми явлениями, их воспроизведение (имитацию) в соответствии с образцом, использование (подстановку) в различных контекстах, трансформацию при отступлении от готовой речевой конструкции и комбинирование предложенных элементов текста, а также речевые упражнения, ориентированные на репродукцию и самостоятельное создание собственных высказываний в соответствии с изученными грамматическими правилами и предлагаемой ситуацией.

Подготовка веб-проекта предполагает собой наглядное представление информации, усвоенной обучающимися-инофонами. Школьники работают над упражнениями и составляют свои письменные ответы, оформляя их виртуально, размещая на выбранном онлайн-ресурсе. Подобная организация проектной деятельности в виртуальном формате помогает учителю контролировать формирование грамматических навыков обучающихся-инофонов, вести совместную работу со школьниками в режиме реального времени, так как виртуальные ресурсы могут использоваться при одновременной работе нескольких учащихся-инофонов.

Продемонстрируем фрагмент подготовленного веб-проекта (рис. 1) в рамках изучения сравнений русского языка учащимися-инофонами и освоения ими закономерностей грамматики, созданный при помощи онлайн-приложения «Google Презентации».



Рис. 1. Фрагмент веб-проекта о сравнениях русского языка

Разработка веб-проекта осуществляется на основе поэтапной работы обучающихся-инофонов со следующими грамматическими упражнениями:

1. Ответьте на предлагаемые вопросы по образцу.

Образец: Котенок был мягkim и пушистым, словно клубок шерсти? – Да, он был мягkim и пушистым, словно клубок шерсти.

- 1) Снег был колючим, как острые иголки?
- 2) Смех ребенка был звонким, словно колокольчик?

Выполняя данное подготовительное имитативное упражнение, обучающиеся-инофоны учатся использовать сравнения, опираясь на готовый речевой образец, приходят к пониманию, что сравнительные обороты выражаются при помощи сравнительных союзов и слов или словосочетаний.

2. Заполните пропуски в предложениях со сравнениями, используя следующие союзы: **как**, **словно, подобно тому как**.

- 1) Губы девушки были алыми, _____ лепестки розы.
- 2) Время прошло быстро, _____ одно мгновение.
- 3) Погода быстро испортилась, _____ у впечатлительного человека меняется настроение.

Подстановочное задание направлено на осознанное употребление школьниками-инофонами простых и составных союзов, конструирование обучающимися грамотно составленных с точки зрения грамматики сравнений, выраженных сравнительным оборотом и сравнительной придаточной частью сложноподчиненного предложения.

3. Замените выделенные в предложении выражения схожими по смыслу устойчивыми сравнениями (фразеологизмами), представленными в качестве ключевых слов. При необходимости измените предложение.

Ключевые слова: мудр как сова; неуклюжий как медведь; смелый как лев.

Образец: У сестер были одинаковые чер-

ты лица. → Сестры были похожи как две капли воды.

- 1) Юноша отличался храбростью и отвагой.
- 2) Дедушка был умным, мог решить любую задачу.
- 3) Он был неповоротливым и неловким.

Трансформационное упражнение ориентировано на преобразование обучающимися-инофонами речевого образца, использование заданных грамматических форм и лексических единиц. Выполнение подобного упражнения расширяет представление учащихся о сравнении, которое может быть выражено сравнительным оборотом, являющимся устойчивым словосочетанием, вырабатывает навыки креативного мышления.

4. Из простых предложений составьте сложноподчиненные предложения с придаточными сравнительными.

Образец: Они радовались встрече. Так всегда радуются дети. → Они радовались встрече, как всегда радуются дети.

- 1) Удачная экranизация отличается от книги. Так отличается спешно написанная копия от живописного шедевра.
- 2) Чтение книг расширяет эрудицию. Игра в шахматы развивает умение логически мыслить.
- 3) Дети стали друзьями очень быстро. Так случается только в юном возрасте.

Комбинаторное упражнение позволяет обучающимся-инофонам понять, как выстраивать связные высказывания путем соединения предложенных элементов предложения. Формирование грамматических навыков в данном случае происходит при работе школьников над построением сложноподчиненных предложений с придаточными сравнениями.

5. Расскажите о каком-либо животном. Опишите, как оно выглядит, его повадки, используя сравнительные конструкции. Опирайтесь на представленный **образец**: У меня есть кот. Он полосатый, словно тигр, и хитрый, как лиса. У него зеленые, будто листья, глаза, и пушистый, как у енота, хвост.

Речевое репродуктивное упражнение способствует самостоятельному созданию обучающимися-инофонами логически последовательных высказываний с использованием сравнений, осуществлению самоконтроля за овладением грамматическими навыками, позволяет школьникам проявить фантазию, творческое мышление.

6. Представьте, что недавно вы прочитали интересную книгу. Опишите ее так, чтобы убедить вашего друга познакомиться с ней. Не забудьте использовать сравнения в своих высказываниях.

При выполнении ситуативного упражнения происходит моделирование обстановки естественного общения, вовлечение учащихся-ино-

фонов в решение конкретной коммуникативной задачи, требующей практического применения приобретенных грамматических навыков.

Изучение школьниками-инофонами сравнения как синтаксического явления и средства выразительности языка происходит при освоении лексических и грамматических единиц. Системное усвоение теоретического материала, выполнение комплекса грамматических упражнений при подготовке веб-проекта способствует углублению знаний обучающихся о сравнениях русского языка, дает возможность развивать грамматические навыки в ходе решения постепенно усложняющихся задач, позволяет совершенствовать умения работать в традиционном и виртуальном формате проектной деятельности, развивать аналитические способности и латеральное мышление.

Обсуждение и заключения

В результате исследования нами созданы методические рекомендации для формирования грамматических навыков учащихся-инофонов при изучении сравнений русского языка в ходе подготовки веб-проектов. Проведенная работа позволяет нам сформулировать следующие выводы:

1. Обучение детей-инофонов сравнительным конструкциям русского языка возможно реализовать при помощи комплексно-концептуального представления учебного материала, направленного на постепенное изучение школьниками рассматриваемого явления: знакомство с простыми и составными сравнительными союзами, средствами выражения сравнения, примерами их употребления. Такая методика позволяет обучающимся усвоить теоретические сведения о сравнениях, научиться определять их в речи, закладывает основы для формирования грамматических навыков.

2. Выполнение обучающимися-инофонами тренировочных грамматических упражнений, включающих простые подготовительные задания и усложненные речевые, позволяет школьникам закрепить изученную информацию о средствах выражения сравнения на практике, познакомиться с фразеологизмами русского языка, помогает научиться осознанно, уверенно и безошибочно употреблять сравнения в реальных речевых ситуациях, осуществлять самоконтроль за овладением грамматическими навыками.

3. Формирование грамматических навыков обучающихся-инофонов при работе над веб-проектами обеспечивает дополнительную мотивацию школьников, активизирует их познавательное и креативное мышление, придает учебным занятиям наглядность, повышает уровень запоминания, дает возможность совершенствовать информационную культуру в условиях

традиционного обучения и в современной виртуальной среде.

Список источников

1. Дмитриева Д. Д. Особенности формирования грамматических навыков речи на начальном этапе обучения РКИ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 106–108.
2. Кашкарева Е. А., Курганова М. В., Свитина О. В. Интеграция образовательных технологий при организации проектных заданий по русскому языку в деятельности мобильного преподавателя // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4 (36). С. 59–65.
3. Аликурова С. Т. Формирование грамматических навыков, лексических знаний и умений при изучении русского языка в нерусской аудитории // Вестник Института развития образования. 2021. № 1 (33). С. 165–169.
4. Баева Е. А. Развитие грамматических навыков при обучении иноязычной речи // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2021. № 3 (13). С. 189–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46675214> (дата обращения: 12.07.2022).
5. Самчик Н. Н. Практическая модель развития грамматических навыков при обучении русскому языку как иностранному в рамках коммуникативного подхода // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 62–64.
6. Нестерова Н. А., Василькина Л. В. Синтаксические возможности союза как будто (бы) в сложноподчиненных предложениях (на материале романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита») // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 3 (39). С. 149–154.
7. Крылова М. Н. Основные понятия категории сравнения в современном российском языкоизнании // European research : сборник статей победителей VIII международной научно-практической конференции. Пенза, 2017. С. 225–229. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28300040> (дата обращения: 13.07.2022).
8. Черемисина М. И. Сравнительные конструкции русского языка : монография. Москва : URSS, 2020. 270 с.
9. Попова Т. А. Проектная деятельность в образовательном пространстве // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 252–265.
10. Копоть Л. Е. Проектная деятельность на уроке и ее роль в воспитании интереса у обучающихся к русскому языку // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2019.

№ 3–2. С. 76–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41295959> (дата обращения: 13.07.2022).

11. Бирюкова О. И., Горшкова Н. Н., Кащакарева Е. А., Морозова Е. Н., Терешкина О. В. Использование технологии веб-квеста в проектно-исследовательской деятельности школьников-инофонов при обучении русскому языку // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 13–18.

12. Медиатекст как продукт проектной деятельности учащихся-инофонов при изучении сравнительных конструкций русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 41–46.

13. Кащакарева Е. А., Нестерова Н. А., Фомина О. Н., Лисина А. Г. Применение технологии развития критического мышления при изучении дополнения на уроках русского языка как неродного // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 1 (53). С. 41–46.

14. Vodyasova L. P., Belova N. A., Biryukova O. I., Zhindeeva E. A., Kashkareva E. A., Nesterova N. A. Enhancing Intercultural Competence of the Russian Language Teacher of Multi-Ethnic School in the System of Further Education // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Vol. 8. № 2.1. P. 888–894. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf> (дата обращения: 06.07.2023).

References

1. Dmitrieva D. D. Features of grammatical speech skills formation at the initial stage of teaching Russian as foreign language. *Azimut nauchnykh issledovanij : pedagogika i psichologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2021; 10(2-35):106-108. (In Russ.)

2. Kashkareva E. A., Kurganova M. V., Svitina O. V. Integration of educational assignments in the organization of project tasks in the Russian language in the activities of a mobile teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9(4-36):59-65. (In Russ.)

3. Alikulova S. T. Formation of grammatical skills and lexical knowledge in the study of the Russian language in a non-russian audience. *Vestnik Instituta razvitiya obrazovaniya* = Bulletin of the Institute of Development of Education. 2021; 1(33):165-169. (In Russ.)

4. Baeva E. A. The development of grammatical skills in teaching foreign speech. *Nauchnyj zdjhest Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii* = Scientific digest of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2021; 3(13):189-193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46675214> (accessed 12.07.2022). (In Russ.)

5. Samchik N. N. Practical model of gram-

mar skills development in the process of teaching Russian as a foreign language in the frame of the communicative method. *Karelskij nauchnyj zhurnal* = Karelian Scientific Journal. 2019; 8(2-27):62-64. (In Russ.)

6. Nesterova N. A., Vasil'kina L. V. Syntactic possibilities of comparative conjunction as if(would) in complex sentences (on the material of the novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita»). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 10(3-39):149-154. (In Russ.)

7. Krylova M. N. Main concepts of comparison category in the modern Russian linguistics. *European research: sbornik statej pobeditelej VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* = European research: collection of articles of the winners of the VIII international scientific and practical conference. Penza, 2017. P. 225-229. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28300040> (accessed 13.07.2022). (In Russ.)

8. Cheremisina M. I. Comparative constructions of the Russian language: monograph. Moscow: URSS, 2020. 270 p. (In Russ.)

9. Popova T. A. Project activity in educational space. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskie nauki* = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences. 2020; 3(836):252-265. (In Russ.)

10. Kopot L. E. Project activity in the classroom and its role in raising students' interest in the Russian language. *Konferencium ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij* = ASOU Conference: a collection of scientific works and materials of scientific and practical conferences. 2019; 3-2:76-82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41295959> (accessed 13.07.2022). (In Russ.)

11. Biryukova O. I., Gorshkova N. N., Kashkareva E. A., Morozova E. N., Tereshkina O. V. Using the web-quest technology in the design and research activities of foreign students in teaching Russian. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):13-18. (In Russ.)

12. Kashkareva E. A., Belova N. A., Fomina O. N. Media text as a product of project activities of foreign students in the study of comparative constructions of the Russian language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):41-46. (In Russ.)

13. Kashkareva E. A., Nesterova N. A., Fomina O. N., Lisina A. G. The use of technology for the development of critical thinking in the study of the object in the lessons of Russian as a non-native language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):41-46. (In Russ.)

14. Vodyasova L. P., Belova N. A., Biryuko-

va O. I., Zhindeeva E. A., Kashkareva E. A., Nesterova N. A. Enhancing Intercultural Competence of the Russian Language Teacher of Multi-Ethnic School in the System of Further Education. International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019; 8(2.1):888-894. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf> (accessed 06.07.2023).

Информация об авторах:

Кашкарева Е. А. – зав. кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка, канд. пед. наук, доц.

Белова Н. А. – профессор кафедры русского языка, доктор педагогических наук, доц.

Фомина О. Н. – магистрант профиля подготовки Преподавание русского языка как неродного.

Мамаева А. А. – магистрант профиля подготовки Преподавание русского языка как неродного.

Вклад авторов:

Кашкарева Е. А. – научное руководство; определение методологии исследования; анализ полученных результатов; критический анализ и доработка текста.

Белова Н. А. – моделирование этапов методики; корректировка методических рекомендаций; обобщение и систематизация полученных результатов исследования.

Фомина О. Н. – теоретический анализ литературы; моделирование методических рекомендаций; подготовка начального варианта текста.

Мамаева А. А. – подбор литературы; подготовка иллюстративного материала; участие в разработке упражнений; компьютерные работы.

Information about authors:

Kashkareva E. A. – Head of Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Belova N. A. – Professor of Russian Language Department, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Fomina O. N. – Master's Degree student by profile of training Teaching Russian as a non-native language.

Mamaeva A. A. – Master's Degree student by profile of training Teaching Russian as a non-native language.

Contribution of the authors:

Kashkareva E. A. – research supervision; definition of research methodology; analysis of the results; critical analysis and revision of the text.

Belova N. A. – modeling the stages of the methodology; correction of methodological recommendations; generalization and systematization of the results of the study.

Fomina O. N. – theoretical analysis of the literature; modeling of methodological recommendations; preparation of the initial version of the text.

Mamaeva A. A. – selection of literature; preparation of illustrative material; participation in the development of exercises; computer work.

Статья поступила в редакцию 21.07.2022; одобрена после рецензирования 30.07.2022; принята к публикации 07.08.2022.

The article was submitted 21.07.2022; approved after reviewing 30.07.2022; accepted for publication 07.08.2022.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.18

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_64

Развитие студенческих объединений в РСФСР в 1958–1991 гг.

Егор Валентинович Неборский^{1*}, Анна Михайловна Никифоренкова²

^{1,2}Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

¹ev.neborskii@mpgu.su*, <https://orcid.org/0000-0002-8995-9802>

²am.nikiforenkova@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0009-3406-1139>

Аннотация. В статье анализируется феномен студенческих объединений. Целью исследования является анализ деятельности студенческих объединений в РСФСР с 1958 по 1991 гг., чтобы проследить их развитие и определить приоритетные направления их деятельности. Авторами использовались историко-хронологический и историко-структурный методы исследования. В результате исследования была сформирована периодизация с разбивкой на этапы по критерию приоритетного направления деятельности. Развитие студенческих объединений в РСФСР в 1958–1991 гг. осуществлялось в 4 этапа: трудовой (1958–1963 гг.), научно-технический (1963–1969 гг.), идеально-просветительский (1969–1986 гг.), поисковый (1987–1991 гг.). Общей характеристикой для всех этапов 1958–1991 гг. является сохранение доминирующей роли ВЛКСМ, которая курировала деятельность студенческих объединений высших учебных заведений. В результате исследования установлено, что развитие студенческих объединений в РСФСР в период с 1958 до 1991 гг. не останавливалось, студенческие объединения развивались линейно и внутри высших учебных заведений, выполняли просветительскую, воспитательную и организационно-управленческую функции, сохраняли свою роль как соучастника воспитательного процесса в высших учебных заведениях. Ожидается исследования деятельности студенческих объединений по направлениям их деятельности, а также современного этапа развития студенческих объединений в Российской Федерации.

Ключевые слова: студенческое объединение, воспитательная работа, высшие учебные заведения, воспитание, студенты, внеучебная работа

Для цитирования: Неборский Е. В., Никифоренкова А. М. Развитие студенческих объединений в РСФСР в 1958–1991 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № (2). С.64–69. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_64.

PEDAGOGY

Original article

The development of student associations in the RSFSR in 1958–1991

Egor V. Neborsky^{1*}, Anna M. Nikiforenkova²

^{1,2} Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

¹ev.neborskii@mpgu.su*, <https://orcid.org/0000-0002-8995-9802>

²am.nikiforenkova@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0009-3406-1139>

Abstract. The article analyzes the phenomenon of student associations. The purpose of the study is to analyze the activities of student associations in the RSFSR from 1958 to 1991 in order to trace their development and determine the priority directions of their activities. The authors used historical-chronological and historical-structural research methods. As a result, a periodization was formed, broken down into stages according to the criterion of the priority direction of activity. Development of student associations in the RSFSR in 1958–1991, it was carried out in four stages: labor (1958–1963), scientific and technical (1963–1969), ideological and educational (1969–1986), search (1987–1991). A common characteristic for all stages of 1958–1991 is the preservation of the dominant role of the Komsomol, which oversaw the activities of student associations of higher educational institutions. As a result of the study, it was found that the development of student associations in the RSFSR in the period from 1958 to 1991, it didn't stop student associations developed linearly and within higher educational institutions, performed educational, educational and organizational and managerial functions,

retained their role as an accomplice in the educational process in higher educational institutions. It is expected to study the activities of student associations in the areas of their activities, as well as the current stage of development of student associations in the Russian Federation.

Keywords: student association; educational work; higher educational institutions; education; students; extracurricular work

For citation: Neborsky E. V., Nikiforenkova A. M. The development of student associations in the RSFSR in 1958–1991. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2):64-69 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_64.

Введение

В свете происходящих изменений в законодательстве, усиления роли воспитания в образовании становится актуальным вопрос организации внеучебной работы обучающихся в образовательных организациях высшего образования. Студенты в силу своих возрастных и социальных особенностей стремятся быть частью чего-то глобального и общественно-значимого. Для реализации инициатив они объединяются в группы по интересам – студенческие объединения. Участие в их деятельности позволяет развивать личностные качества студента, такие как ответственность, организаторские способности, «гибкие навыки» (*soft-skills*), что повышает конкурентоспособность выпускника. Массовый характер студенческих объединений делает этот феномен актуальным для теоретического рассмотрения.

В контексте усиления внимания к общественным организациям и движениям молодежи, поиска новых подходов к реализации молодежной политики государства и проектирования воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования перспективным направлением исследований представляется рассмотрение опыта деятельности студенческих объединений в прошлом для выявления общих закономерностей и особенностей их работы, который может быть использован в настоящее время для эффективного развития студенческих объединений. Цель данной статьи – проанализировать деятельность студенческих объединений в Российской Советской Федеративной Социалистической Республике (РСФСР) в период с 1958 по 1991 гг., чтобы проследить характер их развития и определить приоритетные направления воспитательной работы.

Хронологические рамки исследования представляют собой период более 30 лет, начальная точка которого – 1958 г. – это год принятия Закона СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» и началом образовательной реформы, которая определяла связь обучения с практикой и оказала косвенное влияние на развитие студенческих объединений в части приоритетного направления деятельности. Конечная точка – 1991 г. – это год политиче-

ских изменений, распуск СССР и прекращение существования РСФСР.

Обзор литературы

Вопросы организации работы с молодежью, в том числе со студенческой, поднимались на всесоюзном уровне в нормативных документах, связанных с образованием, в силу особого внимания, уделяемого воспитанию молодежи в советский период [1]. В советское время реализация воспитательной работы осуществлялась Всесоюзным Ленинским коммунистическим союзом молодежи (ВЛКСМ), который централизовал молодежь и курировал студенческие инициативы. О необходимости формирования такой структуры, его задачах в области воспитания писали В. И. Ленин [2] и Н. К. Крупская [3]. Комсомол при поддержке компартии в 1958–1991 гг. сохранял доминирующую роль как организации по работе с молодежью в РСФСР, что определяло положение студенческих объединений [4]. Соответственно, при рассмотрении воспитательного компонента студенческих объединений в научных трудах анализируется, в том числе, деятельность вузовских комитетов комсомола, территориальных органов ВЛКСМ, постановлений и решений ЦК ВЛКСМ¹. Обобщающим историческим исследованием является труд В. И. Соколова, который рассматривает становление и развитие молодежных движений, в том числе и студенческих объединений [5]. Интерес исследователей вызывает изучение отдельных направлений воспитания [6–8].

Материалы и методы

В данном исследовании студенческие объединения трактуются как добровольные и самоуправляемые объединения обучающихся высших учебных заведений для реализации общих идей и осуществления целенаправленной совместной учебной, внеучебной, научной, хозяйствственно-организационной и других видов деятельности.

¹ Комсомол и высшая школа : документы и материалы съездов, конференций, Центрального комитета ВЛКСМ по работе вузовского комсомола (1918–1968 гг.). М. : Молодая гвардия, 1968. 261 с.; Документы и материалы XX съезда Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза Молодежи. М. : Молодая гвардия, 1987. 192 с.; Народное образование в СССР : сборник нормативных актов. М. : Юрид. лит., 1987. 336 с

Этот определение включает в себя принципы и цель деятельности студенческого объединения (которая определяет направления работы, его приоритеты).

При рассмотрении понятия в контексте времени функционал определения «студенческие объединения», представленный выше, по содержательной части ближе к понятию «студенческий клуб». Согласно педагогической энциклопедии (представлена редакция 1965 г.) студенческий клуб «организует культурный досуг студентов одного или нескольких вузов, способствует расширению их кругозора, развитию их творческих способностей как по избранной специальности, так и в различных видах искусства, спорте и т. д.» [9]. В данном контексте студенческий клуб тождественен студенческому объединению, поскольку основан на личном интересе участников, что обуславливает цель этой деятельности и представляет собой одну из форм организации работы в студенческой среде. Главная задача – не в количественных показателях, а в качественном развитии и поддержке студенческих инициатив в конкретной области (спорт, культура, творчество, наука и др.), в объединении групп единомышленников, интересующихся определенной сферой общественной жизни [10]. В этой связи выделяются следующие особенности такой формы объединения: узкая направленность и более конкретизированные цели деятельности, оформленные в уставе [10], а также неформализованная система самоуправления, поскольку инициатива по созданию клуба может исходить от самих студентов и для студентов высшего учебного заведения. В этой особенности заключается главное отличие студенческого объединения от общественной организации, которая подразумевает строгую организационную структуру, регистрацию, оформленное членство, в некоторых случаях – уплату взносов или иное участие в создании материальной базы общественной организации.

Для комплексного анализа деятельности студенческих объединений в РСФСР в период с 1958 по 1991 гг. использовались специализированные и общенаучные методы исследования – анализ, обобщение, интерпретация, систематизация, сравнение. С помощью историко-системного метода студенческие объединения рассмотрены как целостные исторические системы, что позволило проанализировать их структуру, функции, роль и место в образовательной системе в целом. Этот метод позволил отследить внутренние и внешние связи, а также изменения, произошедшие в студенческих объединениях в РСФСР в период 1958–1991 гг. и определившие их развитие. Использование историко-хронологического метода позволило выделить этапы периодизации при исследовании студенческих

объединений в историко-педагогическом контексте. С помощью материалов по теме исследования, включающих в себя нормативно-правовую базу, сборники документов КПСС и ВЛКСМ, монографий, справочных и библиографических изданиях, научной периодики реконструирована последовательность исторических событий, для обнаружения траекторий развития и характеристик студенческих объединений в РСФСР в 1958–1991 гг. В данном исследовании рассматривались студенческие объединения, которые вели свою деятельность только в высших учебных заведениях РСФСР.

Результаты исследования

Для анализа деятельности студенческих объединений в РСФСР в период с 1958 по 1991 гг. сформирована периодизация, которая предполагает условное деление изучаемого периода на этапы. Необходимость разделения периода на этапы обусловлена тем, что в 1958–1991 гг. происходили изменения, влияющие на систему образования в целом и организацию учебной и воспитательной работы в высших учебных заведениях в частности. Таким образом, по критерию приоритетного направления деятельности студенческих объединений в высших учебных заведениях сформулированы следующие этапы, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1
Этапы развития студенческих
объединений в РСФСР 1958–1991 гг.

Наименование этапа	Хронологические рамки (гг.)	Приоритетное направление	Форма объединения
1-й этап – трудовой	1958–1963	Трудовое и физическое воспитание в студенческих объединениях	Студенческие строительные отряды, студенческие спортивные клубы, самодеятельные туристские клубы
2 этап – научно-технический	1963–1969	Научно-техническое творчество молодежи	Студенческие конструкторские бюро, научно-технические общества, студенческие профильные отряды (по направлениям)
3 этап – идеино-просветительский	1969–1986	Усиление роли студенческих объединений в идеино-просветительском воспитании	Студенческие клубы (по интересам), художественная самодеятельность, агитбригады
4 этап – поисковый	1987–1991	Социальная активность молодежи	Студенческое самоуправление, советы обучающихся

Важно отметить, что общей для всех этапов характеристикой является то, что на протяжении 1958–1991 гг. сохранялось доминирующее положение ВЛКСМ как организации по работе с молодежью, соответственно, деятельность студенческих объединений курировалась не только высшим учебным заведением, но и вузовскими комитетами комсомола [4; 11]. Рассмотрим подробнее каждый из выделенных этапов.

1958–1963 гг.: нормативным основанием является Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (24.12.1958), Постановление Совета министров СССР «Об утверждении положения о высших учебных заведениях СССР» (21.03.1961, № 251). В этой связи определяется повышение роли трудового опыта в образовании, а также законодательно закреплен пункт об участии студента в общественной жизни коллектива высшего учебного заведения. В соответствии с требованиями времени происходит приоритетное развитие студенческих объединений с уклоном на трудовое и физическое воспитание молодежи. В 1959 г. организована инициативная форма активности как студенческие строительные отряды, представляющие собой временный трудовой коллектив, который в летнее каникулярное время устраивается на сезонные строительные работы по освоению целинных земель. В 1958 г. был принят устав добровольного спортивного общества «Буревестник», в котором одной из задач было указано создание студенческих спортивных клубов в высших учебных заведениях с целью повышения роли спортивно-массовой работы в воспитании молодежи, пропаганды здорового образа жизни, популяризации занятий спортом. Появилась популярность такой формы организации досуга студентов, как туристско-краеведческая работа, которую осуществляли самодеятельные туристские клубы в высших учебных заведениях. Помимо физического компонента в таких клубах также осуществлялось и патриотическое воспитание посредством организации и участия в походах по местам боевой и трудовой славы советского народа.

1963–1969 гг.: нормативным основанием для перехода к научно-техническому этапу стало Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию высшего и среднего специального образования, улучшению подготовки и использования специалистов» (09.05.1963, № 553). Развитие науки и технологий, исследование космоса и необходимость совершенствования профессиональных навыков будущих специалистов привели к изменениям в образовательной политике. Основной акцент был сделан на учебных и лабораторных

занятиях, формировании навыков самостоятельной научной работы студентов и подготовке квалифицированных специалистов в высших технических учебных заведениях. Для реализации этой цели осуществлялась поддержка таких форм студенческих объединений, как студенческие конструкторские бюро и научно-технические клубы. Немаловажным аспектом являлось участие комсомола в организации производственной практики студентов и в комиссиях по распределению на предприятия при завершении обучения. Практическая подготовка будущих специалистов к работе также осуществлялась посредством вовлечения в деятельность профильных студенческих отрядов, которые, кроме строительных, расширились такими направлениями, как педагогические, сельскохозяйственные, медицинские, транспортные и др.

1969–1986 гг.: нормативные основания на этом этапе представлены следующими документами: обновлением Положения о высших учебных заведениях СССР, утвержденное Постановлением Совета Министров СССР (22.01.1969, № 64), в котором были уточнены формы участия студентов в общественной жизни коллектива высшего учебного заведения (спортивные секции, научно-технические кружки, студенческие клубы, художественная самодеятельность); описанием требуемых результатов внеучебной работы со студентами согласно Постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» (18.07.1972, № 535), в котором подчеркивалась необходимость воспитания у студентов высоких нравственных и морально-этических качеств, организованности и дисциплинированности, нетерпимости к антиобщественным проявлениям, а также развитие общественно-политической активности студенческой молодежи и навыков организаторской работы. Для студенческих объединений на этом этапе характерна направляющая роль вузовского комитета комсомола в реализации студенческих инициатив, сопоставление с целями идеально-просветительского воспитания молодежи, которые реализовывались через конкретные формы общественно-полезной деятельности. В высших учебных заведениях формировался комплексный план коммунистического воспитания студентов, в котором были представлены основные направления деятельности для достижения результатов воспитательной работы в единстве обучения и воспитания. На этом этапе поднимается роль учебно-воспитательной и научно-методической работы кафедр общественных наук в высших учебных заведениях и вузовских комитетов ВЛКСМ. В этой связи расширяется роль студенческих объединений в идеально-просветительском

воспитании молодежи. Этот этап является наиболее продолжительным по времени – 17 лет, что связано с продолжительным периодом руководства страной Л. И. Брежневым, и характеризуется отсутствием существенных изменений в формах организации внеучебной работы.

1987–1991 гг.: нормативным основанием для перехода на следующий этап развития студенческих объединений стала публикация Постановления ЦК КПСС «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» (21.03.1987), определившее приоритетные направления в воспитании общественно активной личности специалистов, создавшие условия для массового участия молодежи в обновлении и демократизации общества. Так, для студенческих объединений демократизация высшего образования увеличивала возможности социальной активности молодежи. В 1987 г. был законодательно закреплен термин «студенческое самоуправление» как форма участия студентов в управлении высшим учебным заведением, что проявлялось в представительстве студенчества в ученом и учебно-методическом совете вуза, комиссиях по распределению стипендий, мест в общежитии и других органах, непосредственно влияющих на бытовые и социальные условия жизни студентов. Студенческое самоуправление в высшем учебном заведении разграничило деятельность комсомольских организаций и студенческих объединений, что, в свою очередь, позволило большему числу студентов участвовать в управлении высшим учебным заведением, продвигать студенческие инициативы.

Обсуждение и заключения

На основании выделенных этапов периодизации развития студенческих объединений в РСФСР в 1958–1991 гг. можно заключить, что студенческие объединения развивались линейно и внутри высших учебных заведений, выполняли просветительскую, воспитательную и организационно-управленческую функции, осуществляли профессионально-практическую подготовку, способствовали повышению социальной активности обучающихся. В результате проведенного анализа не выявлено существенных различий в формах, методах и условиях деятельности студенческих объединений, но выявлены отличия в приоритетном направлении деятельности студенческих объединений. Это связано с тем, что цели деятельности студенческих объединений основаны на личных интересах студентов, которые находятся вне зависимости от нормативно-правовых, социально-экономических и общественно-политических факторов.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на социаль-

экономические, общественно-политические изменения, происходящие в РСФСР, с 1958 по 1991 гг. студенческие объединения сохраняли свою роль как соучастника воспитательного процесса в высших учебных заведениях и продолжали деятельность независимо от внешних факторов.

Исследованный опыт деятельности и выделенная периодизация развития студенческих объединений в РСФСР в период 1958–1991 гг. может быть использована для дальнейшего изучения и обобщения опыта организации воспитательной работы в высших учебных заведениях РСФСР, систематизации направлений деятельности студенческих объединений, исследования феномена студенческих объединений. Перспективным представляется изучение современного этапа развития студенческих объединений в связи с возросшей ролью воспитания в нормативных документах и тенденцией к усилению патриотического воспитания в образовательных организациях высшего образования.

Список источников

1. Ткаченко В. В. Роль комсомола в воспитании молодежи (1980-е годы) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-2(74). С. 176–178.
2. Ленин В. И. Полное собрание сочинений : в 55 т. Т. 41. М. : Политиздат, 1974. 688 с.
3. Крупская Н. К. Воспитание молодежи в ленинском духе. М., 1925. 364 с.
4. Никифоренкова А. М. Доминирующая роль комсомольской организации в работе с молодежью в Советском Союзе // Проблемы современного образования. 2022. № 2. С. 124–134.
5. Соколов В.И. История молодежного движения в России (СССР) со второй половины XIX до XXI века. 2-е изд. испр. и доп. Рязань, Узорочье, 2002. 626 с.
6. Петрик В. В. Проблемы нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи в высших учебных заведениях Сибири. 1958–1991 гг. (к истории вопроса) // Известия Томского политехнического университета. 2004. Т. 307. № 6. С. 167–171.
7. Сенашенко В. С., Конькова Е. А., Комбарова М. Н. Студенческие организации как инструмент формирования социально-воспитательной среды вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 3. С. 75–81.
8. Алексин И.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России // Мир образования – образование в мире. 2012. № 3 (47). С. 22–31.
9. Педагогическая энциклопедия / ред.

И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. М. : Советская энциклопедия. 1965. 912 с.

10. Фатов И. С. Студенческие клубы как форма студенческой самоорганизации (организационные и правовые основы деятельности). М. : Прондо, 2013. 68 с.

11. Очерки истории ВЛКСМ: в поисках истины / ред. А. А. Галаган, В. К. Криворученко, В. А. Динес. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та. 1991. 211 с.

References

1. Tkachenko V. V. The role of the Komsomol in the education of youth (1980s). *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* = Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. 2016; 12-2(74):176-178. (In Russ.)

2. Lenin V. I. Full composition of writings: in 55 t. Т. 41. Moscow, Political publ., 1974. 688 p. (In Russ.)

3. Krupskaya N. K. Education of youth in the Leninist spirit. Moscow, 1925. 364 p. (In Russ.)

4. Nikiforenkova A. M. The dominant role of the Komsomol organization in work with youth in the Soviet Union. *Problemy sovremennoj obrazovanija* = Problems of modern education. 2022; 2:124-134. (In Russ.)

5. Sokolov V. I. History of the youth movement in Russia (USSR) from the second half of the 19th to the 21st century. 2nd ed., correct and additional. Ryazan, Patterned, 2002. 626 p. (In Russ.)

6. Petrik V. V. Problems of moral and aesthetic education of students in higher educational institutions of Siberia. 1958-1991 (to the history of the issue). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. 2004; 307;6:167-171. (In Russ.)

7. Senashenko V. S., Kon'kova E. A., Kombarova M. N. Student organizations as a tool for the formation of the social and educational environment of the university. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = University management: practice and

analysis. 2011; 3:75-81. (In Russ.)

8. Alekhin I. A. Patriotic education of students in the history of Russia. *Mir obrazovanija – obrazovanie v mire* = The world of education – education in the world. 2012; 3(47):22-31. (In Russ.)

9. Pedagogical Encyclopedia / I. A. Kairov, F.N. Petrov. Vol. 2. Moscow, Soviet Encyclopedia, 1965. 912 p. (In Russ.)

10. Fatov I. S. Student clubs as a form of student self-organization (organizational and legal foundations of activity). Moscow, Prondo, 2013. 68 p. (In Russ.)

11. Essays on the history of the Komsomol: in search of truth / ed. A. A. Galagan, V. K. Krivoruchenko, V. A. Dines. Saratov, Saratov University Press, 1991. 211 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Неборский Е. В. – профессор кафедры иноязычного образования, д-р пед. наук, доц.

Никифоренкова А. М. – аспирант института педагогики и психологии.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Neborsky E.V. – Professor of the Department of Foreign Language Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Nikiforenkova A. M. – Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 02.03.2023; одобрена после рецензирования 09.03.2023; принята к публикации 10.03.2023.

The article was submitted 02.03.2022; approved after reviewing 09.03.2023; accepted for publication 10.03.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378: 78(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_70

Возможности цифровых технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов

Лариса Геннадьевна Паршина^{1*}, Лариса Павловна Карпушина²

^{1,2} Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹ l.g.parshina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8967-2641>

² lkarpushina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3257-1102>

Аннотация. Национальный проект «Образование» важным фактором развития образования выделяет использование образовательного потенциала цифровых технологий. Существующая цифровая среда высших учебных заведений, выстроенная с помощью мультимедийных сценариев лекционных и практических занятий, обучающих видео- и аудиоматериалов, электронных библиотек, недостаточно полно использует современный потенциал цифровых технологий в музыкальном образовании. Материалы статьи раскрывают имеющиеся возможности цифровых технологий в музыкальном образовании. Авторы рассматривают образовательный потенциал цифровых технологий в организационно-техническом и психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса, раскрывают особенности использования цифровых музыкальных инструментов в музыкальном образовании, представляют классификацию существующего программного обеспечения для цифровых музыкальных инструментов, обозначая новые возможности в педагогической практике педагога.

Ключевые слова: музыкальная информатика, будущий педагог-музыкант, педагогический вуз, цифровые технологии, студенты, музыкальное образование

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование профессиональных компетенций студентов-музыкантов педагогического вуза в цифровую эпоху».

Для цитирования: Паршина Л. Г., Карпушина Л. П. Возможности цифровых технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 70-74. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_70.

Original article

Digital Capabilities in Training Future Musician Educators

Larisa G. Parshina^{1*}, Larisa P. Karpushina²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹ l.g.parshina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8967-2641>

² lkarpushina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3257-1102>

Abstract. The National Project “Education” an important factor in the development of education puts forward the use of the educational potential of digital technologies. The existing digital environment of higher educational institutions, built using multimedia scenarios of lecture and practical classes, educational video and audio materials, electronic libraries, does not fully use the modern potential of digital technologies in music education. The materials of the article reveal the existing possibilities of digital technologies in music education. The authors consider the educational potential of digital technologies in the organizational, technical and psychological and pedagogical support of the educational process, reveal the peculiarities of the use of digital musical instruments in musical education, present a classification of existing software for digital musical instruments, denoting new opportunities in the teacher’s pedagogical practice.

Keywords: music computer science, future teacher-musician, pedagogical university, digital technologies,

Acknowledgements: the study was carried out as part of a grant for research work on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Formation of professional competencies of student musicians of a pedagogical university in the digital era”.

For citation: Parshina L. G., Karpushina L. P. Digital technologies in the preparation of future teachers-musicians: opportunities, prospects, potential. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1–53):70. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_70

Введение

Стремительный процесс глобализации и информатизации на современном этапе общественного развития вызывает изменения в различных сферах жизни общества, значительно влияя и на образование. Именно на систему образования возлагается особая ответственность в подготовке высококвалифицированных специалистов, которые будут развивать процессы цифровизации информационного общества, обозначенные Президентом РФ¹.

Ключевым направлением национального проекта «Образование» является расширение использования образовательного потенциала цифровых технологий. Существующая цифровая среда высших учебных заведений, выстроенная с помощью мультимедийных сценариев лекционных и практических занятий, обучающих видеороликов и аудиоматериалов, электронных библиотечных ресурсов, недостаточно полно использует существующие возможности цифровых технологий в музыкальном образовании.

ФГОС ВО² выдвигает квалификационные характеристики в виде требований к уровню подготовки выпускников педагогического вуза, где владение цифровыми технологиями выступает значимым инструментом в их профессиональной деятельности. Умение осуществлять поиск, анализ и оценку цифровой информации для решения профессиональных задач является основой профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов [1; 2]. Современные исследования ученых ориентированы на обеспечение высокого уровня качества преподавания и обучения в условиях перехода от классической дидактики к цифровой (электронной) [3].

Обзор литературы

Под *цифровыми технологиями* коллектив авторов под руководством В. И. Блинова понимает «информационно-коммуникационные, телекоммуникационные, виртуальные, мультимедийные технологии, позволяющие обеспечить сбор и представление информации о различных объ-

ектах с целью обеспечения удаленного взаимодействия между ними и (или) управления ими» [4, с. 77]. Существует и другое название, закрепившееся за цифровыми технологиями, – *smart* («умные»), которое связывают с искусственным интеллектом, дополненной виртуальной реальностью, интернетом вещей, 3D печатью и т. д. Отличительным качеством «умных» технологий является высокая степень синергии, оперативная обратная связь, автоматизация многих рутинных операций. М. В. Богуславский, Э. Тоффлер, Т. В. Черниговская, П. Черчленд и др. отмечают положительные и отрицательные тенденции развития влияния цифровых технологий. Выявление образовательного потенциала цифровых технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов является стимулом развития нейроэтической цифровой культуры в музыкальном образовании.

Е. В. Орлова, И. Б. Горбунова отмечают неразработанность стратегии овладения цифровыми технологиями в области музыкального искусства, отсутствие конкретизации требований и преемственности к их освоению на разных уровнях музыкального образования [5]. Вместе с тем наблюдается активное развитие дисциплины «Музыкальная информатика» в отдельных учебных заведениях – Российской академии музыки имени Гнесиных, Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского и др. Ряд вопросов, связанных с использованием цифровых технологий в музыкальном образовании, освещается в работах И. Б. Горбуновой, И. М. Красильникова, С. П. Полозова, Ю. Н. Рагса, А. В. Харuto и др.

При многостороннем рассмотрении вопросов использования компьютерных технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов (*как средства обучения* в трудах Н. С. Бажанова, Е. В. Назайкинского, Ю. Н. Рагс, Г. Р. Тараевой, А. В. Харuto; *как педагогических технологий* в работах М. С. Дядченко, И. В. Заболотской, А. И. Маркова, Р. В. Панкевича, С. П. Полозова, Ю. Н. Ракс, Г. Р. Тараевой, Т. Ф. Шак; *как средства моделирования и обработки музыкального звука* в исследованиях А. В. Красноскулова, А. А. Устинова, А. К. Филатова, К. В. Филатова) мы приходим к выводу, что возможности цифровых технологий раскрыты не-достаточно.

1 Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 10.09.2022).

2 ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 10.09.2022).

Материалы и методы

Решение исследовательских задач осуществлялось на основе использования методов теоретического анализа научной литературы, педагогического наблюдения, систематизации данных по проблеме исследования.

Результаты исследования

Как было уже указано выше, цифровые технологии в подготовке будущих педагогов-музыкантов открывают большие возможности. Они позволяют осуществлять организационно-техническое и психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Организационно-техническое сопровождение образовательного процесса заключается:

- в персонализации образовательного процесса;
- в непрерывном автоматизированном мониторинге;
- в быстрой оперативной связи;
- в ускоренном оценивании результатов учебной деятельности;
- в использовании обширных интернет-ресурсов и широкого спектра поиска информации;
- в наличии интерактивных подсказок;
- в использовании программно-аппаратных комплексов (тренажёров; датчиков, фиксирующих качество отдельного действия; средств дополненной реальности; симуляторов и др.) и гипертекстовых структур;
- в возможностях конструирования виртуальных моделей;
- в широком спектре быстрого преобразования информации, представленной в цифровых форматах);

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса состоит:

- в построении индивидуальных образовательных траекторий;
- в интерактивном взаимодействии в цифровой среде;
- в повышении самостоятельности, самообразования обучающегося и его исследовательской культуры;
- в воздействии на зрительное, слуховое, тактильное восприятие;
- в отслеживании психофизического состояния студентов;
- в организации и управлении сетевого общения и поведения группы людей.

Новые перспективы использования цифровых технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов заключаются в возможностях цифровых и электрофицированных музыкальных инструментов (цифровом пианино, электроскрипке, электрофлейте, электрогобое, электро-виолончели, электроарфы и др.) [6]. Встроенные в современных моделях цифровых и электрофи-

цированных музыкальных инструментов функции позволяют сохранять музыкальные импровизации, сочинения и композиции в реальном времени; имитировать акустику концертного и камерного звучания; играть программный репертуар, подключив наушники, только для исполнителя, не тревожа сторонних слушателей. С помощью цифровых технологий сохраненные музыкальные композиции можно представлять в виде нотного текста или аудиофайла, осуществлять его аранжировку и обработку.

Возможность подключения цифровых музыкальных инструментов к компьютеру или планшету облегчает процесс чтения нотного текста с листа, освоения нотной грамоты, разучивания музыкального произведения. Имеющиеся дополнительные функции в цифровом пианино позволяют разделить его клавиатуру (*split*) на воспроизведение разных тембров для левой и правой руки, что создает ансамблевое воспроизведение и новые условия для творческого процесса, развития гармонического и полифонического мышления обучающихся.

Одновременная синхронизация цифрового инструмента с компьютером, микрофоном и другими цифровыми музыкальными инструментами образует целую музыкальную студию для музыкально-творческой деятельности. А дополнительные программные приложения наделены функцией обучения игре на цифровом музыкальном инструменте. Представленный потенциал цифровых музыкальных инструментов расширяет возможности практико-ориентированной подготовки будущих педагогов-музыкантов на дисциплинах музыкально-теоретического цикла («Сольфеджио», «Гармония», «Полифония», «Анализ музыкальных произведений»).

Многообразие существующего программного обеспечения для цифровых музыкальных инструментов можно классифицировать как:

- обучающие приложения (Flowkey, Simply Piano, Chordana Play, Yousician, Piano Marvel и др.);
- цифровые станции, позволяющие создавать, записывать и микшировать музыкальные композиции (Logic Pro, FL Studio (Fruity Loops), Steinberg Cubase, Ableton Live и др.);
- плагины VST, предоставляющие доступ к многочисленным библиотекам виртуальных студий (Sibelius Ultimate; Finale 26 и др.);
- приложения для записи нот в интерактивном режиме (Sibelius, Finale, MuseScore и др.);

Новый цифровой инструментарий для будущих педагогов-музыкантов представляют алгоритмы «умного пианино» с функцией электронного самоучителя. Данная функция помогает выбрать правильное положение рук исполнителя, подсвечивает нужные клавиши для нажатия,

анализирует ошибки обучающегося, останавливает при погрешностях в исполнении, добиваясь правильного звучания, предлагает возможность выбора программного репертуара и форму обучения.

Цифровые технологии музыкального творчества привлекательны для молодого поколения «Next», они мотивируют к обучению и самостоятельному творческому поиску, что расширяет возможности их использования во внеаудиторной работе студентов. Среди студенческой молодежи встречаются меломаны, самостоятельно изучающие теорию музыки, отрабатывающие практические навыки исполнительства и демонстрирующие авторские композиции публично.

Анализ существующих практик использования цифровых технологий в музыкальном образовании показал, что их огромный потенциал реализуется недостаточно полно. Причины кроются в отсутствии необходимого программного обеспечения, позволяющего проводить машинное обучение, а также в нехватке высококвалифицированных ИТ специалистов с музыкальным образованием или профессиональных музыкантов, владеющих искусством создания нейронных сетей или разработкой программ искусственного интеллекта.

В настоящее время цифровые технологии представляют собой новый инструментарий в подготовке будущих педагогов-музыкантов с использованием алгоритмов искусственного интеллекта, нейросетей и машинного обучения. Большинство представленных возможностей использования цифровых технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов педагогического вуза носят гипотетический характер и открывают горизонты для дальнейших исследований. Современная научно-методическая база подготовки выпускников педагогического вуза в настоящее время значительно опережает материально-техническое оснащение.

Обсуждение и заключения

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании образовательного потенциала использования цифровых технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов.

Цифровые технологии являются мультиагентным средством в подготовке будущих педагогов-музыкантов, организующим современную цифровую образовательную среду. Потенциал цифровых технологий способен расширить границы возможного в сфере музыкального образования. Будущее музыкального образования в большой степени связано с искусственным интеллектом, нейросетями и машинном обучении.

В процессе исследования представлена модифицированная классификация существующего программного обеспечения для цифровых му-

зыкальных инструментов и обоснованы особенности использования цифровых музыкальных инструментов в педагогической практике. Нами были выделены возможности данных технологий, заключающиеся в *организационно-техническом* (в высокой степени автоматизированности; преобразовании, контроле, распознавании, быстрым анализе информации; расширение форм коллективного взаимодействия; сокращении временных рамок при усвоении программ и др.), и *психологово-педагогическом* сопровождении образовательного процесса (повышении самообучаемости и самостоятельности, индивидуализации образовательного процесса и др.)

Перспективы использования цифровых технологий кроются в переосмыслинении традиционной системы музыкального образования, построенной на освоении акустических инструментов, академического исполнительского мастерства, музыкально-теоретической и исторической подготовки, на основе новой цифровой дидактики, которая несет в себе творческий, информационный, эвристический, контролирующий, разъясняющий, систематизирующий, мотивирующий, сохраняющий, развивающий потенциал.

Список источников

1. Паршина Л. Г. Проблема формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов средствами мультимедиа // Практико-ориентированный подход в условиях трансформации образования : монография / под ред. О. Ф. Асатрян ; Мордов. гос. пед. ун-т. Саранск, 2022. 1 электрон. опт. диск (CD-R).
2. Kobozeva I., Parshina L., Velichko Y., Chin-yakova N., Karpushina L. Developing information competencies of future music teachers through multimedia and audiovisual technologies // AD ALTA. 2021. № 11 (2). Рр. 77–81.
3. Кормилицына Т. В. Методы и средства активного обучения в аспекте новой цифровой педагогики. Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 46–51. DOI: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_07.
4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинov, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова. М. : Пере, 2019. 98 с.
5. Орлова Е. В., Горбунова И. Б. Цифровые технологии в теории и практике обучения музыкальному искусству и творчеству // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 309–312.
6. Красильников И. М. Электромузыкальные инструменты : учебное пособие / ФГБНУ

«Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования». Издание 2-е, испрavl. и доп. М., 2021. 53 с.

References

1. Parshina L. G. The problem of the formation of professional competencies of future teachers-musicians by multimedia means. *Praktiko-orientirovannyj podhod v usloviyah transformacii obrazovaniya* = Practical-oriented approach in the context of transformation of education: monograph / Ed. O. F. Asatryan; Mordov. state ped. un-t. Saransk, 2022. 1 electron. wholesale disc (CD-R). (In Russ.)
2. Kobozeva I., Parshina L., Velichko Y., Chin-yakova N., Karpushina L. Developing information competencies of future music teachers through multimedia and audiovisual technologies. *AD ALTA*. 2021; 11(2):77-81.
3. Korditsyna T. V. Methods and means of active learning in the aspect of new digital pedagogy. *Gu-manitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):46-51. DOI: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_07. (In Russ.)
4. Didactic concept of digital vocational education and training / P. N. Bilenko, V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Yu. Yesenina, A. M. Kondakov, I. S. Sergeev; under scientific. ed. V. I. Blinov. Moscow, Pen, 2019. 98 p. (In Russ.)
5. Orlova E. V., Gorbunova I. B. Digital technologies in the theory and practice of teaching musical art and creativity. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World of science, culture, education. 2018; 2 (69):309-312. (In Russ.)
6. Krasilnikov I. M. Electromusical instruments: Textbook / FSBNU “Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education”. Edition 2, correct. and add. Moscow, 2021. 53 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Паршина Л. Г. – доцент кафедры художественного и музыкального образования, канд. пед. наук, доц.

Карпушина Л. П. – профессор кафедры художественного и музыкального образования, д-р пед. наук, доц.

Вклад авторов:

Паршина Л. Г. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка начального варианта текста; проведение исследования, оформление результатов исследования.

Карпушина Л. П. – критический анализ и доработка текста.

Information about the authors:

Parshina L. G. – Associate Professor of Department of music education and methods of teaching music, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Karpushina L. P. – Professor of Department of Art and Music Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Contribution of the authors:

Parshina L. G. – theoretical analysis of literature on the problem of research, preparation of the initial version of the text; conducting the study, formalizing the results of the study.

Karpushina L. P. – critical analysis and revision of the text.

Статья поступила в редакцию 01.09.2022; одобрена после рецензирования 19.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 01.09.2022; approved after reviewing 19.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_75

Объект и предмет дидактики в контексте взаимосвязи сущего и должного

Людмила Михайловна Перминова

Московский государственный областной педагогический университет, Москва, Россия, lum1030@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1698-0878>

Аннотация. Модернизация развития науки и общества обрела в настоящее время вполне определенные черты. Это философский плюрализм, учение В. С. Степина о типах научной рациональности, позволяющее выявить новые стороны диалектики научного знания, когнитивного опыта и практики; междисциплинарность, трансдисциплинарность и кроссдисциплинарность научных исследований, инновационный технологический прорыв – цифровизация культуры, экономики и образования. Методология представлений о развитии дидактики и обучения развивается в соответствии с изменениями, происходящими в современной науке. Происшедшие изменения в понимании процесса обучения с необходимостью требуют более глубокого уяснения сущности отношений в системе «учитель-ученик-содержание образования» как условия регулирования дидактического взаимодействия. Внимание к категории «отношение» детерминирует актуализацию исследований о дидактических законах и дидактических закономерностях, существующем и должном в обучении, углубляя представления об объекте и предмете дидактики.

Ключевые слова: дидактика, обучение, сущее и должное, ценностный смысл, дидактический закон, дидактические закономерности, психолого-дидактические закономерности, методология структурного закона, подготовка учителя, урок

Для цитирования: Перминова Л. М. Объект и предмет дидактики в контексте взаимосвязи сущего и должного // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 75-83. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_75.

PEDAGOGY

Original article

Object and subject of didactics in context relationship between what is and what should be

Ludmila M. Perminova

Moscow State Regional Pedagogical University, Moscow, Russia, lum1030@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1698-0878>

Abstract. The modernization of the development of science and society has now acquired quite definite features, these are: philosophical pluralism, V. S. Stepin's teaching on the types of scientific rationality, which makes it possible to identify new aspects of the dialectics of scientific knowledge, cognitive experience and practice; interdisciplinarity, transdisciplinarity and crossdisciplinarity of scientific research, innovative technological breakthrough – digitalization of culture, economy and education. The methodology of ideas about the development of didactics and teaching is developing in accordance with the changes taking place in modern science. The changes that have taken place in the understanding of the learning process necessarily require a deeper understanding of the essence of relations in the “teacher-student-education content” system as a condition for regulating didactic interaction. Attention to the category of “attitude” determines the actualization of research on didactic laws and didactic patterns, what exists and should be in education, deepening the understanding of the object and subject of didactics.

Keywords didactics, teaching, existent and due, valuable meaning, didactic law, didactic patterns, psychological and didactic patterns, structural law methodology, teacher preparation, lesson

For citation Perminova L. M. The object and subject of didactics in the context of the relationship between

Введение

Методология представлений о развитии дидактики и обучения развивается в соответствии с изменениями, происходящими в современной науке. Происшедшие изменения в понимании процесса обучения с необходимостью требуют более глубокого уяснения сущности отношений в системе «учитель-ученик-содержание образования» как условия регулирования дидактического взаимодействия. В классическом типе научной рациональности обучение понималось как относительно простой процесс, управляемый целью и построенный на основе субъект-объектных отношений, когда учитель – субъект, ученик – объект педагогического воздействия. Самоценность в обучении выступали ЗУНЫ, их функционально-инструментальный смысл для ученика в оценке учителя. В неклассическом понимании обучения появляется категория «ценность», в русле которой развертывается цель посредством субъект-субъектных отношений (ученик и учитель – равноправные субъекты педагогического взаимодействия) – рефлексивно-диалогических в своей сущности, открывающих бесконечные смыслы в знании и познании. С позиций постнеклассической научной рациональности герменевтическая сторона процесса обучения сохраняет признаки неклассического знания в их духовно-нравственной ценности, но ценности постмодернизма вносят в этот контекст черты глобальности и риска [1].

Изменились представления о фундаментальной гносеологической категории – «знание». Так, классическая логика и философия определяют знание как результат процесса познания действительности, получивший подтверждение в практике; адекватное отражение объективной реальности в сознании человека (понятия, суждения, умозаключения, теории) [2, с. 58]; как продукт общественной материальной и духовной деятельности людей, устойчивая опора последующей человеческой деятельности [3, с. 150–151]. В этом всеобщее значение категории «знание» как результата коллективной познавательной деятельности, его содержательно-смысловая обобщенность, верифицируемость. В свете неклассических философских представлений знание есть результат выполнения детерминант диалогического механизма опредмечивания / распредмечивания объекта познания в его методологической и развивающей субъекта функциях (субъектно-объектные, рефлексивно-диалогические отношения) [4, с. 5]. Современная трактовка понятия «знание» не противоречит классической, интер-

претируя и открывая новые стороны и смыслы этой категории – ценностно-целевой, рефлексивно-диалогический, субъектно-развивающий, – в его предпосылочной функции относительно деятельности. Расширение ценностных смыслов базовых категорий, характеризующих обучение в единстве его целостности и структурности, обращает наше внимание на категории *сущего* и *должного* в дидактике. В философии категории сущего и должного рассматриваются как противоположные, диалектически взаимосвязанные.

Обзор литературы

Проблему сущего и должного в педагогике исследовали В. В. Краевский, П. Н. Груздев, В. Е. Гмурман, О. Е. Лебедев. Методологически соотношение сущего и должного выражается взаимосвязью: **объект** (*явление, целостность, свойство; должное*); **предмет** (*отношение, связь, закон / закономерность; сущее*). Поэтому логично рассматривать объект и предмет дидактики в контексте сущего и должного. В научных исследованиях, включая педагогические работы, активизируется интерес к идеям структурализма: методологии структурного закона, когнитивной лингвистике (Н. В. Бряник; Ю. Г. Куровская, М. А. Лукацкий и др.). Ранее отмечалось, что применение логико-гносеологического инструментария современной философии [4; 5] к характеристике *объекта* дидактики – **обучения** позволило конкретизировать и объяснить его имманентные признаки, описывая его как: 1) неразъемную целостность (трехстороннюю и двусубъектную структуру), во взаимосвязи компонентов «преподавание – учение – содержание образования» 2) целе-ценностно-ориентированное, двустороннее, специально организованное взаимодействие учителя и учащихся, 3) возникающее и исчезающее по замыслу человека в *пространстве и времени*, 4) направленное на усвоение учащимися содержания образования или его части для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач. Определение указывает на наличие сложных, многосторонних **отношений** между его компонентами, связь между которыми характеризует *предмет* дидактики в его **целостности**, раскрывающей сущность обучения; внутренняя сторона этих отношений объясняется через взаимосвязь элементов состава процесса обучения: целей и задач, содержания, форм и методов обучения, результат. Идея структурности процесса обучения как целостности, основанной на закономерных отношениях, высказана И. Я. Лернером [9, с. 131–134, 155–156, 161–166].

Отмечая особенность объекта и предмета

дидактики – их формальную «слитность», но не тождественность (*свойство / целостность есть форма существования отношения*), логично заключить, что качество отношения предопределяет качество целостности, т.е. обучения, развивающегося в соответствии с фундаментальным законом дидактики – единства и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного. Для рассмотрения связи между сущим и должным используем систему базовых понятий «образование – обучение – учебный / образовательный процесс – урок» как главную дидактическую ось, интегрирующую в себе теоретическую и нормативную функции научно-педагогического знания.

Принимая во внимание интегративный характер педагогики и дидактики, их принадлежность к социально-гуманитарному знанию, био-психосоциальную сущность человека, в дидактике учитываются закономерности о системной и интегративной функциях мозга, ассоциативном характере нейронных связей (П. К. Анохин, Н. П. Бехтерева, В. Д. Еремеева и Т. П. Хризман, Ю. А. Самарин), психологические закономерности (восприятия, мышления, внимания, памяти – Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. А. Смирнов, Г. Эббингауз), закономерности обучения (о взаимосвязи между преподаванием, учением и содержанием образования – (И. Я. Лернер) [9, с. 165], закономерности учебного процесса о зависимостях и связях между элементами процесса обучения – от его целей до результата (Ю. К. Бабанский) [4, с. 120–122], психолого-дидактические закономерности (Я. И. Груденов) [6]. Взаимосвязь закономерных отношений в процессе обучения на всех его уровнях – а) социальном, б) теоретическом / педагогическом, в) нормативном / дидактическом (обучение учебному предмету), г) индивидуально-практическом (обучение в системе урока) – раскрыта в нашей работе «Аксиологический контур дидактики» [7].

Категории закона и закономерности характеризуют *сущее* (существующее) в педагогической действительности, являясь методологической предпосылкой формулирования дидактических принципов, выполняющих теоретическую и нормативную функции для методик обучения, конструирования учебного процесса и урока, в пространственно-временных рамках которого осуществляется обучение / *должное*, наблюдаемое внешне единство «преподавание – учение – учебный материал». Должное как «рукотворное» – это то, что может и должно совершенствоваться как непрерывное становление качества более высокого уровня, приближаясь к идеалу, когда практика (урок, учебный процесс) соответствует его теоретическому обоснованию,

закономерностям, законам и принципам обучения. В характеристикахенного (обучения) отражена сущность свойства как непрерывно становящейся целостности.

Материалы и методы

В ходе исследования использовались изучение и анализ литературы, логико-философский анализ категорий «обучение» в контексте методологии сущего и должностного, соотношения объекта и предмета дидактики – процесса обучения (свойства / целостности и отношения / структурности); системный подход; методология структурного закона; систематизация, абстрагирование и обобщение результатов исследования.

Результаты исследования

Отражение взаимосвязи дидактического и психологического в дидактических законах и закономерностях. Попытку теоретического и методологического обоснования дидактических законов и дидактических закономерностей предпринял Л. Клингберг, который рассматривал закономерности как методологический признак / свойство дидактического процесса: «К основным теоретическим и методологическим позициям научной (диалектико-материалистической) дидактики относится признание *закономерности* дидактического процесса. Эта позиция имеет громадное теоретическое и практическое значение» [8, с. 55]. Её теоретическое значение заключается в том, что она является решающей предпосылкой логического обоснования системы категориальных определений и теоретического построения дидактических законов как отображения дидактических закономерностей. По мнению Л. Клингberга, «возможности дидактики как науки заключаются, с одной стороны, в признании закономерных связей в ее объективной сфере (каковой является обучение как объект теории и как практика обучающей деятельности – Л. П.), а с другой – в развитии теоретико-методологических средств анализа этих закономерностей и обоснования дидактических законов» [8, с. 55]. Ученый связывает неоднозначные научные феномены: дидактические закономерности и дидактические законы, общим между которыми является то, что сущность и закономерностей, и законов вскрывает определенные, *устойчивые зависимости*, т. е. *отношения соразмерности*. Здесь важным является обращение к интегративной сущности педагогического знания, к методологическому значению психологии для педагогики, а конкретно – к психолого-дидактическим закономерностям учебного процесса, составляющим научную основу психолого-педагогического цикла усвоения знаний в учебном процессе [6; 9]. Это закономерности восприятия, мышления, внимания, памяти, формирования учебных действий и умений учебной деятельности. Анализ

этих закономерностей показывает, что в их содержании имеет *связь психологического и дидактического* как выражения *сущего и должного*, при этом одно без другого не имеет смысла: они детерминированы бинарной логической связью – *импликацией* «если..., то» как непреложное условие: без учета сущего не может состояться должное. Приведем пример закономерностей (оформленных Я. И. Груденовым в системную совокупность) [6], описанную нами в одной из работ [7, с. 84–86]. Так, одна из закономерностей восприятия гласит: «Предварительная подготовка к наблюдению, четко поставленная задача, как и в какой последовательности вести наблюдения, прошлый опыт человека и его знания, облегчают восприятие и не требуют значительных волевых усилий». Содержание закономерности однозначно указывает на связь между действиями учителя (и учащихся) – *внешним, должным* и процессом восприятия визуальной и вербальной информации (или учебного материала) – *внутренним, сущим*. Или: «Восприятие объектов облегчается, если они располагаются в определенной, строго продуманной системе, требующей минимальных усилий со стороны наших органов чувств. Восприятие объектов, расположенных хаотически, осуществляется неохотно и требует значительных волевых усилий». Как видим, в содержании закономерностей отчетливо представлена импликация «если..., то» как непреложное условие взаимосвязи сущего и должного. Психическое – сущее, поскольку законы психики, в основе которых системная организация головного мозга, не могут быть изменены по желанию человека, т. е. стать должным. Они объективированы и детерминированы системной и интегративной функцией нервной клетки – нейрона (П. К. Анохин).

Обратимся к закономерностям внимания, одна из которых утверждает: «Внимание к деятельности может возникнуть и усилиться под влиянием одного или нескольких из следующих условий: а) относительной интенсивности раздражителей (яркость, выразительность наглядности, изложения; эмоциональность, образность речи и др.); б) их относительной новизны (разнообразие примеров из различных областей знания; в) неожиданности их появления; г) контраста между ними (проблемная ситуация, противоположности свойств, условий, признаков и др.); д) ожидания определенных эмоций; е) при наличии положительных эмоций у учащихся». В этом случае мы также отмечаем связь психологического (внимания) с дидактическим как связь сущего и должного, в основе которой, согласно Л. Клингбергу: 1) специфика дидактического отношения как социального феномена, 2) историчность дидактического, 3) специальная организация дидактического отношения, 4) обучение как

диалектический процесс [8, с. 46; 99–100].

Особенно ярко проявляется связь психологического и дидактического в закономерностях памяти: «Установка на полноту, прочность, точность, последовательность запоминания материала вызывает определенные формы активной мыслительной деятельности, что приводит, соответственно, к более полному, точному, прочному, последовательному запоминанию». Или: «К эффективному запоминанию приводят следующие приемы мыслительной деятельности: составление плана, выделение опорных пунктов, реконструкция, соотнесение и сравнение (с выделением черт сходства и отличия), обобщение, конкретизация» [7, с. 85]. Названные приемы должны быть представлены в явном виде, как выполненные учеником, как свидетельство его умений – речь идет об организации взаимодействия «учитель – ученик – содержание образования», т. е. о дидактической стороне закономерности.

Анализ содержания психолого-дидактических закономерностей показывает, что каждая из них содержит в себе дидактический ориентир и условие должного, осмысление которого позволяет восходить к дидактическому принципу – знанию о взаимосвязи теоретического и нормативного значения для предметных методик и практики обучения. *Психолого-дидактические закономерности – ядро учебного процесса*, функционально определяющие условия реализации процесса обучения. На уроке осуществляется динамический психолого-педагогический цикл, в основе которого реализация психолого-дидактических закономерностей, выступающих знанием-регулятором взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся с целью усвоения последними содержания образования или его части. Принимая во внимание факт формальной слитности объекта и предмета дидактики, можно заключить: 1) *психолого-дидактические закономерности интерпретированы в обобщенном содержании закономерностей учебного процесса* (отношениями между целями, задачами, содержанием, методами, формами и результатами обучения, 2) являются *онтологической предпосылкой закономерностей обучения* (И. Я. Лerner), 3) которые имеют *статус дидактического закона* в силу их высокой абстрактности, объективности, обобщенности и взаимосвязи компонентов обучения как устойчивой системы.

Приведем дидактические законы обучения, сформулированные И. Я. Лernerом: «1. Всякий акт деятельности преподавания, независимо от характера деятельности учения, который он вызывает, а также независимо от изучаемого содержания, оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние. 2. Всякое обучение требует целенаправленного взаимодействия

обучающего, обучаемого и изучаемого объекта.

3. Обучение происходит только при активной деятельности учащихся» [9, с. 165].

В приведенных законах отчетливо выражены трехсторонность и двусубъектность отношения обучения как структурной целостности, соответствующей четырем основаниям, по Л. Клингбергу, и принципам обучения (целенаправленность, научность, систематичность и последовательность, сознательность и активность, доступность и др.), в которых имеют место *интерпретация* психолого-дидактических закономерностей в логике *бинарной импликации* «если..., то». С позиций системного подхода к интерпретации дидактических законов, сформулированных И. Я. Лернером, оказывается возможной конкретизация закономерностей учебного процесса (по Ю. К. Бабанскому) о взаимосвязи всех элементов процесса обучения [4, с. 121–122]. В этом сложном, интегрированном знании – доказательство взаимосвязи дидактических закономерностей и дидактических законов, сущего и должно в процессе обучения. Дидактический закон обобщает несколько психолого-дидактических и дидактических закономерностей в новом статусе более высокого абстрактного уровня – *от отношений* между элементами в структуре учебного процесса *к обучению как непрерывно становящейся целостности*.

Учитывая связь психологического и дидактического в закономерностях психолого-педагогического цикла усвоения знаний, логично провести операцию экспликации дидактического аспекта из приведенных психолого-дидактических закономерностей и интерпретировать психологическое (сущее) как условие дидактического (должного), объясняющих закономерные связи между преподаванием, учением и содержанием образования; учебным материалом, методами обучения и формами организации познавательной деятельности учащихся, результатом обучения. Психолого-дидактические и дидактические закономерности выполняют функцию ориентиров / указателей в деятельности учителя, детерминируя три аспекта его руководящей роли: 1) руководство обучением, 2) руководство в процессе обучения, 3) руководство через обучение [8, с. 64]. Обоснование связи дидактических закономерностей и дидактических законов коррелирует с положениями Л. Клингберга об общих методологических основаниях дидактических проблем, в которых имеют место: 1) специфика дидактического как социального феномена, что фундаментально обосновано советскими дидактами, и Л. Клингберг опирается на эти научные аргументы [8, с. 46–50]; 2) историчность дидактического; 3) основное дидактическое отношение в контексте категории *«отношение»*

с позиций марксистско-ленинской диалектики [8, с. 46–48; 50–60]; 4) диалектическая сущность процесса обучения [8, с. 58–73].

Продолжая исследование проблемы дидактических закономерностей, Л. Клингберг выделяет их специфические характеристики, присущие природе *отношений* в процессе обучения как социальном процессе: сознательная деятельность коллективных или индивидуальных субъектов, «руководяще-управленческий» характер отношений между дидактическими процессами и формированием личности, их преобразующий личность ученика характер; дифференциация «типов» и «видов» дидактических закономерностей в их социальном, идеологическом (ценостном – Л. П.), гносеологическом, психологическом и т. д. ситуативном контексте при непосредственном отношении к содержанию «в их обращенности к преобразованию определенного, отобранного содержания образования в «программу содержания развивающейся личности (содержания сознания, принципы поведения и т. д.) [8, с. 55–56]. Психолого-дидактические и дидактические закономерности отражают «руководяще-управленческий характер отношений между дидактическими процессами» и их «преобразующий личность ученика характер». В. В. Краевский отмечал *связь сущего и должно в обучении*. Им же отмечено, что «закономерный, значит осуществляющийся на основе закона» [10, с. 47]: «Закономерности учебного процесса адекватно отражают смысл и онтологическую сущность дидактических законов как «ядерную» характеристику предмета дидактики» [4, гл. 2, п. 2.4].

Таким образом, онтологический и методологический базис дидактических законов (законов обучения) составляют: взаимосвязь психолого-дидактических закономерностей и дидактических закономерностей учебного процесса. Дидактические законы опираются на совокупность психолого-дидактических и дидактических закономерностей, образуя *неразрывную диалектическую связь сущего и должно в динамической системе обучения, реализуемой в условиях множества уроков в системе учебного процесса*. Конкретно: психолого-дидактические и дидактические закономерности характеризуют учебный процесс, определяя отношения соразмерности в нем, являясь «составляющими» внутреннего содержания дидактических законов в их более общей системной форме: взаимосвязь элементов системы раскрывает сущность взаимосвязи ее компонентов. Закономерные отношения в процессе обучения и в его конкретном варианте – учебном процессе составляют суть предмета дидактики.

Применение логико-философского научного

инструментария [2; 3; 5] в изучении дидактических законов [4; 8] и дидактических закономерностей [4, с. 114–122], опора на доказательство о формальной слитности *свойства/ целостности* и его внутренней *структурности / отношения* доказывают положение об особенностях объекта и предмета дидактики, а, следовательно, о взаимосвязи дидактических законов и дидактических закономерностей как репрезентации единства *теоретической* и *нормативной* функций дидактики, интерпретация которых осуществляется учителем, на индивидуально-практическом уровне обучения.

Изложенное подтверждает слова И. Я Лернера о том, что учебный процесс есть конкретный вариант процесса обучения, абстрагируясь от материальной стороны которого возможно мысленное вычленение взаимосвязи сущего и должно. Дидактические законы определяют нормы как отношения в непрерывно становящейся целостности – в процессе обучения (*знание об объекте дидактики*). С учетом этих позиций по-иному видится деятельность учителя, конструирование урока, смысл актуализации «методологической и методической рефлексии учителя» [10].

Использование методологии структурного закона в понимании взаимосвязи сущего и должно в теории и практике обучения. Доказательство структурной сущности объекта и предмета дидактики в их «формальной» связности позволяет обратиться к методологии структурного закона [11] и описать инвариантную структуру взаимодействия «учитель – ученик – содержание образования» на разных уровнях обучения с помощью дидактических законов и закономерностей, характеризующих тот или иной уровень обучения. Использование методологии структурного закона в его общенаучном значении [11], рассматриваемого как неклассическое знание об объектах, имеющих определенную регулярность, позволяет обнаружить «инвариант, несмотря на различия исследуемых объектов, а по сути – дидактическую структуру одной из разновидностей мысленного эксперимента»¹ (аналитического, синтетического, аналитико-синтетического и др.), в которой имеет место «членение исходного объекта (анализ – Л. П.) и конструирование модели (синтез – Л. П.) – структурного объекта, который и представляет внутренние закономерности исходного» [11, с. 80]. Что же есть исходный объект для учителя, конструирующего содержание и процесс обучения в условиях урока? В качестве исходного объекта учитель

должен принять (принимает) модель обучения конкретному содержанию (теме урока), предлагаемую методическими руководствами (методиками обучения), в основе которых – учебная программа, ориентация на учебник, являющийся, с точки зрения дидактики, моделью учебного процесса [9, с. 119–123]. При этом речь не идет о механическом переносе философского знания непосредственно в деятельность учителя: принцип взаимосвязи репрезентации и интерпретации в деятельности субъекта позволяет осуществить мысленное движение теоретического / дидактического знания от обобщенно-абстрактного уровня методологии к конкретно-научному и технологическому уровням использования теоретических педагогических знаний в их нормативной функции для практики, ориентируясь на ценностную функцию философского знания, системный подход, закономерности, законы и принципы обучения. В современной социокультурной ситуации возрастает ответственность всех участников образовательного процесса за будущее, соответственно, повышаются требования к профессиональной подготовке учителя, сердцевиной которой является умение конструировать урок.

Конструирование учителем урока есть «репрезентация и интерпретация» дидактико-методической модели, абстрактной по своей сути для конкретного учителя и конкретного класса. Поскольку дидактика является методологическим знанием для методик обучения, можно заключить, что конструирование учителем урока как репрезентация замысла о нем является примером мысленного экспериментирования, т. е. носит теоретический характер, соотносимый с деятельностью, подчеркивающей методологическую общность дидактических закономерностей и законов для методик обучения: «Извлечь структуру области означает определить целиком виртуальность сосуществования, которая предшествует … реальным объектам. Любая структура является множественностью виртуального сосуществования»². Иначе говоря, вывод о том, что «виртуально существующие структуры (читаем: мыслимые, воображаемые – Л. П.) погружены во множественность конкретного» [11, с. 83], убедительно интерпретируют всеобщность дидактики: 1) ее социокультурных законов (закона постоянства состава и структуры процесса обучения; закона социокультурной устойчивости обучения и др.), 2) основного закона дидактики о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении, законов обучения, сформулированных И. Я. Лернером.

¹ Мысленным экспериментом в философии, физике, психологии и ряде других наук называется форма (вид) познавательной деятельности, где какая-либо ситуация моделируется не в привычном для каждого из нас виде реального эксперимента, а в воображении.

² Цит. по: Брянник Н. В. Концепция структурного закона и методология структурализма в неклассической науке // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 83.

нером, и 3) дидактических закономерностей, включая 4) психолого-дидактические закономерности, для методик обучения на теоретическом, дидактическом / предметном уровнях, в индивидуально-педагогической интерпретации их учителем, в системе урока [4, с. 77–78, 82, 98, 118–120; 9, с. 155–167, 174–179]. В этом повторяющемся множестве вырабатывается технология³ конструирования урока в структурно обусловленных закономерных отношениях между целями, задачами, содержанием, средствами, формами и методами обучения. Мысленно извлеченная структура обучения стабильна в своих элементах и связях между ними, однако форма ее изменчива, гибка, подвижна в пространстве и времени в процессе её «движения» с уровня на уровень как последовательная интерпретация теоретического дискурса обучения к предметному / нормативному и индивидуально-практическому оформлению, т. е. к структуре урока. Осью интерпретации является связь между ценностно нагруженной целью урока и его результатом, структурная основа которой – дидактический закон о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении.

В то же время вывод о том, что «в неклассической науке исследуемый объект моделируется в виде языковой системы, элементы которой: 1) обладают признаками формальности и знаковости, 2) отношения порядка между ними представляют структурные законы» [11, с. 83], справедлив для обучения лишь в части раскрытия его логико-структурных аспектов (*трехстороннего отношения*). Ограниченност дефиниций в характеристике обучения и образования философско-лингвистическими определениями и условиями (знак / знаковость, символ / символность), при которых *безразлично содержание знака, его ценностный смысл, не позволяет со всею полнотой принять методологию структурного закона* к стратегии развития обучения и образования как гуманитарных процессов. Сущность обучения, выраженная взаимосвязью «свойство-становление-ценность», определяет специфику законов дидактики в их гуманитарности и ценности.

Согласно логике, научный закон, как и научная теория, имеют границы применимости. *Специфика дидактического закона в том, что он выражает не только отношение между его элементами, но и ценостную направленность*

этого отношения («*формальная*» слитность предмета с объектом как свойством детерминирует «печать» этого свойства). Гуманитарный характер отношения в педагогическом знании не позволяет полностью принять методологию структурного закона к характеристике законов в педагогике / дидактике, в которых содержанию образования, взятому в единстве состава и деятельности по его освоению [4, с. 139–141, 144–149], присуща *ценностно-целевая направленность*, которая не должна противоречить гуманистическим ценностям, научности и этической целесообразности – нравственным императивам развития образования и человека. Этот факт ограничивает возможности применения структурного закона в теории и практике обучения.

В процессе дидактической и методической подготовки учителя узловым моментом конструирования урока является непрерывная *рефлексия* взаимосвязи теоретического и практического аспектов деятельности, в основе которой – *отношения существующего и должно*: только изучая сущее, постигая его глубинную сущность (законы и закономерности), формулируя новые принципы обучения и следя им, оказывается возможным совершенствовать «должное» – процесс обучения во взаимосвязи целей, задач, содержания образования, методов обучения и форм организации познавательной деятельности учащихся, условий, средств и результатов в логике образовательного (детоцентристского) процесса. Мысленное извлечение инварианта – процедура конструирования – позволяет будущему учителю овладеть технологией конструирования урока во взаимосвязи мысленного / образного и практического / деятельностного. В системной структуре урока, управляемой ценностно-ориентированной целью, органично реализуется связь методологического, теоретического и практического компонентов профессиональной подготовки учителя, столь же органично взаимодействуют традиционное (опыт учителя) и инновационное (новые знания); конкретнее осознается логика конструирования урока: идя от существующего – закономерностей учебного процесса и законов обучения, учитель конструирует должное – процесс обучения в его целостности. Познание сущего способствует теоретическому осмыслению должно: в какой степени учитывается сущее, в такой же мере реализуется должно. Мысленная опора на знание о сущем помогает точнее выверить траекторию взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся (должное). В контексте неклассического знания дидактическая классика, особенности связи объекта и предмета дидактики получают научно обоснованное объяснение, через призму взаимосвязи сущего и должно.

3 Согласно Т. И. Шамовой, в педагогической технологии интегрированы конкретно-научный уровень методологии педагогики и технико-технологический уровень – технология всегда имеет название от теории, на которой она строится, и включает: философско-педагогический замысел, адресата, принципы отбора содержания образования, доминирующие методы и формы организации обучения (и познавательной деятельности), принципы отношений между субъектами, диагностический эталон, определенный формат результата.

Обсуждение и заключения

Обращаясь еще раз к работам Л. Клингберга, напомним: «Областью исследований дидактических законов являются: 1) закономерности преобразования содержания образования в дидактически подготовленное, более или менее запрограммированное содержание обучения; 2) организация (дидактическая) процессов усвоения этого содержания с помощью дидактических принципов, методов, средств и т. д.); 3) коррелятивные отношения между параметрами (измеримыми признаками) дидактического содержания и параметрами дидактической процессуальности, 4) проблема дидактической взаимозависимости содержания и методов» [8, с. 57], тем самым объясняя предмет дидактики в его процессуально-деятельностной форме. Все эти позиции объединяются одним структурным основанием – *отношением* между преподаванием и учением посредством содержания образования – интегративном дискурсе социального, педагогического / теоретического, дидактического / нормативного и индивидуально-практического уровней процесса обучения.

1. Диалектика взаимосвязи всеобщего, общего, особенного и частного / конкретного получает дидактическую интерпретацию в контексте категорий «образование – обучение – учебный процесс – урок» и отражает движение мысли от абстрактного к конкретному: от вызовов, целей и потребностей общества, обращенных к образованию, к обучению, школе. Реализация ответов образования и обучения, движение к результату имеет обратную логику: от конкретного к абстрактному (от повторяющегося множества уроков к кумулятивному формату результата обучения). Применительно к осмыслению дидактических законов и закономерностей правомерным представляется рассмотрение их взаимосвязи как иерархической, т. е. уровневой, системы. В таком случае *основной закон дидактики* о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного является всеобщим как системообразующим дидактическим законом в отношении других дидактических законов и закономерностей, проявляющимся на всех уровнях обучения. Тогда *психолого-дидактические закономерности* усвоения знаний (уровень урока; система уроков) являются закономерностями *первого уровня* – предпосылочными к пониманию диалектической связи сущего и должного. В уроке интегрированы организационно-педагогические и дидактические условия как характеристики учебного процесса, обеспечивающие реализацию обучения. Учебный процесс, включающий множество уроков, характеризуется дидактическими закономерностями, в основе которых системный формат взаимосвязи элемен-

тов обучения – целей и задач, содержания образования, форм и методов обучения, триединства результатов. *Дидактические закономерности учебного процесса* являются закономерностями второго уровня.

Процесс обучения (как единство и взаимосвязь преподавания, учения и содержания образования) нормируется *дидактическими законами*, они представляют *третий уровень* дидактических отношений как сугубо специфических. При этом следует помнить особенности обучения как объекта дидактики: свойство / целостность есть форма существования отношения. Значение обучения, его социокультурность доказываются *социодидактическими законами*: а) *постоянства состава и структуры процесса обучения*; б) *устойчивости обучения в развивающемся социуме*, лежащими в основе принципа социокультурной устойчивости обучения, а, следовательно, и образования; эти законы являются *дидактическими законами четвертого уровня*. Дидактические закономерности имеют более гибкие формы их реализации; дидактические законы в силу большей их обобщенности / абстрактности отличаются и большей консервативностью, а, значит, и более широким радиусом действия, функционально являясь «границей» системы.

2. Общедидактический закон единства и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении является теоретической скрепой слитности (формальной, но не сущностной) объекта и предмета дидактики. **Объект** дидактики – обучение – предстает как *целостность в его социальном и педагогическом значении ценности-свойства-становления-развития* и описывается социокультурными и дидактическими законами. **Предмет** дидактики, в основе которого закономерные отношения (со-размерность, структура, связь), есть *процесс (процесс обучения), детерминированный педагогической деятельностью*, который описывается дидактическими законами и закономерностями первого, второго и третьего уровня в их иерархическом единстве (от общего к конкретному и / или мысленно восходя от конкретного к более общему/всеобщему). *Дидактические законы – «общее место», «сущностное ядро» объекта и предмета дидактики – объясняют их педагогическую взаимосвязь.*

В контексте логико-философских исследований В. С. Юрченко, выдающегося российского лингвиста, доказавшего устойчивость системы, в основании которой четыре взаимосвязанных элемента [12, с. 23–31], можно утверждать (с учетом возможностей статьи), что четыре группы специфических дидактических отношений – дидактических законов и закономерностей, включая психолого-дидактические закономерности, – яв-

ляются устойчивым основанием взаимосвязи сущего и должно го в обучении как диалектическом единстве, отражая специфику взаимосвязи объекта и предмета дидактики, развивающейся в русле методологии современного научного знания.

Список источников

1. Иванова С. В., Иванов О. Б. Системные трансформации в сфере образования в условиях внедрения цифровых технологий // Ценности и смыслы. 2020. № 5 (69). С. 6–27.
 2. Горский Д. П., Ивин А. А., Никифоров А. Л. Краткий словарь по логике / под ред. Г. П. Горского М. : Просвещение, 1991. 208 с.
 3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М. : Политиздат, 1987. 590 с.
 4. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). М. : Школьные технологии. 2021. 296 с.
 5. Ивин А. А. Современная философия науки. М. : Высшая школа, 2005. 592 с.
 6. Груденов Я. И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике. М. : Педагогика, 1987. 158 с.
 7. Перминова Л. М. Аксиологический контур современной дидактики // Гуманитарные науки и образование. 2022. № 4 (52). С. 80–89.
 8. Клингберг Л. Проблемы теории обучения : Пер. с нем. М. : Педагогика, 1984. 256 с.
 9. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
 10. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
 11. Бряник Н. В. Концепция структурного закона и методология структурализма в неклассической науке // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 75–84.
 12. Юрченко В. С. Число четыре // В. С. Юрченко. Философия языка и философия языкознания: Лингвофилософские очерки. М. : ЛЕНАНД, 2017. 368 с.
- References**
1. Ivanova S. V., Ivanov O. B. System transformations in the field of education in the context of the introduction of digital technologies. *Tsennosti i smysly* = Values and meanings. 2020; 5 (69):6-27. (In Russ.)
 2. Gorsky D. P., Ivin A. A., Nikiforov A. L. Brief Dictionary of Logic. Ed. G. P. Gorsky. Moscow, Education, 1991. 208 p. (In Russ.)
 3. Philosophical dictionary / Ed. I. T. Frolov. 5th ed. Moscow, Political Publ. house, 1987. 590 p. (In Russ.)
 4. Perminova L. M. Modern didactics: from Comenius to the present day (philosophical and pedagogical aspects of modern didactics). Moscow, School technologies, 2021. 296 p. (In Russ.)
 5. Ivin A. A. Modern philosophy of science. Moscow, Higher school, 2005. 592 p. (In Russ.)
 6. Grudenov Ya. I. Psychological and didactic foundations of the methodology of teaching mathematics. Moscow, Pedagogy, 1987. 158 p. (In Russ.)
 7. Perminova L. M. Axiological outline of modern didactics. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 4 (52):80-89. (In Russ.)
 8. Klingberg L. Problems of learning theory: Per. with him. Moscow, Pedagogy, 1984. 256 p. (In Russ.)
 9. Didactics of secondary school: Some problems of modern didactics / Ed. M. N. Skatkin. Moscow, Education, 1982. 319 p. (In Russ.)
 10. Kraevsky V. V. Methodology of Pedagogical Research: A Handbook for the Teacher-Researcher. Samara, Publishing house Sam GPI, 1994. 165 p. (In Russ.)
 11. Bryanik N. V. The concept of a structural law and the methodology of structuralism in non-classical science. *Voprosy filosofii* = Questions of Philosophy. 2020; 1:75-84. (In Russ.)
 12. Yurchenko V. S. Number four / V. S. Yurchenko. Philosophy of Language and Philosophy of Linguistics: Linguistic and Philosophical Essays. Moscow, LENAND, 2017. 368 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Перминова Л. М. – профессор кафедры непрерывного образования, д-р пед. наук, проф.

Information about the author:

Perminova L. M. – Professor of the Department of Continuing Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Статья поступила в редакцию 09.01.2023; одобрена после рецензирования 14.01.2023; принята к публикации 16.01.2023.

The article was submitted 09.01.2023; approved after reviewing 14.01.2023; accepted for publication 16.01.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.013.42: 316.74

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_84

Двуязычие в образовательном пространстве: через призму истории российских немцев и их вклада в становление Елабужского госпединститута

Дания Абузаровна Салимова

Казанский федеральный университет, Елабужский институт, Казань, Россия, daniya.salimova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2835-3284>

Аннотация. В статье речь идет о сохранении языка и культуры поволжских немцев. Разные их поколения в России, странах СНГ и Германии сегодня стремятся к возрождению своей этнолингвокультурной самобытности. Проектирование проблемы на историко-культурный фон позволяет представить суждения о языке этнических немцев в современных условиях. Особое внимание уделяется актуализации этноязыковой идентичности нерусского населения в республике Татарстан. Подчеркивается, что уважительное отношение к своим этническим корням и к языку проживающих рядом народов есть основа мирного существования разнозычных людей в современном поликультурном мире.

Ключевые слова: двуязычие, татарско-русский билингвизм, российские немцы, культура, сохранение языка, архивные материалы, языковая адаптация, полилингвальная среда

Для цитирования: Салимова Д. А. Двуязычие в образовательном пространстве: через призму истории российских немцев и их вклада в становление Елабужского госпединститута // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № (2). С.84–89. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_84.

PEDAGOGY

Original article

Bilingualism in educational space: through the prism of the history of Russian Germans and their contribution to the formation of the Elabuga Teacher Training University

Daniya A. Salimova

Elabuga Institute of Kazan Federal University, Kazan, Russia, daniya.salimova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2835-3284>

Abstract. The paper deals with the problem of the Volga Germans' language and culture preservation. The problem is related to the phenomenon of the 21st century – multilingualism (based on bilingualism), which is inseparable from the desire for ethnic self-identification/presentation in the context of globalization. These days different generations of Russian Germans in Russia, the CIS countries and Germany seek to revive their ethnic, lingual, and cultural identity. The projection of the problem on historical and cultural background allows us to present views about language of ethnic Germans in modern conditions. Special attention is given to actualization of the ethno-lingual identity of non-Russian population in the republic. It is emphasized that respect for one's ethnic roots and the language of the peoples living nearby is the basis for the peaceful coexistence of multilingual people in the modern multicultural world.

Keywords: biliteracy, tatar-russian bilingualism, Russian Germans, culture, preservation of language, archival materials, language adaptation, multilingual environment

For citation: Salimova D. A. Bilingualism in educational space: through the prism of the history of Russian Germans and their contribution to the formation of the Elabuga Teacher Training University. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):84–89. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_84.*

Введение

Население стран во всем мире, по объективным и историческим факторам многоязычных и поликультурных, в том числе многонациональной России, в наши дни ощущает потребность в специалистах-билингвах, часто и – в полиглатах. В сегодняшних условиях (катастрофическая нехватка времени), в век политической, экономической, социальной и особенно – климатической нестабильности внимание к языкам, на первый взгляд, как бы отодвигается на второй план. Аксиома – востребованность билингвов и полиглотов (в XXI в. каждый образованный человек владеет как минимум 2–3 языками) – на практике реализуема далеко не достаточно: большая часть обучающихся и школ, и вузов (какие бы проекты и программы, нацеленные на освоение второго и третьего языков, справедливо ни декларировались на самых разных уровнях), даже закончив вуз, так и остаются монолингвами. Это характерно как для русских, так и для тех, для кого русский язык является неродным, то есть для тех, кто пришел в мир русского языка, но по разным причинам ушел от своих этнических корней [1; 2]. В Республике Татарстан, где официально заявлено равноправие двух – русского и татарского – языков, заявлять о полном функционировании билингвизма, к сожалению, нет оснований. И обвинять в этом только учреждения образования, руководство республики (в социальных группах, общающихся на татарском языке, доминирует именно эта тема) несправедливо: основы билингвизма, бесспорно, закладываются в семье, с детского возраста, то есть осознание и понимание такой необходимости, потребности должен быть у каждого носителя языка.

Обзор литературы

Исследователи указывают: «Билингвизм выступает мощным фактором языкового развития для межкультурной коммуникации, открывая человеку возможности в освоении следующего (уже третьего) языка и тем самым помогая осознать свое место в процессе взаимодействия с носителями других культур» [3, с. 755].

Об истории и развитии детского билингвизма, в том числе и татарско-русского, написаны сотни серьезных работ [4]. В этой же статье мы решили остановиться на истории семей российских немцев, что наглядно может демонстрировать гармонию языков и культур в сознании и мышлении личности. С указанной темой мы занимались вплотную несколько лет, работая в рамках гранта РГНФ [5; 6], контакты и связи с представителями данного этноса активно поддерживаются и сейчас.

Актуальность исследования состоит как в новизне вводимого в научный оборот архивного материала, так и в том, что феномен *российские*

немцы (РН) представляет собой совокупность особой этнической группы, не раскрыты многие аспекты истории, культуры данного этноса и даже в очень широкой популярности групп РН в социальных сетях на современном этапе (нами ведется активная переписка с двадцатью представителями российских немцев в ВКонтакте.ру). В этнической общности российских немцев за последнее время произошли значительные изменения, и проанализировать эти перемены, их причины и последствия представляется очень важным. Изменения коснулись буквально всех сторон жизни: резко снизилась численность немцев, компактный характер расселения сменился дисперсным, произошла трансформация культуры и идентичности, возникли новые формы самоорганизации. В связи с этим выявление причин и мотивов либо утраты, либо сохранения российскими немцами своих лингвокультурных корней, а также их самоидентификацией в контексте русской и немецкой культур, становится ведущей проблемой в научных исследованиях, особенно для тех, кто занимается проблемами социолингвистики, этноязыковой политики и ситуации, этнопсихологии [7; 8]. Сохранение РН своих корней при полном восприятии ими русского мира и мира русского языка представляет собой особый научный интерес.

Материалы и методы

В ходе работы над статьей мы использовали методы наблюдения, теоретического изучения и анализа педагогической литературы, историко-архивный метод; применялись также систематизация и интерпретация полученной информации. «Как же входили в инокультурный мир, быстро освоились в нем, стали сами нести знания и культуру россиянам этнические немцы? [9, с. 1]. На этот вопрос попытаемся ответить, освещая историю вклада российских немцев в развитие Елабужского педагогического института (ЕГПИ). Два преподавателя, о которых мы вкратце расскажем (хотя в историю нашего вуза вписали свои имена более 20 этнических немцев), это коренные россияне, из Республики немцев Поволжья. Материалом для статьи послужили архивные данные нашего института (всего 23 личных дела, взятые из архива ЕГПИ), над которыми нам пришлось работать в течение нескольких лет) и личные воспоминания Светланы Вельш (дочери К. К. Вельша), с которой у автора статьи многолетняя дружба и научное сотрудничество.

Результаты исследования

Вельш Конрад Конрадович (05.04.1909), место рождения: село Шефер (сейчас Липовка), после школы крестьянской молодежи Вельш получил направление на учебу в первый немецкий педагогический институт в городе Энгельсе, затем была учеба в аспирантуре Саратовского универ-

ситета; по специализации – история. Учился он у известного научного руководителя, московского профессора, находящейся в то время в ссылке в Саратове А. М. Панкратовой (позже – академик-историк). Августовские события 1941 г., депортация немцев с их малой Родины привели к тому, что семья Вельша была направлена в Красноярский край. По возвращении в деревню Георгиевку К. К. Вельш начал работать учителем, но уже не истории, а немецкого языка, так как немцам в то время было запрещено преподавать историю. Как нам стало известно из архивных источников, лишь в 1958 г. немцы получили разрешение на выезд из Сибири и на возвращение в центр страны, но все же не на Малую родину. Так Вельши оказались в Елабуге, и Конрад Конрадович подал заявление о разрешении участия в конкурсе на замещение должности преподавателя иностранного языка в Елабужский пединститут. Здесь работали неординарно мыслящие и смелые для послевоенного времени руководители, не побоявшиеся принять на работу «немца». С 1958 г. К. К. Вельш работал в пединституте, сначала в должности ассистента, ведь его ученая степень затерялась «где-то на просторах ГУЛАГа», затем старшего преподавателя; позже его восстановили в КПСС. Конрад Конрадович Вельш и его жена любили свою родину, несмотря на все трудности их жизни и на то, что от идеи этой партии семья пострадала очень сильно. В этой любви они воспитывали и своих дочерей (Нина, Тамара, Людмила и Светлана). В конце 90-х гг., когда многие немцы стали уезжать в Германию, К. К. Вельша спросили, поедет ли он. Он ответил, что не поедет, потому что «здесь его родина, здесь он трудился, учился, страдал, и здесь был счастлив» (из воспоминаний дочери Светланы Вельш). Дочь ученого вспоминала, что отец до последних дней считал себя россиянином, хотя в его домашней устной речи всегда присутствовал «след немецкого языка». Конрад, секретарь партийной организации факультета, принимал самое активное участие в жизни института, стал заведующим кафедрой немецкого языка; еженедельные заседания методического объединения на немецком языке, обсуждения прочитанных книг, газет, последних новостей – легенды об этих занятиях до сих пор живут на отделении иностранных языков в вузе. Кадровый состав преподавателей немецкого и английского языков был очень силен, закономерно встал вопрос о создании нового факультета – факультета иностранных языков. Конрад Конрадович Вельш был первым деканом и первым наставником для впервые подобранных на кафедру преподавателей. Созданный в 1965 г. новый факультет и сегодня является самым востребованным подразделением в структуре Елабужского института. Старший преподава-

тель кафедры английского языка Фаина Георгиевна Михайлова в разговоре с дочерью Вельша Светланой Конрадовной рассказала, что ректор института Е. Я. Тихонов называл Вельша «состою института». Умер К. К. Вельш 2 ноября 1993 г.; последний его путь по городу проходил мимо родного пединститута; так этнический немец вписал свое имя в историю города Елабуги и Елабужского института. В 2009 г. на факультете иностранных языков торжественно отмечалось 100-летие со дня рождения первого декана факультета иностранных языков К. К. Вельша, на это мероприятие собрались бывшие студенты Учителя из самых разных точек мира. И сегодня преподаватели факультета свято берегут память о первом декане – человеке с феноменальными знаниями языков, гуманисте, который относился и к языкам, и к коллегам, и к студентам с великим уважением.

Михаил Давыдович Штезель (03.06.1914) из семьи крестьянина-бедняка, село Делер Саратовской области; окончив педтехникум в городе Марксштадте, поработал учителем в селе Лизандергей, затем сумел поступить и успешно закончить Немецкий государственный педагогический институт в городе Энгельсе. После завершения института в 1939 г. он был отправлен учителем немецкого языка и литературы в Варенбургскую среднюю школу. Призванный на службу в 1940 г., с лета 1941 г. участвовал в Великой Отечественной войне, был ранен, лечился в Сталинградском госпитале. Война, депортация немцев Поволжья, гонения – все это стало причиной того, что Михаил Давыдович потерял из виду не только членов своей семьи, но и документы об образовании. Положение немца-переселенца заставило выполнять разные виды работ; работая учителем немецкого языка в Красноярском крае, Михаил Давыдович написал статью, которая была опубликована в сборнике «В помошь учителям иностранных языков на новый учебный год иностранных языков». В статье он писал о своем опыте проведения Дня языков (издание 1958 г.); для послевоенного Советского союза, где царила ненависть ко всему тому, что связано с немцами, разработка и проведение таких мероприятий было очень смелым шагом. Сегодня такие Дни немецкого и английского языков в Елабужском институте вошли в прочную традицию.

М. Д. Штезель работал в Елабужском пединституте с 1961 г. в должности ст. преподавателя, а с 1968 г. – заведующего кафедрой немецкого языка. В августе 1970 г. Штезель добровольно ушел с поста завкафедрой, так как он должен был завершить свой серьезный научный труд – учебник по немецкой литературе на немецком языке. В 1976 г. он был вновь избран заведующим кафедрой немецкого языка, а 30 ноября этого

го же года ему ВАКом было присвоено ученое звание доцента за учебник «История немецкой литературы». Учебник, оказавшийся в то время единственным учебником по немецкой литературе в Советском Союзе, написанным на немецком языке, вышел в издательстве «Высшая школа» в 1974 г., что несомненно было огромным достижением елабужского ученого. М. Д. Штезель, награжденный значками «Отличник народного образования» и «Победитель социалистического образования», многочисленными медалями за участие в Великой Отечественной войне, в последние годы работы добился всеобщего признания; в 1974 г. его имя было занесено в книгу почета института; Михаил Давыдович, прекрасный педагог, куратор, с огромным вдохновением и интересом он говорил о достижениях немецкой литературы, рассказывал содержание литературных произведений на языке оригинала. Превосходное знание немецкого языка, всех его оттенков (ведь немецкий язык был родным языком Михаила Давыдовича, на немецком проходили и занятия Энгельского пединститута в Республике НП – родине Михаила Давыдовича) преподаватель передавал своим питомцам. Михаил Давыдович обладал великолепным чувством юмора, и это помогало ему разнообразить свои занятия по немецкому языку: сегодня такие игровые и инновационные приемы на уроках уже обязательное требование, в 50–60-е же годы к таким урокам «немцев» некоторые относились настороженно. Преподаватель особенно любил работать со студентами-татарами, подчеркивая, что многие татарские звуки похожи с немецкими и что немецкий язык легчедается тем, у кого «врожденное произношение» трудных для освоения русскими звуков *h*, *ң*, *ө*, *ү*, *ә* и др.

Достойными продолжателями традиций К. К. Вельша и М. Д. Штезеля стали несколько преподавателей факультета иностранных языков: дочь К. Вельша Светлана Конрадовна, много десятилетий преподававшая немецкий язык в институте, ставшая образцом честности и интеллигентности как для студентов, так и для коллег; Ольга Бурбах, известный доцент того же факультета, ныне проживающая в Германии, но практически каждый год приезжающая на конференции и мероприятия по иностранным языкам в родную Елабугу. Светлана Конрадовна сегодня является активным участником мероприятий при центре немецкого языка и культуры г. Казани (Немецкий дом РТ). Как она признавалась при личной беседе, если для отца, Конрада Конрадовича, основным языком оставался до конца жизни немецкий, то для нее самой первый и основной язык уже русский, но это не мешает ей превосходно владеть и немецким языком, что подтверждается и профессиональным образованием и многочис-

ленными мероприятиями, проводимыми в Немецком доме. Традиция, идущая своими корнями в практику российских немцев в Елабуге, организовать разные праздники, подвижные игры с этнокультурным компонентом на немецком языке, сегодняочно вошли и в учебный процесс, и в работу Библиотеки серебряного века.

У нас имеются архивные данные и о других людях, например, Ваймер Анне Францевне (27.10.1945), проработавшей в Елабужском институте с 1964 по 1969-й г.; к слову, она в анкете указала свою национальную принадлежность «немка», в отличие от большинства представителей данного этноса, указавших «русский», «российский немец», «поворжский немец». По воспоминаниям ее бывших студентов, Анна отличалась безупречным немецким и английским языками, старательно брала от студентов-татар и уроки татарского языка.

Обсуждение и заключение

Даже краткий экскурс в жизнь и деятельность двух российских немцев дает возможность сделать ряд выводов: 1. Высокой квалификации специалисты-билингвы, когда-то освоившие русский язык как неродной, родившиеся в иноязычной среде (учились и в школе, и в вузе на немецком языке), впоследствии овладели русским языком на таком высоком уровне, что консультировали при оформлении всех официальных бумаг на государственном русском языке и самих русских специалистов; 2. Ни М. Д. Штезель, ни К. К. Вельш не испытывали ненависти, горечи и обиды на страну, в которой они родились, но пережили самые жесткие испытания. Это положение поучительно для современной молодежи, которой часто кажется, что «страна им недодала», «государство обязано» (цитаты из социальных сообществ). 3. Уважение к языкам (для обоих характерно было безупречное владение немецким, русским языками, внимание и интерес к татарскому), умение на одном занятии свободно и незаметно переходить с одного языка на второй, иногда и на третий (бывшие студенты вспоминали, например, профессор кафедры немецкой филологии Елена Шастина, как эти преподаватели начинали предложение на одном языке, заканчивали на втором, вовлекая в процесс и студентов) – Вельш и Штезель прививали и в своих коллеках, и студентах, то есть являли собой образец современного практика-языковеда.

Данные о жизни и педагогической деятельности российских немцев, прекрасно владевших несколькими языками и учивших своих студентов практическому многоязычию, – наглядный пример того, как надо обращаться с языками как зеркалом культур. Пример актуален и вос требован сегодня именно в национальных республиках. Светлана Вельш, этническая немка,

и сегодня в совершенстве владеющая немецким и русским языками, с интересом изучает и язык татарский (в семье у них есть и коренные татары), ибо, по ее словам (выдержка из личной переписки), «не зная языка народа, невозможно по-настоящему узнать и полюбить культуру тех, кто живет с тобой рядом». Эти слова, созвучные мыслям великого немца В. Фон Гумбольдта, абсолютно точны, особо важны они для языкового сознания жителей таких поликультурных регионов, каковыми являются большинство республик великой России. Совершенно справедливо сегодня ученые-практики ведут исследования и в области татарского языка именно в лингвокультурологическом ключе [10] и др. Роль же русского языка в жизни этнических немцев, для которых русский язык стал вторым «мощным крылом» и мостом в русский мир, была и остается бесспорно ведущей. Проблемы сохранения родного языка, этнических корней оказались примерно одинаковыми как для российских немцев, история которых совершенно нетипична, так и для коренных жителей-татар Республики, среди которых процент владеющих родным языком неумолимо сокращается. Если учесть тот факт, что для сохранения немецких корней для этнических немцев в послевоенные годы условий было очень немного, но они не теряли свою «немецкость», умножая духовный потенциал и обогащая себя еще и русским миром, возникает вопрос: а что нам всем мешает сегодня изучать язык соседей, тех, кто рядом?! Значит, ни география, ни история, ни религиозная принадлежность, ни число носителей не являются самым основным фактором при сохранении верности традициям своего народа. Концептуально значимы личная мотивация, внутреннее этническое самосознание, уважение к другим этнокультурам. Совершенно точно это описала С. Г. Тер-Минасова: «Язык – орудие, инструмент культуры. Он формирует личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и т. п., то есть через культуру народа» [11, с. 14].

Список источников

1. Никитенко З. Н., Хамраева Е. А., Бердичевский А. Л. Методика преподавания русского языка детям-билингвам : методическое пособие для учителей. М. : Билинга, 2019. 216 с.
2. Shakirova G. R, Kharisov F. F., Kusainov A. K. Didactic bases of turkic language teaching method as a foreign language // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9, Iss. 8. Pp. 24–28.
3. Мосин М. В., Водясова Л. П., Мосина Н. М., Чинаева Н. В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 751–764. DOI:10.15507/1991-9468.089.021.201704.751-764.
4. Rakhimova D. I., Yusupova Z. F. Semantics and Pragmatics of Demonstrative Pronouns in Russian and Turkic Languages // Journal of Language and Literature. 2015. Vol. 6. № 2. P. 343–346.
5. Koudrjavtseva E. L., Salimova D. A., Snigireva L. A. Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency // Asian Social Science. 2015. Vol. 11, No. 14. Pp. 124–132.
6. Salimova D. A., Bubekova L. B. Personal names in the families of Russian Germans: Challenges of self-identification of the ethnic group // Space and Culture. 2020. No. 7 (4). Pp. 234–245.
7. Салимова Д. А., Данилова Ю. Ю., Крапоткина И. Е. Историко-социальный подход к проблеме языка и культуры российских немцев Поволжья (на материале опубликованных архивных документов) // Политическая лингвистика. 2015. № 4 (54). С. 134–140.
8. Данилова Ю. Ю., Салимова Д. А., Алмагамбетова Д. Т. Определение этнонима как способ этнической (само)идентификации российских/русских немцев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12. Ч. 1. С.74–78.
9. Салимова Д. А., Вельш-Балобанова С. К. Российские немцы в истории Елабужского госпединститута: к вопросу о роли двуязычия в образовательном пространстве // Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративном государстве): материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 25-27 ноября 2015 г.) Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2015. С. 312-318.
10. Замалетдинов Р. Р., Замалетдинова Г. Ф. Язык – культурный код нации и ключ к культуре всего человечества // Филология и культура. 2012. № 2. С. 49–53.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие. М. : Слово, 2000. 262 с.

References

1. Nikitenko Z. N., Khamraeva E. A., Berdichevsky A. L. Methods of teaching Russian to bilingual children: Methodical manual for teachers. Moscow, Bilingua, 2019. 216 p. (In Russ.)
2. Shakirova G. R, Kharisov F. F., Kusainov A. K. Didactic bases of turkic language teaching method as a foreign language. *International Journal of Higher Education*. 2020; 9(8):24-28.

3. Mosin M. V., Vodyasova L. P., Mosina N. M., Chinaeva N. V. Didactic potential of bilingualism in teaching a foreign language. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of education. 2017; 21(4):752-764. (In Russ.)
4. Rakhimova D. I., Yusupova Z. F. Semantics and Pragmatics of Demonstrative Pronouns in Russian and Turkic Languages. *Journal of Language and Literature*. 2015. Vol. 6 (2): 343-346.
5. Koudrjavtseva E. L., Salimova D. A., Snigireva L. A. Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency. *Asian Social Science*. 2015; 11(14): 124-132.
6. Salimova D. A., Bubekova L. B. Personal Names in the Families of Russian Germans: Challenges of Self-Identification of the Ethnic Group. *Space and Culture*. 2020; 7(4): 234-245. <https://doi.org/10.20896/saci.v7i4.490>.
7. Salimova D. A., Danilova Yu. Yu., Krapotkina I. E. Socio-historical approach to the Language and Culture of the Russian Germans of the Volga Region (based on the published archival materials). *Politicheskaya lingvistika* = Political linguistics. 2015; 4(54):134-140. (In Russ.)
8. Danilova Yu. Yu., Salimova D. A., Almagambetova D. T. Ethnonym as a means of ethnic (Self-) identification of Russian Germans. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory Practice. 2016; 12(1): 74-78. (In Russ.)
9. Salimova D. A., Welsh-Balobanova S. K. Russian Germans in the History of the Yelabuga State Medical Institute: on the role of bilingualism in the educational space. *Pravovye osnovy funkcionirovaniya gosudarstvennykh i regional'nykh yazykov v usloviyakh dvu- i mnogoyazychiya (mirovoj opyt realizatsii yazykovoj politiki v federativnom gosudarstve)* = Legal foundations of the functioning of state and regional languages in the context of bilingualism and multilingualism (world experience in the implementation of language policy in a federal state): Materials of the International Scientific and Practical Conference (Kazan, November 25-27, 2015). Kazan, 2015. Pp. 312-318.
10. Zamaletdinov R. R., Zamaletdinova G. F. Language as a cultural code of the nation and a key to the culture of the mankind. *Filologiya i kultura* = Philology and Culture. 2012; 2(28):49-53. (In Russ.)
11. Ter-Minasova S. G. Language and intercultural communication: tutorial. Moscow, Word, 2000. 262 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Салимова Д. А. – профессор кафедры русского языка и литературы, д-р филол. наук, проф., Заслуж. деятель науки РТ.

Information about the author:

Salimova D. A. – Professor of Department of the Russian Language and Literature, Dr. Sci. (Philology), Prof., Honored Scientist of the Republic of Tatarstan.

Статья поступила в редакцию 04.02.2023; одобрена после рецензирования 18.02.2023; принята к публикации 20.02.2023.

The article was submitted 04.02.2023; approved after reviewing 18.02.2023; accepted for publication 20.02.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 374: 373.3(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_90

Методические приемы организации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе

Юлия Николаевна Соколова^{1*}, Вероника Витальевна Мамонова²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия

¹yu.n.sokolova@ yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0275-1559>

²mamonovaveronika01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0656-4467>

Аннотация. Работа посвящена актуальной проблеме становления творческой личности, которая и сегодня не перестает подвергаться осмысливанию учеными в области педагогики, а также специалистами из смежных сегментов научного знания – философами, психологами и др. Представленный в статье аспект, связанный с методическими приемами организации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе, сохраняет свою актуальность в силу достаточно весомого значения для образовательной практики. На основании проведенного исследования определены сущность понятия *опыта творческой деятельности*, выявлены психологические предпосылки его формирования у младших школьников, обозначен потенциал внеурочной работы в данном направлении, видимый в обеспечении дополнительного образовательного пространства для самостоятельного познания и творчества. Отмечено, что исключительная роль в целенаправленном формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе принадлежит методическим приемам проблемного характера организации данного процесса, своеобразие которых содержится в расширении пределов незнания обучающихся ввиду поиска наиболее целесообразных и рациональных решений.

Ключевые слова: опыт творческой деятельности, младшие школьники, внеурочная работа, проблемные ситуации, методические приемы

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева по теме «Методы и приемы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе».

Для цитирования: Соколова Ю. Н., Мамонова В. В. Методические приемы организации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 90–95. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_90/.

PEDAGOGY

Original article

Methodical methods of forming the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work

Yuliya N. Sokolova^{1*}, Veronika V. Mamonova²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹yu.n.sokolova@ yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0275-1559>

²mamonovaveronika01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0656-4467>

Abstract. The work is devoted to the actual problem of the formation of a creative personality, which even today does not cease to be comprehended by scientists in the field of pedagogy, as well as specialists from related segments of scientific knowledge – philosophers, psychologists, etc. of younger schoolchildren in extracurricular work, retains its relevance due to its significant importance for educational practice. On the basis of the study, the essence of the concept of «experience of creative activity» was determined, the psychological prerequisites for the formation of the experience under study in younger schoolchildren were identified, and the potential for extracurricular work in this direction was identified, visible in providing additional educational

space for independent learning and creativity. It is noted that an exceptional role in the purposeful formation of the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work belongs to the methodological methods of the problematic nature of the organization of this process, the originality of which lies in expanding the limits of ignorance of students due to the search for the most expedient and rational solutions.

Key words: experience of creative activity, younger schoolchildren, extracurricular work, problem situations, methodological techniques

Acknowledgments: the article was prepared as part of a grant for research work in priority areas of scientific activity of the Mordovian State Pedagogical University on the topic «Methods and techniques for the formation of experience in creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work».

For citation: Sokolova Yu. N., Mamonova V. V. Methodical techniques of forming the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2023; ():90–95. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_90.

Введение

Современные условия развития социума продиктованы ситуацией неопределенности, что обуславливает необходимость проявления нерегламентированных конструктивных действий со стороны граждан. В связи с этим сегодня усиливается роль общего образования в становлении человека новой формации, мотивированного на инновационное поведение, готового к установлению и выявлению возникающих проблем, способного к результативному их разрешению.

В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечается ориентированность российского образования на освоение обучающимися «опыта деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению»¹. Крайне важно уже на начальном этапе получения образования возвращать творческую личность путем целенаправленного включения младших школьников в активный процесс «добычи» знания и его использования относительно новых условий и как следствие формировать у них *опыт творческой деятельности* [1].

Особая значимость в формировании у младших школьников опыта творческой деятельности принадлежит внеурочной работе, которая, выступая своеобразной локальной средой погружения обучающихся в разнообразные направления, виды, формы творческой деятельности, рассматривается как дополнительное пространство для самостоятельного познания и творчества [2; 3].

Обзор литературы

В педагогической науке осмыслению понятия *опыт творческой деятельности* посвящены труды Н. В. Боркиной, Е. В. Дамиановой, И. В. Душиной, В. В. Краевского, И. Я. Лerner, Н. В. Мартиловой, П. А. Оржековского, З. А. Степанчук, Т. Е. Тлегеновой, О. Ю. Ужан, Л. А. Устиновой-Барановой и др. Ретроспек-

тивный анализ работ ученых позволил выявить существенную характеристику феномена, определив *опыт творческой деятельности* в контексте «приобретаемого в познавательной и практической деятельности интегративного личностного образования, обеспечивающего порождение новых продуктов путем самостоятельного и инициативного использования усвоенных знаний и способов действий в ситуациях неопределенности» [1, с. 11–12].

Наибольший интерес в реализации целенаправленного процесса формирования опыта творческой деятельности представляет младший школьный возраст [4; 5]. Ряд исследователей (И. Я. Лerner, О. Ю. Елькина, И. А. Нясова, Т. Г. Русакова, М. Н. Скаткин, Д. И. Фельдштейн и др.) акцентируют внимание на необходимости использования имеющегося у младших школьников потенциала для развития творческих задатков, подчеркивая, что в старшей школе это потребует наибольших усилий.

Соглашаясь с мнением вышеуказанных педагогов и опираясь на возрастные особенности данного периода, выделенные Л. П. Буевой, Л. С. Выготским, В. П. Зинченко, В. В. Рубцовым, Д. Б. Элькониным и др., нами были установлены психологические предпосылки формирования опыта творческой деятельности у младших школьников. Во-первых, у детей данной категории возникает последовательность таких значимых новообразований, как появление наглядно-образного мышления, готовность к выполнению планирования, сравнения, анализа, первичной рефлексии, способность к осуществлению самостоятельных действий. Во-вторых, у младших школьников сохраняется устойчивая потребность в активности, что побуждает детей к практической творческой деятельности. В-третьих, в данный возрастной период у ребенка формируются базовые основания личности, включающие наличие инициативности и произвольности в поведении,

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL : http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 13.09.2022).

стремления к преодолению трудностей, желания в создании нового, позитивного отношения к творческой деятельности.

Внеклассовая работа, являясь в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) неотъемлемой частью образовательного процесса, выполняет существенную функцию в становлении и развитии личности обучающихся младших классов, в частности, путем накопления личностного опыта деятельности, обращенного на самостоятельное познание, преобразование и творчество (Л. В. Байборохина, Л. П. Карпухина, Н. В. Новикова, П. В. Степанов, Е. А. Савельева и др.).

Исключительная роль в целенаправленном формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе отводится методическим приемам проблемного характера организации данного процесса [6; 7]. Их своеобразие, с позиции А. В. Хуторского, содержится в расширении пределов незнания обучающихся ввиду поиска наиболее целесообразных и рациональных решений [8]. С точки зрения большинства ученых (А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн и др.), проблемность составляет основу мыслительной деятельности личности, являясь неотъемлемой гранью познания, позволяющей видеть и решать проблемы, приучая к самостоятельному поиску и творчеству.

Проблемность отчетливо наблюдается в направленности и логике работ педагогов, впервые выделивших «опыт творческой деятельности» как независимую дефиницию и один из компонентов содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лerner, М. Н. Скаткин). Так, по убеждению И. Я. Лernerа, проблемность всегда существует в образовании, благодаря чему процесс усвоения его содержания преобразуется, становится творческим [9]. Она приобретает своеобразную системность в исследованиях М. И. Махмутова. В своих работах автор подчеркивает, что проблемность является основанием творческого парирования научного знания. В понимании М. И. Махмутова, двигателем познания выступает возникшее противоречие, сообщающее мышлению об имеющемся в сознании пробеле, незнании. Исследователь рассматривает проблемность со стороны познавательной закономерности, определяющей творческий поиск разрешения имеющейся проблемы благодаря предположению, догадке, выдвинутой гипотезе, сконструированной ситуации [10].

Материалы и методы

Проведенный в русле заявленного

исследования аналитический обзор психолого-педагогической литературы в области формирования опыта творческой деятельности у младших школьников, ее обобщение и систематизация позволили выработать научное представление о методических приемах организации данного процесса во внеурочной работе. Материалом для изыскания выступила разработанная на основе нормативно-правовых документов в сфере российского образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»¹, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования², Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»³, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года⁴ и др.) и экспериментально апробированная на базе образовательных организаций г. о. Саранск авторская программа внеурочной работы «Первые шаги в творчестве».

Результаты исследования

Организация процесса формирования у младших школьников исследуемого опыта ориентирована на активное использование методических приемов проблемного характера в контексте конструирования на внеурочных занятиях ситуаций, побуждающих обучающихся к непосредственному осуществлению творческой деятельности. Моделирование подобных педагогических ситуаций происходит путем постановки проблемных задач, вопросов или заданий, что обеспечивает накопление опыта самостоятельного поиска путей их решения взамен восприятия и усвоения младшими школьниками готовых знаний.

Основой для моделирования проблемных ситуаций явились способы их создания, предложенные М. И. Махмутовым: выдвижение догадок, предположений, их проверка и формулировка умозаключений и выводов; побуждение обучающихся к теоретическому объяснению несовместимых явлений или фактов; использование ситуаций, возникающих при решении детьми поставленных перед ними образовательных

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016). URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.09.2022).

² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL : https://kpfu.ru/docs/F2009061155_FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf (дата обращения: 20.09.2022).

³ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL : <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 22.07.2022).

⁴ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ 04.02.2010 № Пр-271). URL : <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akteyki/view/174471220> (дата обращения: 08.10.2022).

или жизненных практических задач; побуждение младших школьников к анализу реальных фактов или явлений, вызывающих противоречия между бытовыми суждениями и научным представлением о них; постановка проблемных заданий на объяснение явлений, фактов, действий или поиск путей их применения в практической деятельности; побуждение обучающихся к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, опыта; ознакомление младших школьников с явлениями или фактами, подводящими к обнаружению научных проблем; побуждение детей к сравнению, сопоставлению и противопоставлению явлений, фактов или действий, порождением которых является умственное затруднение [10]. Рассмотрим подробнее применение некоторых представленных проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации, направленные на выдвижение обучающимися догадок, предположений, их проверку и формулировку умозаключений и выводов. Задание: «На экране интерактивной доски даны названия и изображения множества разнообразных профессий: дегустатор корьма для животных, профессиональный спящий, лего-скульптор, модель отдельных частей тела, судебный художник, ловец розового жемчуга, составитель текстов предсказаний для печенья, педагог по серфингу для собак, смотритель панд, актер озвучивания, консультант по шоколаду, психолог для домашних животных, переворачиватель пингвинов, собиратель змеиного яда и др. Определите среди них те, которые наличествуют в действительности». После высказывания младшими школьниками многообразных предположений, касающихся существования тех или иных профессий, озвученные версии детей под руководством педагога подтверждалась или опровергались путем поисковых интернет-систем. Следствием проверки догадок обучающихся явилось общее умозаключение в виде вывода о том, что все представленные профессии действительны в реальной жизни. Проблемные ситуации, в результате которых обнаруживалось столкновение неоднозначных противоречивых мнений, активизировали мыслительную деятельность младших школьников, побуждая их к рассуждениям, самостоятельному поиску, обобщениям, выбору и принятию решений.

Проблемные ситуации, побуждающие младших школьников к анализу реальных фактов или явлений, вызывающих противоречия между бытовыми суждениями и научным представлением о них. Задание: «Используя поисковую систему Google, найдите изображение ряда предметов в натуральную величину: 1) цветок, яблоко, книга; 2) дерево, озеро, дом». Подобного рода задание привело к возникновению проблемы, связанной с

невозможностью изображения больших предметов в их истинном виде. Наличие у обучающихся неполных знаний, их несоответствие новым фактам вызывало необходимость пояснений, что содействовало анализу, сравнению, обобщению, подводящих к умозаключению посредством нахождения способа решения проблемы (наличие научных понятий «план» и «масштаб»).

Проблемные ситуации, побуждающие обучающихся к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, опыта. Задание: «Прослушайте различные варианты аудиозаписей одного и того же музыкального фрагмента. В чем причина многообразия звучания?» Задание предполагало рассмотрение аудиозаписей без наложения и с использованием различных цифровых эффектов (реверсивное эхо, овердрайв, фейзер, хорус). После прослушивания фрагмента младшие школьники выдвинули первоначальное умозаключение в виде обобщения: вариативность звучания возможна при использовании электронных музыкальных инструментов. Последующие размышления подвели обучающихся к проблеме: «Подобного рода инструменты отсутствуют в мире музыки!». Побуждающие младших школьников к предварительному обобщению смоделированные ситуации не только заставляли их глубоко задуматься, но и развивали у детей способность к восприимчивости проблем, их прогнозированию.

Проблемные ситуации, ориентированные на ознакомление младших школьников с явлениями или фактами, подводящими к обнаружению научных проблем. При знакомстве с необычными природными явлениями, на первый взгляд удивительными, непонятными и необъяснимыми (одновременно появляющиеся на небосклоне три солнца; горящая огненная радуга; устремленные вверх зимним утром светящиеся столбы и т. п.), рождалась проблема: «Это сверхъестественное природное творение или редчайшее оптическое явление, которое возможно описать законами науки?» Создание педагогических конструкций, подводящих младших школьников к выявлению научных проблем, развивали у них любознательность и познавательную активность, доказывая достоверность научных поисков и открытий.

Проблемные ситуации, побуждающие обучающихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению явлений, фактов или действий, порождением которых является умственное затруднение. Задание: «Перед вами Кельнский собор. Какой он? Маленький или большой? Сравните его с современными высотками, старыми домами и Шанхайской башней. Что вы заметили, к какому выводу пришли?». В ходе выполнения аналогичных проблемных заданий младшие школьники учились находить необходимую ин-

формацию, устанавливать причинно-следственные связи между объектами и явлениями, тем самым совершенствуя мыслительные операции, включающие анализ, обобщение, проведение аналогий.

Обсуждение и заключения

Демонстрирование младшими школьниками инициативности в поведении, способности генерирования множества новых идей и самостоятельного определения наиболее эффективных способов их практической реализации определяется сформированностью у них опыта творческой деятельности. Представляя собой некую совокупность в виде интегративного личностного образования, опыт творческой деятельности накапливается обучающимися «в процессе самостоятельного нахождения нестандартного решения проблем в ситуациях неопределенности, обеспечивающего ее преобразование» [11, с. 48].

Исследование показало, что сформировать у младших школьников опыт творческой деятельности посредством отражения готовых знаний или показанной предварительно деятельности невозможно. Значимо, чтобы обучающиеся оказались в ситуации, требующей самостоятельного поиска в разрешении поставленной перед ними проблемы. [12; 13] Без вышеназванного условия усвоение и накопление представленного опыта невыполнимо. Полученная в готовом виде информация лишает ребенка потенциальной возможности ее поиска. Для приобретения младшими школьниками и, как следствие, формирования у них опыта творческой деятельности, первостепенную роль занимают ситуации, побуждающие к его непосредственной практической реализации.

Таким образом, при организации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников необходимо применять специально сконструированные педагогические ситуации, включающие проблемные вопросы или задания, обеспечивающие самостоятельный поиск детьми способов их эффективного решения. Отметим, что получение новых знаний при этом не является самоцелью, а становится своеобразным продуктом поиска. Центральное же положение занимает освоение обучающимися способов и опыта самостоятельного поиска, овладение алгоритмом выполнения творческих действий. Этому требованию отвечают методические приемы поискового характера в рамках решения проблемных задач. Именно поисковая деятельность способствует усвоению младшими школьниками содержания опыта творческой деятельности, а поставленные для самостоятельного «открытия» проблем и их решения творческие задачи являются способом формирования исследуемого опыта.

Список источников

1. Соколова Ю. Н. Формирование опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2022. 27 с.
2. Земсков А. Е. Возможности внеурочной деятельности в формировании социального опыта младших подростков // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 1 (44). С. 25–29.
3. Радачинская Э. С. Педагогическое сопровождение младших школьников во внеурочной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1 (40). С. 89–94.
4. Няясова И. А., Соколова Ю. Н. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 45–51.
5. Shukshina T. I., Neyasova I. A., Serikova L. A. Diagnosis of the level of assimilation of the social experience by younger schoolchildren // Life Science Journal. 2014. 12 (12). Pp. 371–374.
6. Соколова Ю. Н., Карпушина Л. П. Использование продуктивных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 75–80.
7. Маслова С. В., Кузнецова Н. В., Чиранова О. И., Иванова Т. А. Социальный заказ и содержание методической подготовки учителя начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 1 (46). С. 84–90.
8. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб. : Питер. 2001. 544 с.
9. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
10. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : книга для учителя. М. : Просвещение, 1977. 240 с.
11. Карпушина Л. П., Соколова Ю. Н., Варданян Ю. В., Баранова С. В. Педагогические аспекты освоения опыта социально-творческой деятельности обучающихся в дополнительном образовании // Социальное воспитание детей и подростков в дополнительном образовании : монография / под ред. Л. П. Карпушиной, Т. А. Козловой. Саранск, 2021. С. 47–57.
12. Варданян Ю. В., Кузьмина И. Н. Модель эмоционального развития детей средствами искусства // Учебный эксперимент в образовании. 2022. № 3 (103). С. 15–21.
13. Яшкова А. Н., Тумайкина А. А. Диагностика взаимосвязи эмоциональных состояний и саморегуляции в юношеском возрасте // Учебный эксперимент в образовании. 2021. № 1 (97). С. 29–35.

References

1. Sokolova Yu. N. Formation of the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work: author. dis. ... cand. ped. sciences. Saransk, 2022. 27 p. (in Russ.)
 2. Zemskov A. E. Possibilities of extracurricular activities in shaping the social experience of younger adolescents. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(44):25-29. (in Russ.)
 3. Radachinskaya E. S. Pedagogical support of younger schoolchildren in extracurricular activities *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11(40):89-94. (in Russ.)
 4. Neyasova I. A., Sokolova Yu. N. Features of the formation of experience of creative activity among younger schoolchildren in conditions of additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4(32):45-51. (in Russ.)
 5. Shukshina T. I., Neyasova I. A., Serikova L. A. Diagnosis of the level of assimilation of the social experience by younger schoolchildren. *Life Science Journal*. 2014; 12(12):371-374.
 6. Sokolova Yu. N., Karpushina L. P. The use of productive methods in the formation of the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):75-80. (in Russ.)
 7. Maslova S. V., Kuznetsova N. V., Chiranova O. I., Ivanova T. A. Social order and the content of methodological training of primary school teachers. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(1-46):84-90. (in Russ.)
 8. Khutorskoy A. V. Modern didactics: textbook for universities. St. Petersburg, Peter, 2001. 544 p. (in Russ.)
 9. Lerner I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. Moscow, Pedagogy, 1981. 186 p. (in Russ.)
 10. Makhmutov M. I. Organization of problem-based learning at school: a book for teachers. Moscow, Education, 1977. 240 p. (in Russ.)
 11. Karpushina L. P., Sokolova Yu. N., Vardanyan Yu. V., Baranova S. V. Pedagogical aspects of mastering the experience of social and creative activity of students in additional education. *Social'noe vospitanie detej i podrostkov v dopolnitel'nom obrazovanii* = Social education of children and adolescents in additional education: monograph / ed. L. P. Karpushina, T. A. Kozlova. Saransk, 2021. P. 47-57. (in Russ.)
 12. Vardanyan Yu. V., Kuzmina I. N. Model of emotional development of students by means of Art. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching Experiment in Education. 2022; 3(103):15-21. (In Russ.)
 13. Yashkova A. N., Tumajkina A. A. Diagnostics of relationship of emotional states and self-regulation at young age. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching Experiment in Education. 2021; 1(97):29-35. (In Russ.)
- Информация об авторах:*
- Соколова Ю. Н.** – старший преподаватель кафедры художественного и музыкального образования.
- Мамонова В. В.** – студент направления подготовки Педагогическое образование, профиль Музыка. Дошкольное образование.
- Вклад авторов:* все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
- Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
- Information about the authors:*
- Sokolova Yu. N.** – Senior lecturer of department of art and music education.
- Mamonova V. V.** – Student of Pedagogical Education, profile Music. Preschool education.
- Contribution of the authors:* the authors contributed equally to this article.
- The authors declare no conflicts of interests.
- Статья поступила в редакцию 00.10.2022; одобрена после рецензирования 00.00.2022; принята к публикации 00.00.2022.*
- The article was submitted 00.10.2022; approved after reviewing 00.00.2022; accepted for publication 00.00.2022.*

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 37(470.345)(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_96

Татарская национальная школа Мордовии в 1940-х – начале 1990-х гг.: проблемы и особенности развития

Анна Николаевна Занкина

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
Raksha2008@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8865-6861>

Аннотация. В статье анализируется история развития татарской национальной школы Мордовской АССР. В основу исследования легли документы, извлеченные из фондов Центрального государственного архива Республики Мордовия. Методологический корпус исследования включает в себя сравнительно-исторический метод, применение которого позволяет сравнить особенности осуществления образовательного процесса в татарской и мордовской национальных школах, выявлять схожести и различия; хронологический метод, благодаря которому удается проследить последовательность исторических событий на протяжении рассматриваемого периода; статистический метод, позволяющий проанализировать такие показатели, как успеваемость, посещаемость, качество знаний и т.д. В ходе исследования было выяснено, что татарская национальная школа Мордовской АССР в рассматриваемый период развивалась в общем русле советской общеобразовательной школы, но при этом имела свои характерные особенности и проблемы: плохая посещаемость детьми школ, особенно в старших классах; нехватка педагогов, говорящих на родном языке; трудности с восприятием татарскими учащимися, особенно с 1 по 5 класс, русского языка; низкая успеваемость, качество знаний и второгодничество, которые являлись следствием как плохой посещаемости, так и неудовлетворительной работы учителей.

Ключевые слова: Мордовская АССР, образовательная политика, татары, национальная школа, всеобщий, русский язык, русификация

Для цитирования: Занкина А. Н. Татарская национальная школа Мордовии в 1940-х – начале 1990-х гг.: проблемы и особенности развития // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С.96–99. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_96

HISTORY

Original article

Tatar national school of Mordovia in the 1940s – early 1990s: problems and features of development

Anna N. Zankina

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia, Raksha2008@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8865-6861>

Abstract. The article analyzes the history of the development of the Tatar national school of the Mordovian ASSR. This study is based on documents extracted from the funds of the Central State Archive of the Republic of Mordovia. The methodological corpus of the study includes a comparative historical method, the use of which allows you to compare the features of the educational process in the Tatar and Mordovian national schools, to identify similarities and differences; a chronological method, thanks to which it is possible to trace the sequence of historical events during the period under consideration; a statistical method that allows you to analyze such indicators as academic performance, attendance, quality of knowledge etc. In the course of the study, it was found out that the Tatar national school of the Mordovian ASSR in the period under review developed in the general direction of the Soviet comprehensive school, but at the same time had its own characteristic features and problems: poor school attendance by children, especially

Keywords: Mordovian ASSR, educational policy, Tatars, national school, general education, russian

language, russification

For citation: Zankina A. N. Tatar national school of Mordovia in the 1940s – early 1990s: problems and features of development. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):96-99. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_96.

Введение

Статья посвящена советской образовательной политике периода 1940-х – начала 1990-х гг. и раскрывает проблемы и особенности развития татарской национальной школы Мордовской АССР.

Актуальность исследования обусловлена растущим геополитическим значением исламского фактора, усилением влияния ислама на российское общество и государство, которое значительно возросло за последние три десятилетия. В Мордовии данный процесс проявился в активизации движения татар за восстановление своих культурных и религиозных традиций. За последние тридцать лет в республике существенно выросло количество татарских организаций, как религиозных, так и светских: действуют муфтияты, местные религиозные общины (мухтасибаты и махалли), татарские светские и конфессиональные СМИ, благотворительные фонды, мусульманские молодежные общественные организации и т. д.

Роль ислама в жизни татар Мордовии очень велика. Ислам регулирует разные стороны жизни – образование, воспитание, быт, традиции и многое другое, что в свою очередь дополнительно подчеркивает яркость и самобытность этого народа. В советский же период истории приверженность татарского народа исламской культуре столкнулась с планомерной антирелигиозной политикой. Однако, несмотря на это, им удалось сохранить вековые религиозные традиции и передать их современному поколению. Для данного исследования основной интерес представляет то, как в советский период происходило дальнейшее развитие некоторых аспектов социокультурного развития данного народа – религиозного, образовательного, культурно-просветительского.

Обзор литературы

Статья опирается на исследования по советской истории школьного образования в целом и национальной татарской школы в частности таких специалистов, как Р. З. Алмаев [1], М. Х. Гатауллина [2], Л. А. Матвеева [3], Л. А. Нарядкина [4], М. И. Учеваткин [5], Д. З. Шамсутдинов и Р. В. Шайдулин [6]. В данных работах анализируется широкий спектр вопросов, связанных с проблематикой нашего исследования, например, таких, как развитие школьной системы Мордовии рассматриваемого периода, в том числе как альтернативы мусульманским конфессиональным школам, особенности татарских национальных школ, их социокультурная и организационная динамика и др.

Материалы и методы

Методологический корпус исследования включает в себя, прежде всего, сравнительно-исторический метод, применение которого позволяет сравнивать особенности образовательного процесса в татарской и мордовской национальных школах, выявить общие черты и различия. Также был применен хронологический метод, благодаря которому удалось проследить последовательность исторических событий на протяжении рассматриваемого периода. В свою очередь, применение статистического метода позволило автору данной статьи проанализировать такие показатели, как успеваемость, посещаемость, качество знаний учащихся татарских национальных школ Мордовии советского периода.

Результаты исследования

Великая Отечественная война временно сорвала планы руководства страны по осуществлению всеобщего образования: в частности, остался невыполненным до конца план полного перевода обучения в национальных школах на родной язык. В годы войны татарская национальная школа Мордовской АССР столкнулась с рядом общих для всех советских школ проблем, таких как трудности в реализации закона о «всеобуче», большой отсев учащихся, который значительно усилился в условиях военного времени, а также низкая посещаемость, негативно влияющая на успеваемость. Так, например, в республике за годы войны сокращение общего количества учащихся составило более 40 тыс. чел.¹

Причинами отсева детей из школ становились переезд родителей, болезни и смерть, отсутствие одежды и обуви, призыв в РККА, однако подавляющее большинство учащихся оставляли школу без уважительных причин. Так, например, в 1941/42 учебном году в 56 школах Лямбирского района занятия начались с охватом 5622 учащихся, к концу года осталось 4502 чел. За весь учебный год отселялось 1120 чел., из них 499 – без уважительных причин. Самый крупный отсев детей наблюдался в восьми школах района, среди которых три татарские – Лямбирская средняя (выбыло 176 чел.), Лямбирская начальная (67 чел.), Пензятская неполная средняя (121 чел.)².

На неудовлетворительное выполнение «всеобуча» в республике не могло не влиять ухудшение материально-технической базы школ и теку-

¹ Матвеева Л. А. Школьная система республики Мордовия в годы Великой отечественной войны: проблемы функционирования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7–1. С. 116.

² Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). Ф. Р. 464. Оп. 1. Д. 432. С. 10.

чество учительских кадров. Так, в 1941–42 учебном году школы татарских населенных пунктов Тарханы и Енгуразово вошли в список сорока учебных учреждений Темниковского района с самым плохим санитарным состоянием – учащиеся были вынуждены заниматься при низкой температуре из-за недостатка и низкого качества дров, а также перебоев с подвозом топлива. Лишь 17 школ Темниковского района были в полной мере обеспечены топливом, в их число вошли начальные школы в татарских населенных пунктах Айкеево и Дашкино¹.

Большие трудности возникали при обеспечении школ учебниками, учебно-наглядными пособиями, разнообразными школьными принадлежностями: не хватало карандашей, перьев, чернил, учебников по истории по всем классам, учебников по русскому языку и литературному чтению для татарских школ, литературе, астрономии, а также наглядных пособий по истории и географии, естествознанию, физике, химии. К 1946–47 учебному году национальные школы республики (мордовская и татарская) были крайне неудовлетворительно снабжены учебниками на родном языке, причем их качество было низким, печатались они на плохой бумаге и без переплета².

После войны в Мордовской АССР продолжилась государственная компания по осуществлению всеобщего семилетнего обучения, в результате которой многие начальные школы были преобразованы в семилетние и произошло увеличение количества средних школ. Одной из характерных особенностей образовательного процесса второй половины 1940-х – начала 1950-х гг. стала русификация национальных школ: приоритет в языке обучения начинает отдаваться русскому. В результате в указанные годы значительно уменьшилось внимание к подготовке учительских кадров и руководящих работников для национальных школ. Вышеупомянутые процессы не могли не затронуть и татарские школы Мордовской АССР, которые работали по учебным планам, разработанным Министерством просвещения Татарской АССР. Например, в середине 1950-х гг. в Мордовии перестали готовить учителей начальных классов для татарских национальных школ – было закрыто Лямбирское педагогическое училище.

К началу 1980-х гг. в республике насчитывалось 343 национальные школы (312 мордовских, 31 татарская). К 1988–89 учебному году национальных школ осталось 319 (289 мордовских, 30 татарских)³, при этом в 1980-х гг. языком преподавания в данных национальных школах был преимущественно русский.

Обсуждение и заключение

1 ЦГА РМ. Ф. Р. 464. Оп. 1. Д. 431. С. 17–18.

2 ЦГА РМ. Ф. Р. 464. Оп. 1. Д. 676. С. 7–8.

3 ЦГА РМ. Ф. 269 – П. Оп. 63. Д. 126. С. 18.

В конце 1980-х гг., в связи с перестройкой, начался подъем национального самосознания, ведущий к возрождению роли этносов в жизни общества. В Мордовии была принята специальная программа «Национальная школа на 1990–1995 годы». В программе в числе приоритетных направлений (направленных в первую очередь на сохранение мордовской культуры) стало создание необходимых условий для обеспечения конституционного права родителей обучать детей на родном языке или изучать родной язык, а также совершенствование качества обучения родному и русскому языкам, родной и русской литературе.

Работа по возрождению национального образования дала позитивные, хотя и неоднозначные результаты в Мордовии: количество мордовских школ выросло, но количество татарских осталось прежним. Уже в 1989–90 учебном году число национальных школ достигло 336 (187 мокшанских, 119 эрзянских, 30 татарских) и возросло по сравнению с 1988/89 учебным годом на 17 единиц. С 1989 г. начали открываться национальные классы в городских школах⁴. Однако, несмотря на официальный рост числа национальных школ в конце 1980-х гг., преподавание на родном языке в таких учебных заведениях неуклонно продолжало снижаться. К 1991/92 учебном году в республике сохранилось всего 8 школ, где в начальных классах преподавание шло полностью на татарском языке⁵. При этом многие национальные школы районов республики перешли полностью на русский язык обучения с первого класса. Такая ситуация наблюдалась во всех татарских школах Лямбирского и Рузевского района. Родной язык здесь сохранился только как предмет.

Таким образом, можно сделать вывод, что татарская национальная школа Мордовии в 1940–1990-х гг. развивалась в общем русле советской общеобразовательной школы, но при этом имела свои характерные особенности и проблемы, с которыми сталкивалась на протяжении рассматриваемого периода. Перечислим их:

– плохая посещаемость детьми школ, особенно в старших классах. Самыми распространенными причинами пропуска занятий стало привлечение школьников к помощи по домашнему хозяйству, подработка в колхозах и совхозах, материальные затруднения, ранее замужество (у девочек 9–10 классов). Зачастую причины пропусков занятий школьной администрацией не выяснялись, а сами родители проявляли равнодушное в решении проблемы по возвращению ребенка в школу;

– нехватка педагогов, говорящих на родном

4 Нарядкина Л. А. Школьное образование в Мордовии в 1941 – 1991 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Саранск, 2006. С. 234.

5 ЦГА РМ. Ф. Р. 464. Оп. 1. Д. 5002. СС. 8, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 30.

языке. Одной из основных причин этого был низкий уровень знаний татарских абитуриентов, не позволяющий им выдержать вступительные экзамены в вузы и техникумы. Особенно остро нехватка учителей коренной национальности сказалась на преподавании русского языка – между татарскими учениками и русскими учителями было плохое взаимопонимание. Как результат – обучение сводилось к механическому зазубриванию;

– трудности с восприятием татарскими учащимися русского языка. Несмотря на то, что с конца 1950-х гг. приоритет в языке обучения отдается русскому, в отчетах периода 1960-х – начала 1980-х гг. отмечалось, что татарские дети, особенно с 1 по 5 класс, зачастую плохо понимают и говорят по-русски. Отчасти данная проблема стала разрешаться только в конце 1970-х – начале 1980-х гг., когда стало быстро сокращаться количество школ, преподающих на родном языке в начальных классах;

– низкие успеваемость и качество знаний, второгодничество, которые являлись следствием как плохой посещаемости, так и неудовлетворительной работы учителей.

Несмотря на перечисленные выше негативные явления, татарская национальная школа в Мордовии советского периода была сохранена, получив «второе дыхание» уже в следующий, постсоветский период отечественной истории.

Список источников

1. Алмаев Р. З. Физика на башкирском: национальная политика в области школьного образования в советский период (по материалами Южного Урала) // Вестник РУДН. Сер. История России. 2010. № 3. С. 121–137.

2. Гатауллина М. Х. Ведущие тенденции развития татарской национальной школы (1985–2000 гг.) : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2001. 183 с.

3. Матвеева Л. А. Школьная система Республики Мордовия в годы Великой Отечественной войны: проблемы функционирования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7–1. С. 115–118.

4. Нарядкина Л. А. Школьная реформа 1958 г. и национальное образование // Фундаментальные исследования. 2005. № 10. С. 35–36.

5. Учеваткин М. И. Национальная школа: вчера, сегодня, завтра // Вестник Мордовского университета. 1991. № 1. С. 21–26.

6. Шамсутдинов Д. З., Шайдулин Р. В. Татарская национальная школа в СССР в конце 1950-х – начале 1960-х гг. // Симбирский научный вестник. 2012. № 1(7). С. 87–92.

References

1. Almaev R. Z. Physics in Bashkir: national policy in the field of school education in the Soviet period (based on materials from the Southern Urals). *Vestnik Rossiyskogo Universiteta Druzhby Narodov, seriya Istoryya Rossii* = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series History of Russia. 2010; 3:121–137. (In Russ.)

2. Gataullina M. H. Leading trends in the development of the Tatar national school (1985 – 2000): dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Kazan, 2001. 183 p. (In Russ.)

3. Matveyeva L. A. The school system of the Republic of Mordovia during the Great Patriotic War: problems of functioning. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk* = Actual problems of the humanities and natural sciences. 2015; 7-1:115–118. (In Russ.)

4. Naryadkina L. A. School reform of 1958 and national education. *Fundamental'nyye issledovaniya* = Basic Research Фундаментальные исследования. 2005; 10:35–36. (In Russ.)

5. Uchevatskin M. I. National School: Yesterday, Today, Tomorrow. *Vestnik Mordovskogo universiteta* = Bulletin of the Mordovian University. 1991; 1:21–26. (In Russ.)

6. Shamsutdinov D. Z., Shaydulin R. V. Tatar national school in the USSR in the late 1950s – early 1960s. *Simbirskiy nauchnyy vestnik* = Simbirsk Scientific Bulletin. 2012; 1(7):87–92.

Информация об авторе:

Занкина А. Н. – соискатель кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

Information about the author:

Zankina A. N. – Competitor of the Department of National and Foreign History and Teaching Methods.

Статья поступила в редакцию 03.03.2023; одобрена после рецензирования 09.03.2023; принята к публикации 10.03.2023.

The article was submitted 03.03.2022; approved after reviewing 09.03.2023; accepted for publication 10.03.2023.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 324 (73) (045)

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_100

Формирование стратегии участия профсоюзов США в президентских выборах 1964 г.

Ирина Константиновна Корякова^{1*}, Наталья Николаевна Яушкина²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹koryakova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9084-4500>

²yaushkina87@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4172-6380>

Аннотация. Статья посвящена анализу факторов, оказавших влияние на позицию профсоюзов в избирательной кампании 1964 г. Авторы приходят к выводу, что поддержка профсоюзами того или иного кандидата в президенты зависела от платформ партий, политики предыдущей администрации, личностей самих кандидатов, отношений профлидеров с партиями. В избирательной кампании 1964 г. профсоюзы единным фронтом выступили в поддержку кандидата от демократической партии Л. Джонсона. В статье доказывается, что настроения организованных рабочих в значительной степени определялись той опасностью, которую таила в себе экстремистская программа республиканца Б. Голдуотера. Их единодушие в одобрении кандидатуры Л. Джонсона означало на деле единодушную оппозицию курсу республиканской партии США.

Ключевые слова США, президентские выборы 1964 года, профсоюзы, АФТ – КПП, законодательство

Благодарности исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет) по теме «Феномен реформизма в истории США XX века: содержательные и методологические подходы к изучению в системе высшего образования».

Для цитирования Корякова И. К., Яушкина Н. Н. Формирование стратегии участия профсоюзов США в президентских выборах 1964 г. // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 100-106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_100

HISTORY

Original article

Formation of a strategy for the participation of U.S. labor unions in the presidential elections of 1964

Irina K. Koryakova^{1*}, Natalya N. Yaushkina²,

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹koryakova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9084-4500>

²yaushkina87@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4172-6380>

Abstract. The article is devoted to the analysis of factors that influenced the position of labor unions in the 1964 elections. The authors conclude that the support of labor unions for a particular presidential candidate depended on the platforms of the parties, on the policies of the previous administration, on the personalities of the candidates themselves, on the relations of the labor leaders with the parties. In the elections of 1964 the labor unions united in support of the Democratic candidate L. Johnson. The article proves that the sentiments of organized workers were largely determined by the danger of the Republican B. Goldwater extremist program. Their unanimity in approving the candidacy of L. Johnson meant in fact unanimous opposition to the course of the U.S. Republican Party.

Keywords: USA, presidential elections of 1964, labor unions, AFL – CIO, legislation

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of a grant for research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University

and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «The phenomenon of Reformism in the History of the USA of the twentieth century: substantive and methodological approaches to studying in the higher education system».

For citation: Koryakova I. K., Yaushkina N. N. Formation of a strategy for the participation of U.S. labor unions in the presidential elections of 1964. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):100-106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_100

Введение

Исследование темы участия профсоюзов США в избирательной кампании 1964 г. представляет безусловную научную значимость. Являясь влиятельной политической силой американского общества в 1960-е годы, организованные рабочие, выступив на стороне кандидата в президенты от демократической партии, сыграли существенную роль в исходе избирательной гонки, обеспечив победу Л. Джонсону. Изучение процесса формирования позиции профсоюзов, объединенных в Американскую федерацию труда – Конгресс производственных профсоюзов (АФТ – КПП), по отношению к демократической и республиканской партиям на выборах 1964 г. в этой связи вызывает высокий научный интерес и является задачей статьи.

Обзор литературы

Тема участия профсоюзов в избирательной кампании 1964 г. не получила должного рассмотрения в отечественной историографии. В целом она затрагивается в работах М. И. Лапицкого [1; 2] и в «Новейшей истории рабочего движения США» [3], однако в них отсутствует всесторонний анализ факторов, повлиявших на формирование позиции профсоюзов на выборах 1964 г.

В американских исследованиях, затрагивающих проблему политической деятельности профсоюзов США в 1960-е гг. [4–7], вопросы выработки стратегии и тактики профсоюзного движения на выборах 1964 г. рассмотрены поверхностно. В них не раскрываются серьезные причины, повлиявшие на мнение организованных рабочих, что не позволяет сформировать целостную картину политической активности профсоюзов в избирательной кампании и дать ей объективную оценку.

Материалы и методы

Ценным источником в исследовании данной темы является периодическая печать США, включая такие профсоюзные издания, как теоретический орган АФТ – КПП ежемесячник «American Federationist» и еженедельная газета, издаваемая данным профсоюзным объединением, «AFL – CIO News». Они размещали на своих страницах официальные резолюции, документы руководящих органов АФТ – КПП, выступления профсоюзных лидеров, разъясняли в публикуемых статьях позицию организованных рабочих на выборах. Большой интерес представляют и

такие федеральные издания, как газета «New York Times» и журнал «US News and World Report», в которых уделялось значительное внимание вопросам избирательной кампании и, соответственно, отношению к ним лидеров профсоюзного движения.

Использовались сравнительно-исторический и проблемно-хронологический методы. В своем исследовании авторы опирались на принцип историзма.

Результаты исследования

Основная борьба за пост президента США в избирательной кампании 1964 г. развернулась между кандидатами от демократической и республиканской партий, Л. Джонсоном и Б. Голдуотером, соответственно. Позиция профсоюзов на выборах играла принципиальную роль в обеспечении победы претендента на президентское кресло. Прежде чем перейти к осуществлению политической деятельности в поддержку того или иного кандидата, профсоюзам предстояло разработать стратегическую и тактическую линии участия в выборах.

Как правило, обсуждение вопросов, связанных с этим, занимает центральное место на заседаниях руководящих органов АФТ – КПП, исполнительного комитета и генерального совета, которые проходят непосредственно перед началом избирательной кампании. Окончательные решения по вопросу поддержки кандидатов принимаются генеральным советом, который разрабатывает резолюцию и рекомендации, касающиеся участия профсоюзов в выборах.

В 1964 г. заседание генерального совета, посвященное определению стратегии участия профсоюзов в президентских выборах, проходило 1 сентября. Впервые в истории политической деятельности профсоюзов на генеральном совете была высказана единодушная поддержка кандидату на пост президента от демократической партии Л. Джонсону.

Главным критерием выбора кандидата профсоюзы обычно считали избирательные программы партий. Как следствие, официальная поддержка тому или иному кандидату не могла быть высказана на исполкоме АФТ – КПП, который состоялся в начале августа 1964 г., до съезда демократической партии. Выступая на пресс-конференции, посвященной вопросам избирательной кампании, глава АФТ – КПП Дж. Мини

заявил, что организованные рабочие не имеют права одобрить какую-либо кандидатуру, пока не пройдет съезд демократической партии [8, р. 3]. «Но исполком, – отмечал Мини, – был настолько шокирован характером платформы республиканцев, что решил, не ожидая традиционного анализа платформ партий, выразить свою оппозицию ей»¹ [9].

В официальном заявлении генерального совета «Почему рабочие поддерживают Джонсона и Хэмфри», опубликованном в сентябре 1964 г. в журнале «American Federationist» [10, pp. 1–7], анализировались платформы как демократической, так и республиканской партий, в соответствии с теми рекомендациями, которые АФТ – КПП, следуя давно установленной традиции, предложила партиями. Платформа республиканцев фактически замалчивала вопрос об отношениях между рабочими и предпринимателями. Единственное, что нашло отражение в их платформе по данному вопросу, как считали лидеры АФТ – КПП, это «слабо завуалированная угроза применить к профсоюзам антитрестовское законодательство» и «начать наступление на НУТО»². «Демократическая платформа в этом отношении представляла собой прямую противоположность республиканской»³, – гласило заявление АФТ – КПП. В ней содержалось обещание отменить статью 14(в) закона Тафта – Хартли, ликвидировать несправедливость в федеральных законах, которые препятствовали организации рабочих и «несправедливо наказывали профсоюзы за законные стачки и законное пикетирование»⁴. Исходя из этого, делался вывод: «Платформа республиканской партии ничего не обещает американскому рабочему движению, за исключением применения к нему еще более сурового антирабочего законодательства, а платформа демократической партии обещает улучшить существующее федеральное законодательство и обеспечить давно необходимую помошь профсоюзам в законном ведении их дел»⁵.

Профсоюзы уделили большое внимание оценке обещаний партий в области внутренней политики. По мнению организованных рабочих, платформа республиканской партии демонстрировала полное безразличие к такой важной проблеме американского общества, как хроническая безработица. АФТ – КПП предложила полный список мероприятий по решению данной проблемы, но все они были проигнорированы республиканцами. Более того, республиканская партия выступала против оплаты сверхурочных

работ и «поощряла работу подростков за заработную плату ниже федерального минимума», что оценивалась профсоюзами как «приглашение вернуться к временам эксплуатации детского труда»⁶. Платформа же демократической партии признавала важность решения проблемы безработицы и достижения полной занятости как «вопроса первостепенного значения»⁷, обещала пойти навстречу требованиям рабочих в вопросе увеличения минимума заработной платы, сокращения рабочей недели и более высоких выплат за сверхурочную работу. В итоге организованные рабочие выступили против идей крайнего индивидуализма и ничем не ограниченной частной собственности, на которых была основана внутриполитическая программа республиканской партии на выборах 1964 г. «Мы, республиканцы, – говорилось там, – должны решительно защищать мотор экономического роста – свободное, конкурентное предпринимательство, сделавшее Америку предметом зависти всего мира»⁸ [11].

Что касается вопроса гражданских прав, на съезде республиканцев были отклонены предложения усилить платформу партии обещанием проводить в жизнь закон о гражданских правах 1964 г. Демократы же не только обязались проводить в жизнь данный закон, но и признавали «необходимость обеспечения принципа равных возможностей»⁹.

В области внешней политики, как считали профсоюзные лидеры, «платформы обеих партий принимали на себя обязательство способствовать сохранению роли Америки как лидера свободного мира»¹⁰ и оплота антикоммунизма. АФТ – КПП одобрила данную линию, заявив, что она находится в полном соответствии с позицией профсоюзов. Различия между партиями в этом вопросе, по мнению руководства АФТ – КПП, «заключались не в целях, а в методах достижения целей»¹¹. В платформе республиканской партии главный упор делался на атомное превосходство США, но как утверждали профсоюзы, не учитывалась необходимость овладения способностью к гибкому реагированию. Демократы же, с точки зрения АФТ – КПП, проводили в последние четыре года «политику, направленную на создание военной гибкости», что приветствовалось профсоюзами.

Очевидно, что во всех вопросах симпатии организованных рабочих – на стороне демократической партии. Генеральный совет охарак-

6 Ibidem.

7 Ibidem.

8 National Party Platforms. 1840-1972 / Compiled by D. B. Johnson and K. H. Porter. Urbana: University of Illinois Press, 1973. P.684.

9 American Federationist. 1964. September. P. 3.

10 Ibid. P. 5.

11 Ibidem.

1 New York Times. 1964. 4 August. P. 14.

2 American Federationist. 1964. September. P. 2.

3 Ibidem.

4 Ibidem.

5 Ibid. P. 3.

теризовал республиканскую платформу «как оскорбительную для избирателей»¹² и призывал всех своих членов оказать твердую поддержку Л. Джонсону.

Выбор профсоюзами того или иного кандидата зависел не только от платформ партий, но и от политики предыдущей администрации, от личностей самих кандидатов, от отношений профлидеров с партиями. Так было и в кампании 1964 г.

Необходимо учитывать, что АФТ – КПП с удовлетворением встречала многие мероприятия правительства Дж. Кеннеди (1961–1963 гг.) [12]. Дж. Кеннеди, как утверждали профлидеры, много сделал для улучшения социально-экономического положения страны. «Администрация Кеннеди, — писали они, — унаследовала безработицу, равную 6,7% в январе 1961 г., и быстро начала снижать ее уровень»¹³. В 1961 году был принят закон о помощи районам, страдающим от хронической безработицы. По просьбе президента конгресс в 1962 г. ассигновал 900 млн. долларов на проведение программы общественных работ. Усилия президента были направлены и на то, чтобы сократить безработицу путем переподготовки кадров, подготовки квалифицированных специалистов для экономики страны. В марте 1961 г. был принят закон о продлении на три месяца выплат пособий по безработице. Минимум почасовой заработной платы, составляющий с 1955 г. 1 долл., увеличился до 1,25 долларов.

По мнению руководства АФТ – КПП, на сессии конгресса в 1963 г. «были приняты решения исторической важности»¹⁴ [13], как в области внутренней, так и в области внешней политики. Профлидеры поддержали все основные акции администрации Кеннеди.

Характеризуя отношение профсоюзов к правительству демократической партии, следует подчеркнуть, что с приходом к власти демократов на президентских выборах 1960 г. произошли изменения в рабочей политике государства, особенно по сравнению с грубой и не завуалированной антирабочей политикой президента Д. Эйзенхауэра. Начало 1960-х годов было ознаменовано дальнейшим усилением государственного вмешательства в трудовые отношения. Правительство Кеннеди пыталось создать иллюзию «единства» между трудом и капиталом. Понимая, что без поддержки организованного рабочего движения невозможно победить на предстоящих выборах, демократы перешли к политике гибкого государственного регулирования трудовых отношений, широкого привлечения к проведению этой политики руководящей верхушки

американских профсоюзов.

По мнению стоявшей у власти администрации демократов, различные социальные программы должны были смягчить наиболее острые противоречия и проблемы американского общества. Основными направлениями государственных мероприятий в этой области были вопросы социального обеспечения и страхования, профессионального обучения, реконструкции и благоустройства городов, помощи бедствующим районам, т.е. практически весь комплекс вопросов, определяющих уровень жизни трудящихся.

Л. Джонсон продолжал курс, взятый правительством Дж. Кеннеди, на что обращали внимание профсоюзы, отмечавшие: «Программа, начатая президентом Кеннеди, с ее новым и прямым подходом к проблемам, стоявшим перед нацией в начале 60-х годов, была продолжена и усиlena президентом Джонсоном со всем мастерством и энергией»¹⁵.

Социально-экономическая и политическая деятельность администрации Л. Джонсона высоко оценивалась руководителями АФТ – КПП. Они подчеркивали: «Хотя администрация Джонсона и не смогла принести благополучие каждому американцу, ее достижения были существенными»¹⁶. Генеральный совет АФТ – КПП в своем заявлении, выражающем поддержку Джонсону и Хэмфри, характеризовал законодательные мероприятия, проведенные в период десятимесячного пребывания Джонсона у власти, как «самые значительные со времен первой рузельтовской администрации»¹⁷.

Свои обещания и программу Джонсон широко разрекламировал. Добиваясь поддержки профсоюзов на выборах 1964 г., Джонсон обещал содействовать в ослаблении антирабочего законодательства. Президент заигрывал с профсоюзами, заявляя в выступлении в г. Детройте 5 сентября 1964 г. о своей глубокой привязанности к ним и ко всем людям труда. Джонсон говорил: «...В делах нашего благосостояния американское профсоюзное движение играет неоценимую роль. Наша общая цель — добиваться и впредь стабильности в обществе путем обеспечения роста производительности и конкурентоспособности американского предпринимательства»¹⁸ [14].

Положение демократов к 1964 г. значительно упрочилось и в результате благоприятной экономической конъюнктуры. После преодоления экономического кризиса в стране начался резкий промышленный подъем. Индекс промышленного производства в 1964 г. на 20% превысил уровень 1961 г. [15, с. 260]. Лидеры демократиче-

12 New York Times. 1964. 4 August. P. 1.

13 American Federationist. 1964. October. P. 12.

14 American Federationist. 1964. February. P. 1.

15 American Federationist. 1964. October. P. 12.

16 American Federationist. 1964. September. P. 14.

17 American Federationist. 1964. October. P. 12.

18 New York Times. 1964. 2 September. P. 28.

ской партии не замедлили приписать наступление этой благоприятной фазы экономического цикла успешному осуществлению проводимой демократами политики стимулирования экономического роста.

Политика социального маневрирования, реформы, предпринятые правительством демократической партии, носили достаточно ограниченный характер и лишь незначительным образом улучшали положение рабочих, но при этом создавали иллюзию заботы государства о людях труда, тем самым повышая ставки демократической партии на выборах 1964 г.

Представляя ультраправое крыло республиканской партии, Б. Голдуотер, как отмечала профсоюзная пресса, по всем вышеперечисленным вопросам голосовал «неправильно». Профсоюзы были сильно встревожены той экономической политикой, которую рекламировал Голдуотер. Они характеризовали ее как «опасную»¹ [16], ведущую к массовой безработице, к снижению жизненного уровня рабочих. Голдуотер призывал к пересмотру всех социальных программ федерального правительства с целью их решительного сокращения. В своей книге «Совесть консерватора» он писал: «Пусть благосостояние будет личной заботой каждого. Пусть оно поддерживается отдельнымиьями, семьями, церквями, частными больницами, религиозными организациями и другими институтами, которые созданы для этой цели»². Безработицу Голдуотер считал необходимым фактором в социально-экономическом развитии страны. «Я верю, – писал он в 1962 г., – что сегодняшнюю безработицу... можно рассматривать как ценный источник. Если безработные будут частью нашей экономики свободной конкуренции, это ускорит движение США к новым высотам производства, изобилия и могущества. Поэтому я верю, что для нас важнее рассматривать существующее положение как благоприятную возможность, чем как пугающую перспективу»³.

Голдуотер требовал передачи большинства социальных программ в введение штатов. Он был ярким сторонником «прав штатов» и выступал против вмешательства государства в дела, касающиеся гражданских прав, налогообложения, социального обеспечения, медицинской помощи престарелым и т.д. Профсоюзы не могли этого допустить. Их не устраивал «индивидуализм» Голдуотера, и они не хотели «возвращаться обратно к 1929 г.».

По мнению организованных рабочих, человек не в состоянии один решить весь тот комплекс проблем, с которыми он сталкивается в

повседневной жизни. Они были очень заинтересованы в государственном вмешательстве в их дела путем улучшения социального и трудового законодательства. А борьба за осуществление этого законодательства являлась основной политической целью американских профсоюзов. «Без правительственные мероприятий мы не имели бы работы и того жизненного уровня, который существует у нас сейчас»⁴, – заявляли члены профсоюзов.

По мнению рабочих сталелитейной промышленности, кандидатура Голдуотера представляла угрозу будущему американского профсоюзного движения [17, р. 1]. Его программа имела откровенный антипрофсоюзный, антирабочий характер. Про Голдуотера Дж. Мини, выступая на исполнкоме АФТ – КПП в августе 1964 г., сказал: «Голдуотер считает, что стране было бы вообще лучше без профсоюзов»⁵ [18]. Кандидат от республиканской партии был ярким сторонником антирабочего законодательства, в том числе статьи 14(в) закона Тафта – Хартли [19].

Руководство АФТ – КПП, как и большинство представителей американского профсоюзного движения, настолько отрицательно относились к кандидатуре Голдуотера, что даже сравнили его с Гитлером [14, р. 27].

Анализируя листки голосований претендентов на пост вице-президента, профсоюзы также отдали предпочтение кандидату от демократической партии Г. Хэмфри и отмечали реакционность республиканца Миллера, который 47 раз голосовал неверно и 8 раз – правильно [19, р. 12]. О Хэмфри они писали: «Выдающаяся 16-летняя карьера Г. Хэмфри в сенате явилась не только блестящим примером либерализма, но и руководителя, выдвинувшего серьезные предложения по решению важных вопросов, стоявших перед нацией»⁶.

Обсуждение и заключения

Профсоюзы оценивали выборы 1964 г. как «критические в истории страны», сравнивая их с выборами 1932 г. и призывая всех рабочих принять участие в избирательной кампании. И если до выборов 1964 г., как и после них профлидерам часто вплоть до момента выборов трудно было с уверенностью сказать, как проголосуют рабочие, то 1964 г. показал необыкновенное единодушие по политическим вопросам, как среди профсоюзного руководства, так и среди рядовых членов профсоюзов. На заседании исполнительного комитета АФТ – КПП даже те его члены, которые ранее поддерживали республиканскую партию, М. Хатчесон, Дж. Саффридж, Л. Минтон, высказались о своей симпатии Л. Джонсону.

1 American Federationist. 1964. April. P. 1.

2 Цит по: American Federationist. 1964. October. P. 16.

3 Ibid. P. 17.

4 American Federationist. 1964. September. P. 14.

5 US News and World Report. 1964. 17 August. P. 74.

6 American Federationist. 1964. October. P. 2.

На съездах профсоюзов, проходивших непосредственно перед выборами, царило небывалое единодушие в оценке выдвинутых кандидатов. Почти на всех были приняты резолюции, восхвалявшие Джонсона как президента. Например, на съезде профсоюза рабочих сталелитейной промышленности было заявлено: «Джонсон, по нашему суждению, блестящий президент, и мы уверены, что он и дальше будет заслуживать эту оценку»⁷.

Опасность правого курса настолько испугала рабочих, что к политической деятельности в 1964 г. обратились даже так называемые «нейтральные» профсоюзы, ранее никогда не уделявшие внимания этой сфере деятельности. Одним из них был союз печатников, впервые за свою 75-летнюю историю существования высказавшийся на съезде в октябре 1964 г. за оказание политической поддержки кандидатам на выборах и почти единодушно одобравший кандидатуру Л. Джонсона. Съезд объединенной федерации учителей города Нью-Йорка проголосовал за то, чтобы положить конец традиции невмешательства в политику и поддержать Л. Джонсона и Г. Хэмфри. «Организованные рабочие в 1964 г. оказали такую единодушную поддержку Джонсону, как никогда в истории политических действий профсоюзов»⁸ [21], – отмечали американские историки.

Ни один выдающийся лидер профсоюзного движения не поддержал кандидата от республиканской партии. Буквально все профсоюзы отдали предпочтение списку демократов. Лишь небольшая группа расистских профсоюзов Юга выступила за Голдуотера [1, с. 65].

Генеральный совет АФТ – КПП обратился ко всем организованным рабочим страны: «Выбор очевиден, как в отношении платформы, так и в отношении кандидатов. Исходя из этого, генеральный совет признал, что избрание Джонсона и Хэмфри – самый актуальный вопрос для рабочего движения, всего народа Соединенных Штатов, дела мира и свободы во всем мире... Мы настоятельно убеждаем каждого члена профсоюза оказать этим кандидатам искреннюю поддержку»⁹.

Выборы 1964 г. явились примером того, как профсоюзы единым фронтом выступили в поддержку демократической партии. Отдавая предпочтение Л. Джонсону в избирательной кампании 1964 г., профсоюзы в значительной мере исходили из того, что администрация демократической партии провела широкий круг реформ, направленный на улучшение положения рабо-

чих. Свои мероприятия, а также обещания демократы широко разрекламировали. Л. Джонсон был президентом, которого руководство АФТ – КПП сравнивало с президентом Ф. Рузвельтом. Но не следует забывать того факта, что в 1950-е годы, будучи членом сената, Джонсон выступал против уступок профсоюзам, поддерживал закон Тафта – Хартли, голосовал против увеличения пособий по безработице. «Такая позиция Джонсона, – замечает М. И. Лапицкий, – встретила резкое противодействие со стороны профсоюзов выдвижению его кандидатуры на пост вице-президента в 1960 г. ... известие о назначении Джонсона вызвало шок в профсоюзных кругах»¹⁰. Следовательно, настроения рабочих в значительной степени определялись той опасностью, которую таила в себе экстремистская программа Голдуотера. Поддержка Джонсона была условной. Безусловной была оппозиция Голдуотеру. Профсоюзы на выборах 1964 г. практически не имели выбора. Их единодушие в одобрении кандидатуры Л. Джонсона означало на деле единодушную оппозицию курсу республиканской партии США.

Список использованных источников

1. Лапицкий М. И. США: роль профсоюзов во внутриполитической жизни. М. : Наука, 1973. 192 с.
2. Лапицкий М. И. Профсоюзы США: политические традиции и современность. М. : Наука, 1990. 120 с.
3. История рабочего движения в США в новейшее время : в 2 т. /отв. ред. Б. Я. Михайлов. М. : Наука, 1970-1971. Т.2. 611 с.
4. Brody D. Workers in Industrial America: Essays on the 20th Century Struggle. Oxford : Oxford University Press, 1993. 266 p.
5. Brody D. Labor Embattled: History, Power, Rights. Urbana : University of Illinois Press, 2005. 166 p.
6. Dubofsky M., McCartin J. A. Labor in America: A History. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2017. 496 p.
7. Lichtenstein N. A Contest of Ideas: Capital, Politics and Labor. Urbana : University of Illinois Press, 2013. 368 p.
8. AFL – CIO News. 1964. 8 August.
9. New York Times. 1964. 4 August.
10. American Federationist. 1964. September.
11. National Party Platforms. 1840-1972 / Compiled by D. B. Johnson and K. H. Porter. Urbana : University of Illinois Press, 1973. 889 p.
12. American Federationist. 1964. October.
13. American Federationist. 1964. February.

7 New York Times. 1964. 2 September. P. 28.

8 Labor and American Politics: a Book of Readings / Edited by Ch. M. Rehmus. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1978. P. 418.

9 American Federationist. 1964. September. P. 6.

10 Лапицкий М. И. США: роль профсоюзов во внутриполитической жизни. М.: Наука, 1973. С. 65.

14. New York Times. 1964. 2 September.
 15. Сивачев Н. В., Язков Е. Ф. Новейшая история США. М. : Высшая школа, 1980. 383 с.
 16. American Federationist. 1964. April.
 17. AFL – CIO News. 1964. 15 August.
 18. US News and World Report. 1964.
- 17 August.
19. Political Memo from COPE. 1964.
- 27 July.
20. AFL – CIO News. 1964. 18 July.
 21. Labor and American Politics: a book of readings / Edited by Ch. M. Rehmus. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1978. 461 p.

Информация об авторах:

Корякова И. К. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук, доц.

Яушкина Н. Н. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

References

1. Lapitsky M. I. USA: the role of trade unions in domestic political life. Moscow, Science, 1973. 192 p. (In Russ.)
2. Lapitsky M. I. Trade unions of the USA: political traditions and modernity. Moscow, Science, 1990. 120 p. (In Russ.)
3. The history of the labor movement in the USA in contemporary times: in 2 v. / ed. by B. Ya. Mikhailov. Moscow, Science, 1970-1971. Vol. 2. 611 p. (In Russ.)
4. Brody D. Workers in Industrial America: Essays on the 20th Century Struggle. Oxford, Oxford University Press, 1993. 266 p.
5. Brody D. Labor Embattled: History, Power, Rights. Urbana, University of Illinois Press, 2005. 166 p.
6. Dubofsky M., McCartin J. A. Labor in America: A History. Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, 2017. 496 p.
7. Lichtenstein N. A Contest of Ideas: Capital, Politics and Labor. Urbana, University of Illinois Press, 2013. 368 p.
8. AFL – CIO News. 1964. 8 August.
9. New York Times. 1964. 4 August.

10. American Federationist. 1964. September.

11. National Party Platforms. 1840-1972 / Compiled by D. B. Johnson and K. H. Porter. Urbana, University of Illinois Press, 1973. 889 p.

12. American Federationist. 1964. October.

13. American Federationist. 1964. February.

14. New York Times. 1964. 2 September.

15. Sivachev N. V., Yazkov E. F. The contemporary history of the USA. Moscow, Higher School, 1980. 383 p. (In Russ.)

16. American Federationist. 1964. April.

17. AFL – CIO News. 1964. 15 August.

18. US News and World Report. 1964.

17 August.

19. Political Memo from COPE. 1964.

27 July.

20. AFL – CIO News. 1964. 18 July.

21. Labor and American Politics: a book of readings / Edited by Ch. M. Rehmus. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1978. 461 p.

Информация об авторах:

Корякова И. К. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук, доц.

Яушкина Н. Н. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Koryakova I. K. – Associate Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Ph.D. (History), Doc.

Yaushkina N. N. – Associate Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Ph.D. (History).

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 02.10.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 16.10.2022.

The article was submitted 02.10.2022; approved after reviewing 10.10.2022; accepted for publication 16.10.2022.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 930: 351.862.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_107

Исторические аспекты становления государственных систем гражданской защиты населения в Европе в период между мировыми войнами

Алексей Викторович Малов^{1, 2}

¹Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия, alexmatd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7271-0333>

²НИЦ «Строительство», Москва, Россия

Аннотация. Первая четверть XXI в. отмечена усложнением внешнеполитической обстановки для нашей страны, ростом военной опасности. Современный мир остается непредсказуемым, и несмотря на стремление государств к мирному сосуществованию, вопросы организации гражданской защиты населения были и остаются актуальными. В настоящей статье рассматривается становление системы гражданской защиты в европейских странах и в России в короткий период XX в., разделивший две мировые войны. Делается вывод о том, что принципы ее организации, зародившиеся в годы Первой мировой войны при решении задач защиты населения от воздушных и химических атак, окончательно сформировались в преддверии Второй мировой войны, приобретя качественные характеристики системы гражданской защиты населения, которые до сих пор остаются практически неизменными. В качестве основной причины возникновения системы гражданской защиты утверждается изменение характера войны, утратившей традиционный для нее фронтовой статус. Гражданское население превращается в объект поражения для нападающей стороны и объект защиты для обороняющейся.

Ключевые слова: гражданская защита, противовоздушная оборона, защита населения, воздушно-химическое нападение

Для цитирования: Малов А.В. Исторические аспекты становления государственных систем гражданской защиты населения в Европе в период между мировыми войнами // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 107–112. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_107

HISTORY

Original article

Historical aspects of the formation of state systems of civil defense in Europe in the interval between the World Wars

Alexey V. Malov^{1, 2}

¹Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, alexmatd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7271-0333>

²Research Center of Construction, Moscow, Russia

Abstract. The first quarter of the XXI century is marked by the complication of the foreign policy situation for our country, the growth of military danger. The modern world remains unpredictable, and despite the desire of States for peaceful coexistence, the issues of organizing civil protection of the population have been and remain relevant. This article examines the formation of the civil protection system in European countries and in Russia in the short period of the XX century, which separated the two world wars. It is concluded that the principles of its organization, which originated during the First World War in solving the problems of protecting the population from air and chemical attacks, were finally formed on the eve of the Second World War, acquiring qualitative characteristics of the civil protection system of the population, which still remain virtually unchanged. The main reason for the emergence of the civil protection system is the change in the nature of the war, which has lost its traditional front-line status. The civilian population turns into an object of defeat for the attacking side and an object of protection for the defending side.

Keywords: civil defense, air defense, air-chemical attack

For citation: Malov A. V. Historical aspects of the formation of state systems of civil defense in Eu-

Введение

Зарождение гражданской обороны традиционно связывают с событиями Первой мировой войны, кардинально изменившей представление о войне как совокупности действий, направленных на поражение армии противника на поле боя. Действительно, участники Первой мировой войны столкнулись с необходимостью боевого воздействия на тыл врага с целью ослабления его экономического потенциала, уничтожения промышленной инфраструктуры, мобилизационных резервов, психологического воздействия на мирное население противника.

Успешные операции в этой области стали таким же по статусу условием победы в войне как и победы на фронте. Подобные изменения и новые возможности были связаны с появлением новых видов оружия, прежде всего, химического и бурным развитием боевой техники, в первую очередь, авиации.

Участники Первой мировой войны одновременно с задачами поражения тыла и воздействия на гражданское население противника вынуждены защищать свой собственный тыл и свое собственное население. Так, в Европе возникают первые элементы государственных систем гражданской обороны, получивших окончательное оформление в короткий период между мировыми войнами.

Обзор литературы

Литература по теме настоящей статьи немногочисленна, хотя различные аспекты организации гражданской обороны в годы Первой мировой войны представлены достаточно широко. Еще больше работ посвящено истории становления МПВО СССР, включая и рассматриваемый межвоенный период. Достаточно назвать диссертационную работу А. Ю. Лашкова [1] и комплексное исследование по истории развития российской системы гражданской защиты «От МПВО к гражданской защите» под редакцией С. К. Шойгу [2]. Однако комплексного исследования проблемы становления государственных систем гражданской защиты населения в Европе пока нет. Данный вопрос получает контекстуальное освещение лишь в диссертационных исследованиях А. Н. Беляева [3] и А. О. Багдасаряна [4]. Европейские авторы обращают внимание на данный вопрос лишь косвенно, в рамках исследований истории развития военной авиации отдельных государств [5; 6]. Отдельно выделим работу Э. Б. Ашмора [7], посвященную непосредственно организации воздушной обороны Англии, в том числе в период между двумя ми-

ровыми войнами. Кроме того, в настоящем исследовании использовался ряд научных статей отечественных и зарубежных авторов по заявленной теме, а также законодательных актов, посвященных организации гражданской обороны в СССР и в Европе межвоенный период.

Материалы и методы

Реализация задач, поставленных в проведенном исследовании, была достигнута благодаря анализу архивных документов, научных работ отечественных и зарубежных авторов, периодических изданий. Методологическими принципами исследования послужили принципы историзма и системности, а также связанные с ними сравнительно-исторический, герменевтический и ретроспективный методы, позволившие выделить основные аспекты анализа эволюции взглядов на гражданское население и экономику как объекты нападения и, соответственно, обороны в 20–30-е годы XX в.

Результаты исследования

Термин *гражданская защита* в данной статье служит синонимом термина *гражданская оборона*¹, его содержание подразумевает под собой совокупность всей гуманитарной деятельности, связанной с защитой населения, окружающей среды и собственности как от опасностей, возникающих при ведении военных действий, так и в случаях аварий и стихийных бедствий [8, с. 114].

В годы Первой мировой войны возникла тенденция к объединению в единый комплекс мероприятий в сфере противохимической обороны и в области противовоздушной защиты населения². Так, впервые в истории возникает прообраз гражданской обороны как системы мероприятий. Ее эффективность определялась качеством взаимодействия государственных и муниципальных органов с органами военного управления, правоохранительными службами, добровольческими организациями и самим населением.

Выработка основных концепций организации гражданской защиты как государственной системы стала осуществляться в Европе в 20-е гг. прошлого столетия, однако пик ее становления пришелся на конец 20-х – 30-е гг. XX в. Данний период характеризуется ростом межгосударственных политических противоречий, неразрешимость которых, в конечном счёте, привела к

¹ Некоторые нюансы в употреблении данных терминов представлены в статье Е. Жердева. См. Жердев Е. Какая разница? Большая разница. Гражданская оборона или гражданская защита? История вопроса // Основы безопасности жизнедеятельности. 2010. № 10. С. 3–10.

² РГВА Ф. 6. Оп. 5 Д. 377. Л. 20 об.

началу Второй мировой войны. Так, уже в 1927 г. разразился англо-советский конфликт, характеризовавшийся столкновением интересов СССР и Великобритании в Европе и Китае. В результате него советское правительство взяло курс на масштабное военное производство и ускоренную индустриализацию. Кульминацией событий 1927 г. стал вооружённый конфликт между СССР и Китаем на Китайско-Восточной железной дороге. Этот конфликт изменил отношение Японии к СССР. Анализируя его итоги, японское правительство признало необходимость подготовки к войне против Советского Союза [9, с.18]. В 1931 г. началась японская интервенция в Маньчжурию.

30-е годы прошлого века характеризуются нарастанием международных политических событий и кризисов, кульминацией которых стала Вторая мировая война. В 1933 г. в Германии к власти приходит Гитлер. В 1936 г. разгорается гражданская война в Испании, в 1937 г. – Японо-Китайская война, в 1938 г. – аншлюс Австрии и Судетский кризис с последующим аншлюсом Чехословакии. При этом не стоит забывать, что все эти события происходили на фоне разразившегося в 1929 г. мирового экономического кризиса, известного как Великая депрессия.

Несовершенство Версальско-Вашингтонской системы мирового порядка и усугубление политических противоречий между ведущими державами способствовали их подготовке к предстоящему мировому военному конфликту.

В рамках этой подготовки стремительно развивалась и совершенствовалась военная авиация, шло накопление средств воздушно-химического нападения, увеличивался парк бомбардировщиков. Их удельный вес вырос после завершения Первой мировой войны примерно в 2,5 раза. К 1939 г. численность бомбардировочной авиации составляла: в Германии – 4093, в Японии – около 3750, в Великобритании – 3891, во Франции – 3335, в Италии – 2802, в США – 1576 боевых самолетов [10, с. 65]. Эти данные показывали, что в будущей войне гражданская защита должна осуществляться системно и на постоянной основе, а не только при наличии реальной угрозы мирному населению, как это было в 1914–1918 гг. Поэтому в 30-е г. XX в. в ведущих странах Европы произошло окончательное становление гражданской защиты как системы государственных мероприятий по защите населения и территории от опасностей военного времени. К примеру, во Франции, в феврале 1931 г. была создана Генеральная инспекция противовоздушной обороны территории (*Inspection generale de la Defense aerienne du territoire*). Благодаря деятельности данной инспекции, в частности, в ноябре того же года была разработана Инструкция пассивной

обороны против атак с воздуха, согласно которой вопросы службы наблюдения, связи и передачи сигналов тревоги, а также маскировки находились в ведении военного ведомства. Остальные мероприятия были возложены на гражданские власти. В МВД, департаментах, местных органах власти образовывались комиссии пассивной обороны, являющиеся консультационными органами [11, pp.140–141]. Спустя четыре года, 9 апреля 1935 г., во Франции принимается закон «О защите и спасении гражданского населения», согласно которому создана Высшая комиссия по воздушной обороне, деятельность которой организовывалась Министерством внутренних дел. Кроме того, данный закон определил обязанности различных государственных органов и предприятий по выполнению мероприятий, связанных с организацией местной противовоздушной обороны [12].

В феврале 1933 г. в Германии создается Министерство воздушных сообщений и противовоздушной обороны, объединившее все вопросы противовоздушной обороны, в том числе и «гражданской». Для эффективного решения задач в области гражданской защиты страны была разделена на 15 областных групп противовоздушной обороны [13]. Образовывались вспомогательные службы безопасности и помощи, к работе в которых привлекались пожарные, санитарные и благотворительные организации, а также организации технической помощи. Основными мероприятиями гражданской защиты являлись: организация службы воздушного наблюдения, оповещения и тревоги, маскировка, коллективная защита [14].

26 июня 1935 г. Германия приняла закон, определивший требования по созданию региональных командных центров противовоздушной обороны. Этот закон возложил на гражданские власти ответственность за создание станций противовоздушной обороны. Благодаря его принятию в стране возникла система медицинских пунктов, местные власти были обязаны создавать транспортные секции с использованием местных ресурсов. Полиция получила полномочия по координации медицинских планов противовоздушной обороны. Ождалось, что значительная часть местного населения будет охвачена подготовкой по вопросам противовоздушной обороны [5, pp. 147–150]. Примечательно, что в том же 1935 г. и в Великобритании создается отдельная Служба гражданской обороны (*Civil Defence Service*) [6, p. 7].

В Советском Союзе работа государственных органов по гражданской защите населения велась с 20-х гг. прошлого столетия. Первым правовым документом, утверждённым на правительственный уровне, стало Положение о

противовоздушной обороне территории СССР, принятное 4 октября 1932 г. Советом Народных Комиссаров. Он определял полномочия органов государственного и местного самоуправления, военного командования в области противовоздушной и противохимической защиты населения. За организацию гражданской защиты (тогда известной в СССР как Местная противовоздушная оборона) отвечал Народный комиссариат по военным и морским делам СССР, а с 1940 г. – Народный комиссариат внутренних дел СССР. Аналогичную работу по организации государством системы гражданской защиты населения проводили правительства Японии, США, Чехословакии, Югославии, Турции, Финляндии, Латвии, Эстонии и др. [15].

Стоит отметить, что необходимость организации гражданской защиты в том или ином регионе зависела от возможностей бомбардировочной авиации потенциального противника. Поэтому она, как правило, осуществлялась только на тех территориях, которые находились в зоне досягаемости бомбардировщиков. Таким образом, в рассматриваемый период реализация задач гражданской защиты носила локальный выборочный характер. Так, например, в Советском Союзе особое внимание уделялось защите таких важных центров, как Москва, Ленинград, Баку, Киев и Минск. В январе-апреле 1936 года были проведены совещания Совета труда и обороны СССР по анализу противовоздушной обороны указанных городов. В январе 1937 г. была проведена проверка противовоздушной обороны Ленинграда, а в мае – проверка Баку. По результатам проведённых проверок было издано Постановление СНК СССР от 20 июня 1937 г. «О местной (гражданской) противовоздушной обороне Москвы, Ленинграда, Баку и Киева» [10, с. 62].

Показательно, что данные решения, имевшие целью обеспечение противовоздушной обороны основных городов Советского Союза, принимались на фоне разгоревшейся гражданской войны в Испании. Кроме того, в 1936 г. был заключён Антикоминтерновский пакт, направленный против СССР.

Заслуживает внимания и тот факт, что в большинстве европейских стран мероприятия по организации гражданской защиты проводились с активным привлечением самого населения к решению её задач. Так, 17 июня 1933 г. в Париже под председательством генерала Анри Альбера Нисселя состоялся съезд представителей гражданской противовоздушной обороны, на котором присутствовал генеральный инспектор противовоздушной обороны Франции маршал Филипп Петен. На съезде были приняты решения о необходимости участия французского правительства

в пропаганде знаний в области гражданской обороны и создании силами добровольческих организаций местных групп гражданской противовоздушной обороны [16].

Польская Лига противовоздушной и противогазовой обороны, образованная в 1927 г., активно сотрудничала как с военным министерством, так и организациями Красного Креста [3, с. 63–64]. За время своего существования её подразделения занимались самой разнообразной работой: открыли ряд постоянных курсов по противовоздушной обороне и химический исследовательский институт, организовывали постоянные выставки, вели обширную пропаганду среди населения, формировали команды и обучали навыкам гражданской обороны железнодорожников, полицейских и других должностных лиц [15, с. 72].

В Германии в апреле 1933 г. был образован Государственный союз противовоздушной обороны, который осуществлял свою деятельность под руководством Министерства воздушных сообщений и противовоздушной обороны [13]. О том, какое значение германское руководство придавало деятельности Государственного союза противовоздушной обороны, говорит факт формирования президиума данной организации лично Министром авиации Герингом. В первый же год своего существования Союз объединил в своём составе 2,5 миллиона человек [17].

В Советском Союзе организацией гражданской защиты занималось общество Осоавиахим, первоочередной задачей которого была подготовка населения к противовоздушной и противохимической обороне. В 1932 г. член президиума центрального совета Осоавиахима Я. Л. Авионвицкий заявил, что «авиация, химия, противовоздушная оборона ... – вот элементы военной учебы», которые должны пронизывать военную работу Общества¹. Согласно Положению о работе Союза Осоавиахим СССР в области противовоздушной обороны страны общество отвечало за осуществление массовых мероприятий противовоздушной обороны, проводимых для населения в общественном порядке, содействие органам Наркомвоенмора и гражданским наркоматам, оказание помощи партийным и профсоюзовым организациям по формированию общественного мнения в области противовоздушной обороны и контроль за выполнением её мероприятий. Для реализации этих требований Осоавиахим осуществлял подготовку населения в угрожаемой зоне, отвечал за снабжение граждан средствами

¹ Авионвицкий Я. Л. Осоавиахим – мощный резерв Красной Армии : стенограмма доклада представителя ЦС ОАХ т. Авионвицкого на пленуме Облсовета ОАХ ИПО. Иваново : ОГИЗ РСФСР изд-во Ивановской промышленной области, 1932. С. 28.

индивидуальной защиты, противопожарными и дегазационными средствами. Кроме того, были сформированы подразделения по ликвидации последствий воздушного нападения, организованы обучение личного состава частей противовоздушной обороны, подготовка и переподготовка начальствующего состава тыловых частей, проведение научно-исследовательских работ, хранение имущества противовоздушной обороны².

Обсуждение и заключения

Таким образом, к началу Второй мировой войны в большинстве крупных европейских стран было завершено формирование государственных систем гражданской защиты. Главной причиной их создания послужила необходимость организации комплексной защиты населения, промышленных и культурных объектов, а также объектов гражданской инфраструктуры от воздушно-химического нападения. В основном за организацию мероприятий в данной области отвечали правоохранительные органы и местные органы власти под руководством или в тесном взаимодействии с органами военного управления.

Окончание Второй мировой войны ознаменовало собой вхождение человечества в эпоху ядерного оружия, что потребовало пересмотра спектра проблем, способы решения которых ранее формировали содержание понятия «гражданская защита». Неизменными остались принципы ее организации, сформировавшиеся в годы Первой мировой войны, и короткий исторический отрезок, разделивший мировые войны. К ним, в первую очередь, следует отнести единство усилий органов государственного и муниципального управления, органов местного управления и населения в организации гражданской защиты; обеспечение населения средствами индивидуальной защиты; создание укрытий и бомбоубежищ; активная разъяснительная работа с населением по уяснению алгоритма действий по преодолению опасностей военного времени; организация добровольческого движения.

Человечество, вступившее в третье тысячелетие, должно полностью усвоить уроки прошлого века. Дальнейшее совершенствование национальных систем гражданской защиты населения может происходить исключительно в области предотвращения возможных техногенных и антропогенных проблем. Искусство дипломатии и политических компромиссов способны оставить опыт гражданской обороны опытом, к которому человечество будет возвращаться только в рамках исторических исследований.

Список источников

1. Лашков А. Ю. Зарождение, становление и боевая деятельность объектовой противовоздушной обороны России накануне и в годы Первой мировой войны: дис.... канд. ист. наук. М., 2005. 234 с.
2. От МПВО к гражданской защите (исторический очерк) / под общ. ред. С. К. Шойгу. М. : УРСС, 1998. 336 с.
3. Беляев А. Н. Местная противовоздушная оборона Ленинграда в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : дис. ... канд. ист. наук. Л., 1970. 360 с.
4. Багдасарян А. О. Государственные проекты и практики организации системы гражданской обороны России в годы Первой мировой войны (1914–1918 гг.) : дис. ... д-ра. ист. наук. Омск, 2021. 541 с.
5. Corum James S. The Luftwaffe: creating the operational air war, 1918–1940. Kansas : University Press of Kansas, 1997. 378 p.
6. Essex-Lopresti, Tim. A Brief History of Civil Defence. Derbyshire : Civil Defence Association, 2005. 76 p.
7. Ашмор. Воздушная оборона Англии в мировую войну и в настоящее время. М. : Воениздат НКО СССР, 1936. 256 с.
8. Гражданская защита : энциклопедический словарь. 3-е изд., перераб. и доп. под общей ред. В. А. Пучкова / МЧС России. М. : ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2015. 664 с.
9. Зорихин А. Г. Японские оценки Красной Армии в 1923–1939 гг. // Военно-исторический журнал. 2022. № 2. С. 14–27.
10. Степанов В. Я. Гражданская оборона – дело всенародное : историко-художественный публицистический сборник. М. : ИЦ ОКСИОН, 2017. 328 с.
11. Dodd L, Wiggam M. Civil Defence as a Harbinger of War in France and Britain during the Interwar Period // Synergies Royaume Uni et Irlande. 2011. № 4. Рр.139–150.
12. Французский закон по ПВО «О защите и спасении гражданского населения» // Вестник противовоздушной обороны. 1935. № 8. С. 64–65.
13. В Германии // Вестник противовоздушной обороны. 1933. № 8–9. С. 65–66.
14. Организация местной ПВО в Германии // Вестник противовоздушной обороны. 1933. № 10. С. 72–75.
15. Противовоздушная оборона капиталистических стран в прошлом и настоящем // Вестник противовоздушной обороны. 1932. № 3. С. 66–74.
16. Съезд по вопросам гражданской ПВО // Вестник противовоздушной обороны. 1933. № 10. С. 61.

2 РГАЭ. Ф. 4372 Государственный плановый комитет Совета Министров СССР (Госплан СССР). Оп. 91. Д. 762. Л.57-58 об.

17.Бурче Е. Ф., Велижев А. А., Владимиров М. А. Воздушные вооружения Германии. М.: Государственное военное издательство, 1935. С. 163–166.

References

1. Lashkov A. Yu. Origin, formation and combat activity of the object of air defense of Russia on the eve and during the First World War: dis. ... cand. Hist. Sciences. Moscow, 2005. 234 p. (In Russ.)
2. From MPVO to civil defence (historical essay) / Under the general editorship of S. K. Shoigu. Moscow, URSS, 1998. 336 p. (In Russ.)
3. Belyaev A. N. Local anti-aircraft defense of Leningrad during the Great Patriotic War of 1941-1945: dis. ... cand. Hist. Sciences. Leningrad, 1970. 360 p. (In Russ.)
4. Bagdasaryan A. O. State projects and practices of the organization of the civil defense system of Russia during the First World War (1914-1918): dis. ... doc. of Hist. Sciences. Omsk, 2021. 541 p. (In Russ.)
5. Corum James S. The Luftwaffe: creating the operational air war, 1918-1940. Kansas, University Press of Kansas, 1997. 378 p.
6. Essex-Lopresti Tim. A Brief History of Civil Defence. Derbyshire, Civil Defence Association, 2005. 76 p.
7. Ashmore. The air defense of England in the World War and at the present time. Moscow, Military publishing house of The People 's Commissariat of Defense of the USSR, 1936. 256 p. (In Russ.)
8. Civil defence: An Encyclopedic dictionary (third edition, revised and supplemented). 3rd ed., reprint. and add.; under the general editorship of V. A. Puchkov / EMERCOM of Russia. Moscow, FSBI ARI CDES (FC), 2015. 664 p. (In Russ.)
9. Zorikhin A. G. Japanese estimates of the Red Army in 1923-1939. *Voenno-istoricheskij zhurnal* = Military History Journal. 2022; 2:14-27. (In Russ.)
10. Stepanov V. Ya. Civil defense is a nationwide matter: Historical and artistic journalistic collection. Moscow, FAU «IC OKSION», 2017. 328 p. (In Russ.)
11. Dodd L, Wiggam M. Civil defense as a harbinger of war in France and Great Britain in the interwar period. *Synergies Royaume Uni et Irlande*. 2011; 4:139-150.
12. French Law on Air Defense «On the Protection and Rescue of the Civilian Population». *Vestnik protivovozdushnoj oborony* = Air Defense Bulletin. 1935; 8:64-65. (In Russ.)
13. In Germany. *Vestnik protivovozdushnoj oborony* = Air Defense Bulletin. 1933; 8-9:65-66. (In Russ.)
14. Organization of local air defense in Germany. *Vestnik protivovozdushnoj oborony* = Air Defense Bulletin. 1933; 10:72-75. (In Russ.)
15. Air defense of capitalist countries in the past and present. *Vestnik protivovozdushnoj oborony* = Air Defense Bulletin. 1932; 3:66-74. (In Russ.)
16. Congress on Civil Air Defense. *Vestnik protivovozdushnoj oborony* = Air Defense Bulletin. 1933; 10:61. (In Russ.)
17. Burche E.F., Velizhev A.A., Vladimirov M.A. Air Armaments of Germany. Moscow, State Military Publishing House, 1935. Pp. 163-166. (In Russ.)

Информация об авторе:

Малов А. В. – доцент Департамента гуманитарных наук Факультета социальных наук и массовых коммуникаций, проф. НИЦ «Строительство», канд. филос. наук, доц.

Information about the author:

Malov A. V. – Associate Professor of Department of Humanitarian Sciences, Prof. of Research Center of Construction, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Статья поступила в редакцию 21.01.2023; одобрена после рецензирования 14.02.2023; принята к публикации 15.02.2023.

The article was submitted 21.01.2023; approved after reviewing 14.02.2023; accepted for publication 15.02.2023.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 93/94/17

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_113

Искажение исторического прошлого как метод манипуляции сознанием российской молодежи

Марина Николаевна Свинцова

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия, MNSvintsova@fa.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9402-0816>

Аннотация: Статья посвящена проблеме влияния фальсификации истории на формирование сознания молодежи в российском обществе. Целью данного исследования стал анализ особенностей влияния на формирование мировоззрения российской молодежи и ее гражданской позиции через использование искажения исторических событий. В статье речь идет о причинах и целях манипулирования сознанием молодежи, влиянии СМИ, сети Интернет на формирование гражданской позиции молодых людей. Автор приходит к выводу, что в эпоху неклассических форм внутриполитических и международных процессов все чаще применяются технологии манипулирования общественным сознанием как средство достижения политических интересов. Искусственно сформированное информационное поле имеет целью разрушение устойчивых традиционных, исторически сложившихся связей в социуме. Деформация исторического сознания молодежи через фальсификацию истории является надежным орудием политики, что показал опыт «бархатных» и «цветных революций» второй половины XX – начала XXI вв. Вопрос сохранения исторической преемственности в российском обществе и обеспечение безопасности молодежи, касающиеся национальной безопасности, находится в области образования, науки и воспитания. Важным навыком становится медиаграмотность. Указанная проблема в России на сегодняшний день имеет большой научный и практический потенциал и требует пристального комплексного внимания государства, социальных институтов, научного сообщества и отклика самого социума. Результаты работы могут быть полезны в научных исследованиях и учебном процессе в области отечественной истории, социальной философии, политологии, социологии.

Ключевые слова: фальсификация истории, Великая Отечественная война, российская молодежь, манипулирование общественным сознанием, медиаграмотность

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета в 2023 г.

Для цитирования: Свинцова М. Н. Искажение исторического прошлого как метод манипуляции сознанием российской молодежи // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С. 113–120. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_113

HISTORY

Original article

Distortion of the Historical past as a method of manipulating the consciousness of Russian youth

Marina N. Svintsova

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, MNSvintsova@fa.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9402-0816>

Abstract. The article is devoted to the problem of the influence of falsification of history on the formation of youth consciousness in Russian society. The purpose of this study was to analyze the peculiarities of the influence on the formation of the worldview of Russian youth and its civic position through the use of distortion of historical events. The article deals with the causes and purposes of manipulating the consciousness of young people, the influence of the media, the Internet on the formation of the civic position of young people. The author comes to the conclusion that in the era of non-classical forms of domestic political and international processes, technologies of manipulating public consciousness are increasingly used as a means of achieving political

interests. The artificially formed information field aims to destroy stable traditional historically established ties in society. The deformation of the historical consciousness of young people through the falsification of history is a reliable tool of politics, as shown by the experience of the revolutions of the second half of the XX-early XXI centuries. The issue of preserving historical continuity in Russian society and ensuring the safety of young people, concerning national security, are in the field of education, science and upbringing. Media literacy becomes an important skill. This problem in Russia today has great scientific and practical potential, and requires close comprehensive attention of the state, social institutions, the scientific community and the response of society itself. The results of the work can be useful in scientific research and educational process in the field of national history, social philosophy, political science, sociology.

Keywords: falsification of history, the Great Patriotic War, Russian youth, manipulation of public consciousness, media literacy

Acknowledgements: the article was prepared based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University in 2023.

For citation: Svintsova M. N. Distortion of the Historical past as a method of manipulating the consciousness of Russian youth. Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):113–120. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_113.

Введение

Хорошо известная восточная мудрость гласит: «Хочешь победить врага, воспитай его детей». Тема манипуляции общественным сознанием становится все более актуальной в связи с политическими и культурными процессами внутри страны и в международных отношениях. Взаимодействие политических сил становится более сложным, отходит от классических форм борьбы за власть, контроль над режимами, социокультурную идентичность. Большое внимание уделяется формированию мировоззрения и гражданской позиции молодого поколения как с целью разобщения социума, так и с позиций сохранения его единства, традиций, обеспечения национальной безопасности. Одним из методов разобщения народа является разрыв традиций преемственности через отчуждение его собственной истории и создание чувства стыда и вины за нее, в чем большую роль играет фальсификация истории.

Целью данного исследования стал анализ особенностей формирования мировоззрения российской молодежи и ее гражданской позиции через использование фальсификации истории.

Материалы и методы

В исследовании проводится анализ механизмов влияния на общественное сознание в связке с историческими событиями XX–XXI вв. На основе сравнения революционных и военных процессов второй половины XX века обозначен способ создания «культурной травмы» общества, дающей основание для манипулирования общественным сознанием. Историко-системный метод позволил изучить вопрос влияния искажения исторических событий на сознание молодежи в конкретных исторических обстоятельствах. Обобщен и проанализирован ряд современных исследований, посвященных изучаемой проблеме. Комплексный научно-теоретический анализ социально-философской, социологической и исторической литературы доказывает актуаль-

ность для современного общества и научного сообщества проблемы искажения исторического прошлого как метода манипуляции сознанием российской молодежи.

Обзор литературы

Научный интерес к данной теме в науке заметно усилился в последнее десятилетие, увеличилось количество научных публикаций, рассматривающих этот вопрос с разных углов зрения и с позиций разных отраслей гуманитарного знания: социологии, социальной философии, истории, политологии и других. Исследователь Е. Г. Пономарева [1] уделяет внимание технологии воздействия на сознание людей через фальсификацию истории, С. Г. Кара-Мурза [2], Е. Г. Панов [3] и Д. Ю. Вагин [4] предлагают рассматривать трансформации общества через феномен «культурной травмы». Исследователи системы мониторинга и анализа социальных медиа «Крибрум» [5], Н. В. Трубникова, А. Ю. Саркисова [6] посвятили свои работы историческому содержанию социальных медиа и соцсетей в интернет-пространстве. Медиаграмотность стала объектом внимания В. Ф. Олешко и О. С. Мухиной [7], Ю. Л. Войнилова, Д. В. Мальцевой и Л. В. Шубиной [8], С. Д. Калининой [9], С. О. Елишева [10]. Воздействие фальсификации истории исследовали М. О. Мутнян [11], А. Я. Листов [12], А. М. Цибулька [13] и нек. др.

Результаты исследования

Фальсификация истории – проверенный веками метод формирования будущего через целенаправленное искажение прошлого. Данный вопрос приобретает все более высокую актуальность сегодня, так как лежит не сугубо в научной или морально-нравственной плоскости, в поле культуры или образования, это вопрос национальной безопасности, определяющий будущее страны вплоть до уровня физического выживания народа. Особое внимание к фальсификации

истории как инструменту было обращено после Второй мировой войны, с началом холодной войны, когда расстановка сил больше не устраивала ключевые фигуры мировой политики.

Исследователь М. А. Мутнян определяет ряд причин, которые привели к формированию искаженного образа роли в победе над фашизмом СССР и США (в первом случае умалению, во втором – преувеличению), а также иных основных стран-участниц войны следующими переменами, произошедшими в мировой политике во второй половине XX в.: смена акцентов на главных событиях в борьбе с фашизмом, в необходимости «ретушировать» роль и действия ряда стран мира в военное время, в том числе входивших в состав стран «Оси», в послевоенное время в связи с этим можно говорить и о переоценке явления коллаборационизма, замене важнейших, решавших событий войны второстепенными и их преподнесение как судьбоносных на восточном фронте, а также необходимость обесценивания роли Красной армии в освобождении Европы от фашистской оккупации. Конечно, это происходило не одномоментно и требовало методической политической работы на протяжении десятилетий. Окончательную свободу процесс фальсификации приобрел с поражением Советского Союза в холодной войне, когда пересмотр исторической правды не имел уже никаких препятствий [11, с. 168]. Важной особенностью процесса сегодня является перенос выводов (умышленного переложения вины, прямых фальсификаций и иных) исторических манипуляций в духе исторического ревизионизма на современную Россию как преемницу советского наследия.

По мнению А. Я. Листова, основными направлениями искажения исторического образа российской истории стали само российское государство как политический институт, процесс его становления и формы, русская история и традиционные духовные и культурные ценности, «сама русская нация и национальное пространство, ею обживающее и формируемое» [12, с. 6].

История в недобросовестных руках становится инструментом достижения политических целей через воздействие на массовое сознание. Объектом воздействия фальсификации и фейков исторического содержания, как правило, становится молодое поколение. Молодежь с точки зрения информационного влияния самая незащищенная категория общества, так как находится в процессе социализации, самоопределения, самоидентификации, формирования системы ценностей своего поколения, при этом обладая такими качествами, как амбициозность, импульсивность, повышенный интерес ко всему новому и желание борьбы за справедливость и свободу. Это позволяет использовать молодых людей в

качестве основного объекта манипуляций и инструмента достижения различных целей влияния на общество. В качестве агентов манипуляции молодыми людьми могут выступать как отдельные личности, имеющие значительный социально-политический вес, так и различные общества и организации, политические партии, движения, некоммерческие организации, экстремистские и террористические организации, религиозные секты и деструктивные культуры, СМИ, спецслужбы иностранных государств [10, с. 4].

Формирование исторического видения прошлого личностью начинается еще со школьной скамьи. Но чем старше становится человек, тем больше он обретает возможностей для получения информации и тем шире становится его информационное поле. Сегодня ввиду масштаба развития информационных технологий и, следовательно, разнообразия и возможности выбора источников информации, информационная среда стала фактором формирования личности, где разнообразие и открытость информационных каналов имеет как позитивное, так и негативное значение в воспитании личности, ее гражданской позиции и мировоззрения, и даже, можно сказать, осознания собственного места в череде исторических событий на современном этапе. В информационной среде, под которой, в первую очередь, имеется в виду всемирная паутина – сеть Интернет, а также различные печатные СМИ, радио, кино и прочие, разворачивается настоящая борьба за внимание молодых людей и их доверие. В качестве инструмента применяется и аргументация, и эмоционально-психологический компонент.

Е. Г. Пономарева обращает внимание на применение технологии воздействия на массовое сознание – когнитивного моделирования, исследования в области которого ведутся уже более полутора веков. Проследить их можно с 60-х гг. XIX в. с трудов американского психолога У. Джеймса и Г. фон Гельмгольца. Обобщив ряд исследований в этой области, автор предлагает выделить три этапа на пути формирования необходимой модели восприятия прошедшей и, соответственно, настоящей действительности: внедрение в сознание людей необходимых установок, пересмотр отношения к историческому прошлому и прямая экстраполяция на настоящее (например, с советской на российскую действительность) и затем осуществление конкретной деятельности, отражающей новое восприятие реальности (например, политика и отношение общества к памятникам Великой Отечественной войны, которые несложно отследить в настоящее время как на территории постсоветского пространства, так эпизодически и в России) [1]. С развитием этого направления когнитивное моделирование стало частью социального инжиниринга.

Примером может служить искажение событий Великой Отечественной войны: отказ от использования термина «Великая Отечественная война» в историографии ряда бывших советских республик (государства Прибалтики, Украина) и рассмотрение событий 22 июня 1941 г. – 9 мая 1945 г. как периода участия этих стран во Второй мировой войне. Таким образом, демонстрируется отстранённость от общей борьбы с фашизмом, вынужденная втянутость в войну. Подмена терминов влечет за собой фальсификацию и искажение итогов и последствий всей войны. Глубинный смысл имеет попытка подменить и обосновать подмену термина «освобождение» территорий, оккупированных фашистскими войсками стран (Австрия, Дания, Норвегия, Албания, Финляндия, Польша и др.) на термин «советская оккупация». Освободительная миссия Красной Армии, спасшей многие народы Европы от фашистского рабства, отрицается. Совершенно переворачивается суть борьбы советских войск против фашистских захватчиков, преподносится как осуществление агрессивных планов большевизма, а сам итог борьбы как катастрофа и падение сопротивления большевизму (американские историки Г. Барис, Р. Хоббс). При этом противостояние капиталистических государств фашистской Германии объясняется случайностью, стечением исторических обстоятельств [13].

Исследователь Е. О. Елишев уделяет внимание СМИ как инструменту манипулирования сознанием молодежи в современном российском обществе, формирования его мировоззрения, формы и модели поведения. При этом вполне понятно, что СМИ имеют собственную политику, которая напрямую зависит от владельца данного канала информации. Путем многократного повторения формируются политические и ценностные установки, которые легко воспринимаются и усваиваются молодыми людьми. На протяжении последних тридцати лет отсутствовал государственный контроль контента СМИ (нужно отметить, что в последние два года он начинает развиваться). Е. О. Елишев указывает, что через СМИ формируется «у представителей молодого поколения антисистемное, негативное мировосприятие и отношение к собственной национальной истории, религии, своим обычаям и традициям» [10]. Эта методика применяется западными и отчасти российскими СМИ в ходе подготовки «цветных» революций, ведя пропаганду среди молодежи и мобилизуя ее для создания активной массы, чьими руками должны быть совершены «цветные» революции. К примеру, на Украине накануне революционных процессов середины 2000-х гг. и 2014 г. СМИ под американо-britанским руководством была проведена большая работа по подготовке населения, в частности моло-

дого поколения [10].

Согласно исследованию С. Д. Калининой, сегодня молодежная аудитория наиболее активно привлекается, убеждается, агитируется и даже вербуется представителями зарубежных либеральных организаций, спецслужб, а также представителями экстремистской и террористических организаций. Актуальным ресурсом, кроме СМИ, стали социальные сети и мессенджеры («ВКонтакте», Telegram и другие), которые кроме массовости имеют преимущества в виде шифрования информации, сохраняющего ее секретность [9].

Воздействие на массовое сознание через всемирную сеть велико и эффективно, изучение его требует специальной методологии, анализа больших данных. В 2020 г. исследователями лаборатории «Крибрум» было проведено масштабное исследование [5], посвященное анализу массива публикаций в сети Интернет на тему Великой Отечественной войны и изучению способов и путей распространения недостоверной информации о Второй мировой и Великой Отечественной войнах, выявления антироссийской и антисоветской повестки.

В ходе исследования авторы обнаруживают попытки манипулирования сознанием пользователей сети через распространение таких позиций, искажающих содержание и анализ истории, как «победобесие» (термин, направленный на дискредитацию Дня Победы как государственного праздника в глазах публики), «нам нечем гордиться» для формирования негативного образа победы и принижения значимости победы СССР, «отождествление коммунизма и фашизма» для достижения политической цели, возложения вины за развязывание мирового конфликта в равной степени на СССР и Германию, «СССР – виновник начала Второй мировой войны» и «СССР / Россия – оккупант» для обоснования современной политики стран Европы и реализации агрессивных интересов в отношении России. Исследователи пришли к выводам, что фальсификация истории в последнее десятилетие набирает популярность в связи с тем, что рост количества публикаций, имеющих в содержании фальсификацию истории Великой Отечественной войны, опережает рост аудитории Рунета, в качестве источника оригинального текста чаще всего выступают иностранные аккаунты, львиную долю среди которых занимают аккаунты из Украины, Казахстана, Прибалтики и других стран постсоветского пространства, откуда происходит «импорт повестки» в поле российских социальных сетей. В рамках исследования авторы обнаруживают, что подобного содержания повестка активизировалась в ходе и после присоединения полуострова Крым к Российской Федерации в 2014

г. и используется для дискредитации политики современной России, являясь продуктом современной геополитики. Адресатом манипуляций становится молодежь как основная аудитория, потребляющая данный интернет-контент, что отрицательно сказывается на формировании национальной идентичности, а также историко-культурного сознания молодых людей, искажает восприятие истории, соответственно, корректирует поведение [5].

Осознание значимости изучения сетевого контента на историческую тематику, особенности его преподнесения и интерпретации становятся все более заметно. В 2022 г. Н. В. Трубниковой и А. Ю. Саркисовой был проведен анализ содержания открытых исторических пабликсов социальной сети «ВКонтакте». По данным исследователей, с использованием современных технологий работы с большими данными для нарративного анализа было отобрано 332 781 уникальное текстовое сообщение, содержащее исторические сведения. Авторы пришли к выводу, что содержание выбранных пабликсов сети «ВКонтакте» обладают высокой степенью дискуссионности о содержании и значении российской истории, испытывают нагрузку политических манипуляций. При этом отмечается, что в специализированных сообществах, ввиду наличия модерации и определенного круга интересующихся их содержанием, количество антироссийского и антисоветского контента меньше, чем в неспециализированных. При этом элементы названной повестки наблюдаются в комментариях пабликсов обеих категорий [6].

Проблемным полем является не только отсутствие устойчивого образа исторических событий у молодёжи, но и недостаточный уровень медиаграмотности населения. В. Ф. Олешко и О. С. Мухина, исследуя вопрос распространения, влияния и разоблачения фейков в сети Интернет, выделяют несколько активно работающих технологий стимулирования и регулирования поведения аудитории через фейки в сети. Во-первых, это переход от традиционных медиа в социальные сети и мессенджеры. Вместе с этим «молодеет» аудитория, а для справедливости надо заметить, что молодые люди больше доверяют текстам, испытывают ощущение непредвзятости их содержания, не задумываясь о том, кто владелец, автор, заказчик данного контента (в отличие, например, от телевидения и газетных заметок). Во-вторых, «раскрытие» политической или экономической подоплеки любого излагаемого вопроса. В-третьих, ссылки на авторитеты – религиозные, политические, медийные – и мифологизация содержания. В-четвертых, это поляризация, противопоставление и обнаружение противостояния «хорошего» и «плохого»,

«своих» и «чужих», преподнесение жертвенности, угнетаемости с расчетом на эмоциональный отклик. В-пятых, привлечение эзотерического, трудно проверяемого содержания, окутывания мистикой событий, которые на бытовом уровне проверить невозможно. При этом преподносятся поразительные открытия, шокирующие выводы, якобы раскрывающие и объясняющие совпадения, вырванные из контекста содержательные компоненты [7].

Исследователь явления манипулирования общественным сознанием в политическом поле С. Г. Кара-Мурза утверждает, что сегодня в основе мировой политики лежит манипуляция массовым сознанием, используемая прежде всего с целью свержения режимов власти в странах переходного типа и установления над ними контроля мягкими методами, не вызывающими подозрения у населения, принимаемыми обществом «на ура», но приводящими к разобщению народа, разделению и противопоставлению одних групп другим, разрыву исторических связей и традиций. Прямыми результатом манипулирования массовым сознанием являются череда неклассических «бархатных» и «цветных» революций в конце XX – начале XXI вв. [2]

Манипуляции массовым сознанием стали практически отраслью науки междисциплинарного свойства. Методы манипуляции, как правило, направлены на стирание чувства опасности у подверженного манипуляции народа страны-цели через нарочитое декларирование свободы слова, видимое отрицание насилия манипулятором, разрешение мягких правонарушений в обществе. Чаще всего борьба с властью осуществляется через подмену ценностного поля, как-то замена идеала социальной справедливости, борьба за которую была смыслом классических революций нового и новейшего времени, понятием этничности, то есть созданием «нового народа», который нужно «освободить», с вытекающим из этого образом врага-угнетателя, которому нужно отомстить. Таким образом, народ становится не свидетелем, а участником этого процесса, можно сказать, инструментом.

С. Г. Кара-Мурза пришел к выводу, что перед процессом непосредственного манипулирования общественным сознанием следует длительная подготовка, искусственное и целенаправленное создание кризисных событий, производящих общественное потрясение. В результате кризиса возникает «культурная травма», после которой рациональное сознание дестабилизируется, становится подвижным и легко поддается манипулированию. Автор замечает, что процессу искусственного формирования новой системы ценностей общества всегда предшествуют исторические события, создавшие такую «культур-

ную травму», которая определяет готовность общественного сознания принять новую систему ценностей и регулировать поведение [2]. Такой «культурной травмой» для российского общества стала историко-культурная травма, полученная в результате распада СССР, гибели мощной идеологии, образа мысли, суперкультуры. За разрушением системы последовали моральный и идеологический вакуум, пустота. Отброшенная система ценностей уже не регулировала социум, а новая не была создана, обеспечив нужные условия для внешнего влияния на социум [4].

Методы борьбы с попытками подобной манипуляции в настоящее время лежат в сфере образования и воспитания: создание «информационного иммунитета», повышение медиаграмотности, создание крепких ценностных ориентиров и критического восприятия информации у молодежи и, как следствие, устойчивой гражданской позиции.

Ю. Л. Войнилов, Д. В. Мальцева и Л. В. Шубина (исследовательская группа «Циркон») определяют медиаграмотность как «навыки критического мышления, осмысления и интерпретации информации в различных областях профессиональной, образовательной и общественной деятельности» наряду с владением коммуникационными и информационными технологиями [8, с. 97]. Авторы приравнивают по содержанию понятия информационной грамотности и медиаграмотности.

Большая роль в повышении медиаграмотности молодежи отводится вузам, одной из важных задач которых является повышение информационной культуры студента, таким образом обеспечивая его безопасность, формируя молодое поколение, которое должно стать опорой государства в настоящем и будущем, а соответственно, работать над формированием национальной безопасности. Эта миссия высшей школы состоит в формировании алгоритма преемственности, усвоения культурного кода предыдущих поколений, прививания уважения и любви к родной истории и культуре в сочетании с развитием критического мышления, гуманитаризации и гуманизации высшего образования, формировании «информационного иммунитета», то есть умения ориентироваться в глобальной информационной сети, уметь критически воспринимать информацию, анализировать ее, определять деструктивное содержание и не поддаваться его влиянию [9].

Обсуждение и заключения

Ввиду изменения механизмов функционирования общественных процессов, приобретения ими неклассических форм, меняются методы их реализации. Все чаще применяются технологии манипулирования общественным сознанием, где главным объектом становится молодежь. Приме-

нение в комплексе различных каналов влияния (СМИ, Интернет, некоммерческие и иные организации и другие) создает плотное информационное поле, формирующее мировоззрение молодого человека и определяющее его принципы и поведение.

Часто формируется негативное информационное поле, которое имеет целью разрушение длительно существовавших устойчивых традиционных связей в социуме, сложившихся внутри исторической традиции. Поэтому деформация исторического сознания молодежи через фальсификацию истории и навязывание деструктивных образов исторического прошлого, искаженных связей прошлого и настоящего путем тиражирования, насмотренности, придания им качества «само собой разумеющегося», искусственное создание «общепринятости» этих исторических мифологем в сознании молодежи стала уверенным, бескровным способом достижения целей политических оппонентов, дала им надежное средство борьбы. Поставив сознание молодого поколения, как уязвимой, подвижной, но в то же время активной части общества, себе на службу, легко обеспечить внешний контроль и влияние на развитие общества и государства, что уже продемонстрировала череда «бархатных» и «цветных» революций. Прием всегда находится в политической плоскости.

Остро стоит вопрос сохранения исторической преемственности в российском обществе, прежде всего через обеспечение безопасности молодежи, ее информационной грамотности. Оградить молодых людей от информационного давления и негативного воздействия политического и социокультурного содержания физически в современном обществе невозможно, да и не нужно. Поэтому вопрос, касающийся национальной безопасности, находится в области образования, науки и воспитания. Проблема в России на сегодняшний день имеет большой научный и практический потенциал и требует пристального комплексного внимания государства, социальных институтов, научного сообщества и отклика самого общества.

Список источников

1. Пономарева Е.Г. Фальсификация истории Великой Отечественной войны – технология трансформации сознания // Обозреватель. 2016. № 5. С. 6–7. URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/falsifikatsiya-istorii-velikoy-otechestvennoy-voyny-tehnologiya-transformatsii-soznaniya> (дата обращения 25.02.2023 г.)
2. Кара-Мурза С. Г. Послесловие о «манipуляции сознанием» // Наука. Культура. Общество. 2018. № 2–3. С. 13–39.

3. Панов Е. Г. Проблема межпоколенческой преемственности в свете концепции «сociокода» // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 62–68.

4. Вагин Д. Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе // Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 52–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolencheskaya-preemstvennost-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-v-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 10.08.2022).

5. Курицын А. Н., Гребенюк А. А., Лемэр Л. Г., Ашманов И. С. Великая Отечественная война. Фальсификация истории. Манипуляции в социальных медиа. Москва : Первое экономическое издательство, 2020. 52 с.

6. Трубникова Н. В., Саркисова А.Ю. Герои национальных нарративов в зеркале исторической памяти Рунета (на материале больших данных социальной сети «ВКонтакте») // Русин. 2022. № 69. С. 282–305.

7. Олешко В. Ф., Мухина О. С. Медиаграмотность как метод противодействия манипуляциям СМИ на бытовом уровне // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2020. № 2 (36). С. 35–44.

8. Войнилов Ю. Л., Мальцева Д.В., Шубина Л.В. Медиаграмотность в России: картография проблемных зон // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2016. Т. 1. № 2. С. 95–114.

9. Калинина С. Д. Высшая школа в эпоху глобального информационного взаимодействия в контексте обеспечения национальной безопасности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4 (81). С. 334–339.

10. Елишев С. О. Субъекты процесса манипулятивного воздействия на современную российскую молодёжь // Социология. 2017. № 4. С. 3–14.

11. Мутнян М. А. Мы не можем судить историю, но мы можем и должны знать правду // Великая Победа : в 15 т. Т. 15: Утраченные перспективы / под общ. ред. С. Е. Нарышкина, А. В. Торкунова ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, Центр военно-политических исследований. М. : МГИМО. Университет, 2015. 364 с.

12. Противодействие попыткам фальсификации истории России: научные и законодательные аспекты. М. : Издание Государственной Думы, 2020. 160 с.

13. Цыбулька А. М. Российская и зарубежная историография о фальсификации истории Второй мировой и Великой Отечественной войн // Гуманитарные проблемы военного дела. 2017. № 3 (12). С. 131–135.

References

14. Ponomareva E. G. Falsification of the Great Patriotic war – technology of transformation of consciousness. *Obozrevatel' = The Observer*. 2016; 5:6-7. URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/falsifikatsiya-istorii-velikoy-otechestvennoy-voyny-tehnologiya-transformatsii-soznaniya> (accessed 25.02.2023). (In Russ.)
15. Kara-Murza S. G. Epilog about “manipulation with consciousness”. *Nauka. Kul'tura. Obschestvo. = Science. Culture. Society*. 2018; 2-3:13-39. (In Russ.)
16. Panov E. G. The problem of intergenerational continuity in the concept of “sociocode”. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*; 2022. 13:2(50):62-68. (In Russ.)
17. Vagin D. Yu. Intergenerational succession of spiritual and moral values in russian society. *Diskussiya = Discussion*. 2016; 7(70):52-58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolencheskaya-preemstvennost-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-v-rossiyskom-obschestve> (accessed 10.08.2022). (In Russ.)
18. Kuricyn A. N., Grebenyuk A. A., Lemer L. G., Ashmanov I. S. The Great Patriotic War. Falsification of history. Manipulation in social media. Moscow, First economic publishing house. 2020. 52 p. (In Russ.)
19. Trubnikova N. V., Sarkisova A. Yu. Heroes of national narratives in the Runet historical memory (based on big data from the VKontakte social network). *Rusin = Rusin*. 2022; 69:282-305. (In Russ.)
20. Oleshko V. F., Muhina O. S. Media literacy as a method of countering media manipulation at the household level. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya = Sign: the problematic field of media education*. 2020; 2 (36):35-44. (In Russ.)
21. Voynilov Y., Maltseva D., Shubina L. Media literacy in Russia: mapping the problem areas. *Kommunikacii. Media. Dizajn. = Communications. Media. Design*. 2016; 1(2):95-114. (In Russ.)
22. Kalinina S. D. The higher school in the era of global information exchange in the context of national security. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes of Orel state university*. 2018; 4(81):334-339. (In Russ.)
23. Elishev S. O. Subjects of the process of manipulative influence on modern Russian youth. *Sociologiya = Sociology*. 2017; 4:3-14. (In Russ.)
24. Mutnyan M. A. We cannot judge history, but we can and should know the truth. The Great Victory: in 15 t. T. 15: Lost Prospects / under the general editorship of S. E. Naryshkin, A. V. Torkunov; Moscow State Institute of International Relations. relationships (un-t) Ministry of Foreign Affairs of Russia, Center for Military and

Political Studies. Moscow, MGIMO University, 2015. 364 p. (In Russ.)

25. Countering attempts to falsify the history of Russia: scientific and legislative aspects. Moscow, Publication of the State Duma. 2020. 160 p. (In Russ.)

26. Cibulka A. M. Russian and foreign historiography on the falsification of history of the Second world and Great Patriotic wars. *Gumanitarnye problemy voennogo dela* = Humanitarian problems of military affairs. 2017; 3(12):131-135. (In Russ.)

Информация об авторе:
Свинцова М. Н. – доцент Департамента гуманитарных наук Факультета социальных наук и

массовых коммуникаций, канд. ист. наук, доц.

Information about the author:

Svintsova M. N. – Associate Professor of Department of Humanities of Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Ph.D. (History), Doc.

Статья поступила в редакцию 03.02.2023; одобрена после рецензирования 14.02.2023; принята к публикации 15.02.2023.

The article was submitted 03.10.2022; approved after reviewing 14.02.2023; accepted for publication 15.02.2023.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 93/94+140.8

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_121

Трансформация сознания граждан СССР под влиянием идеологии марксизма-ленинизма и её влияние на деятельность людей в современной России

Даниил Александрович Хамула¹, Анастасия Аркадьевна Горбань^{2*}

^{1,2}Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

¹khamula.2003@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9633-3747>

²AAGorban@fa.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-2837-041X>

Аннотация: В статье анализируется изменение мышления граждан СССР под влиянием реформ партийного руководства с момента образования Советского государства. Целью работы является иллюстрация влияния исторической преемственности поколений в контексте социально-экономического развития государства. Основу исследования составили публикации авторов, которые рассматривали социальное влияние марксистско-ленинской идеологии. Методология исследования представлена, в первую очередь, историко-системным и историко-генетическим методами. Авторы приходят к выводам, что житель современной России, в особенности тот, который был воспитан ещё во время существования СССР, не адаптировал своё мышление под условия рынка. Влияние, оказываемое на граждан в период существования Советского государства, привело к усилению инертности их мышления и агрессивности по отношению к отклонению от норм. Обозначенные изменения являются иллюстрацией низкой предпринимательской активности в первые годы после распада СССР, а также обусловленности особого типа мышления, который существует в современных условиях на территории постсоветской России.

Ключевые слова: марксистско-ленинская идеология, трансформация сознания, идеологические программы, инертность, советский человек, агрессия к инновациям

Для цитирования: Хамула Д. А., Горбань А. А. Трансформация сознания граждан СССР под влиянием идеологии марксизма-ленинизма и её влияние на деятельность людей в современной России // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 2 (54). С.121-127. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_121.

HISTORY

Original article

Transformation of the consciousness of the citizens of the USSR under the influence of Marxism-Leninism ideology and its impact on the activities of people in modern Russia

Daniil A. Khamula¹, Anastasiya A. Gorban^{2*}

^{1,2}Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

¹khamula.2003@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9633-3747>

²AAGorban@fa.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-2837-041X>

Abstract: The article analyzes the change of thinking of the USSR's citizens under the influence of the party leadership's reforms since the formation of the Soviet state. The purpose of the article is to illustrate the influence of historical continuity of generations in the context of socio-economic development of the state. The research was based on the publications of authors who considered the social influence of Marxist-Leninist ideology. The methodology of the research is presented, first of all, by historical-systemic and historical-genetic methods. The authors come to the conclusion that a resident of modern Russia, especially one who was brought up during the existence of the USSR, did not adapt his thinking to market conditions. The influence exerted on citizens during the existence of the Soviet state led to an increase in the inertia of their thinking and aggressiveness towards deviation from norms. The indicated changes are an illustration of the low entrepreneurial activity in the first

years after the collapse of the USSR, as well as the conditionality of a special type of thinking that exists in modern conditions on the territory of post-Soviet Russia.

Keywords: Marxist-Leninist ideology, transformation of consciousness, ideological programs, inertia, Soviet man, aggression towards innovation

For citation: Khamula D. A., Gorban A. A. Transformation of the consciousness of the citizens of the USSR under the influence of Marxism-Leninism ideology and its impact on the activities of people in modern Russia. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):121. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_121-127.

Введение

Неоспорим тот факт, что являвшаяся государственной в период существования СССР марксистко-ленинская идеология заметно изменила образ мышления советского человека. Попытка провести социалистическую революцию в России, не принимая во внимание принцип последовательной смены формаций, привела к отвержению сознания “советского человека” большинством народных масс. Насильственное навязывание партийным руководством образа мышления, необходимого для построения коммунистического государства, способствовало коренной трансформации сознания людей. Неприятие перемен, инертность и неспособность проявлять предпринимательскую активность стали чертами, появившимися у большинства населения, что привело к крайне болезненному переходу на рыночные рельсы для экономики страны. До сих пор произошедшие преобразования сознания оказывают негативное воздействие на социально-экономическое развитие государства, что обуславливает актуальность темы данной статьи.

Обзор литературы

Основой исследования стал труд К. Маркса и Ф. Энгельса [1], содержащий в себе основные положения марксистской идеологии. Кроме того, были изучены научные труды А. Э. Савина [2], Ю. А. Нисневича и А. В. Рябова [3], Е. В. Панги [4], Т. В. Юриной [5], И. Н. Вельможко [6] и др., посвященные вопросам философского содержания марксистско-ленинской идеологии, а также практического влияния идеологии в условиях экономической, психологической и исторической динамики общественного развития.

Материалы и методы

Для достижения цели исследования в качестве основного метода применялся анализ исторических событий периода существования Советского государства, историко-генетический метод способствовал выявлению и обоснованию причин и хода трансформации сознания граждан СССР, историко-системный – иллюстрации основных направлений трансформации сознания граждан современной России.

Результаты исследования

Идея стремления к коммунистической кон-

цепции, являвшаяся изначально основой построения Советского государства, была несколько раз трансформирована за время существования СССР. Для понимания истоков изменения мышления граждан СССР стоит начать с исследования классической марксистской идеологии, ставшей базисом для построения сознания будущего советского человека. Марксистская идеология заключалась в необходимости перехода от капиталистической формации к коммунистической вследствие объективных закономерностей общественного развития и нарастания противоречий между производительными силами и производственными отношениями. Одним из основных положений марксистской идеологии является тезис о необходимости объединённым пролетариатом в наиболее развитых государствах занять господствующее положение в государственной системе и сосредоточить производство в руках ассоциации индивидов. В результате данных преобразований уничтожается эксплуатация человека над человеком. Пролетарии смогут использовать производительные силы для увеличения благосостояния каждого и всех людей в целом исходя из принципов сознательности и стремления к достижению коммунистической концепции, коллективного братства и всеобщего счастья [1].

Несмотря на популярность данных идей среди представителей русской интеллигенции конца XIX – начала XX вв., концепция не могла быть осознана большинством населения Российской империи этого периода. Согласно переписи 1897 г. большую часть населения составляли безграмотные крестьяне, что говорит о невозможности опоры на слой пролетариев в ходе планирующейся социалистической революции. Согласно формационной концепции, Российская империя находилась ещё на переходном этапе от феодальной к капиталистической формации. К. Маркс в своих трудах нередко отмечал, что идеи социалистической революции должны, в первую очередь, реализоваться в высокоразвитых странах Запада, где пролетарии обладают достаточным набором знаний и умений для построения государства всеобщего благосостояния. Россия должна была выступать одним из преемников социалистической идеологии от других стран.

Партия большевиков, принимая решение об организации социалистической революции в России, совершают переход от феодальной формации к предшествующему коммунистической формации социализму, совершенно минуя капиталистическую формацию. Данное решение полностью нарушает принцип последовательной смены формаций Маркса, поэтому В. Ленин несколько отходит от основных положений базисной идеологии, адаптируя свою идею под российские реалии того времени. В частности, в качестве будущей правящей верхушки были выбраны не Советы в качестве объединений пролетариев, а русская интеллигенция, принявшая социалистические идеи [2; 9]. Проводилась масовая агитация крестьянского сословия, являвшегося в марксизме мелкобуржуазным и не способным на революционные преобразования. Для привлечения крестьян Ленин поменял приоритет в своей революционной программе на необходимость борьбы с религией и монархическим строем, передачу земли в народное владение и незамедлительное завершение войны [2].

После завершения Гражданской войны 1918–1922 гг. встал вопрос о восстановлении страны после изнутившей её революции и построении социализма. Ожидаемых со стороны граждан мероприятий по совместному пользованию собственностью и установлению общественной власти проведено не было. Крестьянство, не обладающее знаниями и желанием строить заявленное властью будущее, вернулось к хозяйству на своей земле и стало заниматься мелкобуржуазной торговлей. Без массовой общественной инициативы Советская власть не могла восстановить общественное хозяйство, поэтому для вывода страны из разрухи и постепенного укрепления авторитета новой партийной власти в 1921 г. на X съезде РКП(б) принимается решение о введении новой экономической политики (далее – НЭП), в ходе которой продразвёрстка заменяется продналогом и разрешаются мелкоторговые операции, частная собственность на мелкие промышленные предприятия. Фактически с началом НЭПа страна совершила переход к капиталистической формации согласно концепции К. Маркса, что подтвердило наличие объективных закономерностей в теории формаций. Даже после победы революционных сил в Гражданской войне перейти через капиталистическую формацию власти не удалось, а значит страну ждало появление человека с капиталистическим мышлением, пусть и на короткий период НЭПа.

Многие граждане, имевшие опыт ведения предпринимательской деятельности ещё с до-военного времени, стали пользоваться возможностью аренды государственных предприятий и фактически сформировали класс буржуазии

на территории Советского государства. Данная тенденция свидетельствует о том, что идеология марксизма не закрепилась в массовом сознании в обозначенный период времени. Русский народ, большую часть которого составляло крестьянство, стремился к личному обогащению и ведению собственного хозяйства, что соответствовало сознанию капиталистического общества. При этом объединяться в кооперативы и отдавать часть своей прибыли на увеличение абстрактного общественного благосостояния народ не стремился.

Данные тенденции развития никак не соответствовали программе коммунистических партий, поэтому практически с внедрения НЭПа Советская власть начала проводить жесткую фискальную и кредитную политику в отношении частнокапиталистических элементов. Госбанк СССР предлагал в пять раз меньшие кредитные ставки государственным предприятиям по сравнению с частными; вводится уравнительный налог, а впоследствии подоходно-имущественный и местный налоги, наиболее сильно облагавшие лиц, получающих «нетрудовые доходы» [4]. Несмотря на наличие огромного числа преград экономического характера и закрытия многими частными предпринимателями своего бизнеса, сознание граждан не изменялось. Общество воспринимало данные нововведения как дополнительные трудности, которые можно преодолеть благодаря увеличению производительности труда на своём производстве. Представители народа, которые могли стать рычагом давления на частных предпринимателей, не имели достаточно полномочий для изменения ситуации на местах, но вскоре Советская власть приняла программу о решении данной проблемы наиболее радикальным способом. Так и не получив поддержку населения в аспекте принятия марксистско-ленинской идеологии, партийное руководство решило навязать её сверху, полностью искоренив любые «враждебные» элементы. Не принимая насилиственное насаждение новой идеологии, большая часть граждан, занимавшаяся ранее частной торговлей и предпринимательством, была вынуждена полностью поменять свой вид деятельности, место жительства и даже скрывать свою биографию [5]. Отчасти с целью усиления нажима на сельскую местность и привлечения к общественным работам представителей советской буржуазии руководство партии во главе с И. Сталиным начинает осуществлять программу колхозификации. Главным идеологическим лозунгом программы стало противостояние «кулаков» и крестьян-тружеников, в котором необходимой целью второй группы стало преследование и привлечение к ответственности первых. Властные структуры считали, что данный метод при-

ведет к победе пролетариата в классовой борьбе на территории СССР, принятию и возвышению идеологии марксизма-ленинизма в сознаниях людей. Но стоит отметить главное противоречие с первоначальной концепцией, что переход к коммунизму должен проводиться сознательным волеизъявлением пролетариата, а не через навязывание партийным аппаратом; должно строиться государство всеобщего счастья и благосостояния, а не всеобщего страха и угнетения правящей номенклатурной элитой [3].

Именно в этот момент происходит первый этап трансформации сознания советских граждан, полностью созданный партийным руководством. Политика колLECTивизации и индустриализации сделала советский народ агрессивным и недоверчивым по отношению к любому отклонению от идеологических норм, боязливым по отношению к проявлению инициатив, жестким и непоколебимым в отношении следования любым правилам и установкам, а также в сознании людей был сформирован образ «общего врага – капиталиста».

Второй этап трансформации сознания советских граждан был произведен в течение хрущёвской «оттепели» и последующего «застоя», поскольку в течение Великой Отечественной войны сознание народа было направлено лишь на необходимость объединения перед общим врагом и победы над ним, а Сталинская политика колLECTивизации сознания и борьбы с врагами народа оказала положительное влияние на граждан СССР именно в период боевых действий. Ситуация изменилась после смерти Генерального Секретаря в 1953 г. Время войны завершилось, а жизнь населения улучшена не была. Так, в 1956 г. Министерством государственного контроля РСФСР в 85 городах, 13 поселках и 144 сельских районах прифронтовых зон была проведена проверка, в ходе которой было обнаружено, что 1844 семьи проживали в землянках и полуземлянках, в развалинах зданий продолжали жить 1512 семей, в подвалах – 3130 семей, в других непригодных для жилья помещениях – 32 555 [6]. Данная картина никак не вязалась с образом государства всеобщего благосостояния пролетариев, поэтому руководство страны во главе с Н. С. Хрущёвым стало проводить социальные реформы, связанные с улучшением жизни населения, включавшие программу жилищного строительства, понижение пенсионного возраста, установление унифицированной минимальной заработной платы.

По мнению партийного руководства, данные реформы должны были привести к скачку уровня жизни населения и послужить доказательством преимущества жизни простого гражданина в социалистическом государстве по срав-

нению с капиталистическим. На самом деле ситуация в стране приняла другой оборот. Жизнь беднейших слоёв населения была, несомненно, улучшена, но при этом большая часть людей потеряла какие-либо стимулы к улучшению своей жизни и перешли к инертному способу существования. Унификация заработной платы полностью искоренила желание у многих рабочих дополнительно трудиться, что значительно замедляло и темпы развития государства. Пережитые тяжёлые времена значительно снизили запрос граждан по отношению к нужным им для жизни благам, большинству достаточно было просто быть сытым и иметь жильё для полного удовлетворения потребностей [6], поэтому, когда партия предоставила народу СССР доступ к этим благам, у людей проявилось потребительское отношение к жизни и патерналистический характер восприятия государства [7]. Усердный труд человека, который должен был быть основой будущего мира всеобщего благосостояния по марксистской теории, стал бесполезен в мире советского государства. Номенклатурная элита возвела идеологическую основу в абсолют, забыв о необходимости социально-экономического развития государства, вследствие этого подрывалась и общая тенденция стремления людей к саморазвитию. Народ СССР стал замкнут, его интересовало лишь обеспечение стабильности существования в зоне своего комфорта и потребления минимального набора благ, выдаваемого патроном в лице партии. Данные тенденции продолжались и закреплялись вплоть до конца этапа брежневского застоя и ознаменовали второй этап трансформации сознания советского человека.

Необходимо отметить, что главным отличием и недостатком сознания людей, прошедших только первый этап трансформации от прошедших оба, стала потеря духа колLECTивизма и стимула к труду. Если в период культа личности и колLECTивизации советский народ стремился перевыполнить планы для обеспечения наиболее быстрого перехода к коммунизму для своих потомков, а также ощущал свою принадлежность к общему классу пролетариев, то после реформ оттепели у советского человека закрепились самые негативные черты, присущие индивидуализму. Также народ потерял стимулы к саморазвитию, стал уделять внимание только стабильности в своей жизни, у него появились черты ленивого человека. Подавляющее большинство масс соглашалось с необходимостью стремительного общественного развития лишь показательно, поскольку данное положение содержалось в партийной программе, но при этом от прогресса в своей частной жизни большинство отказывалось, отдавая предпочтение стабильности. Но были и те, кто не принимал идеи, навязываемые правящей

верхушкой, так называемые диссидентские движения. В период «оттепели» их действия строго пресекались, поэтому диссиденты действовали в основном скрытно, стараясь подстроить своё поведение под требуемый бюрократической элитой идеологический мотив.

Ситуация изменилась в 1987 г. с введением М. С. Горбачёвым политики гласности. Изначально задачей данной политики являлось предоставление возможности советскому народу артикулировать свои интересы в сфере социально-экономического развития страны, предлагать свои идеи для стремления к инновациям, чтобы постепенно осуществить переход к государству общественного благосостояния [8]. Обозначенная политика прекрасно сочеталась с начальными положениями марксистской идеологии и могла бы стать толчком для построения коммунистического государства для разумного и способного на проведение структурных изменений пролетариата, однако сознание народных масс в СССР было несколько раз трансформировано в сторону инертности и непринятия изменений, поэтому данная программа была обречена на провал. В то же время шанс в реализации своих задач посредством использования ослаблений политики гласности нашли группы диссидентов, которые стали активно заниматься антисоветской пропагандой, ставя под вопрос объективность формационного подхода и необходимость Октябрьской революции, не брезгая фальсификацией истории и предложениями о полной ликвидации Советского государства [8]. Социально-экономическая ситуация в тот период существования СССР была достаточно плачевой: повсеместно наблюдался дефицит товаров, что оказывало негативное влияние на способность народа удовлетворять свои первичные потребности, поэтому лояльность широких слоёв населения к руководству партии стала снижаться, и многие начали соглашаться с идеями перехода к демократическому государству с рыночной экономикой в качестве альтернативы существовавшему режиму.

Нарастание негативных тенденций привело к распаду СССР в 1991 г., что поставило следующие задачи перед правительствами новых суверенных государств: оперативное восстановление экономической системы и переход на рыночную модель хозяйствования. Однако закреплённая после второго этапа трансформации сознания инертность широких масс не позволила правительству нового Российского государства добиться достаточного уровня предпринимательской активности для плавного перехода на рыночные рельсы [3]. Наиболее активные граждане смогли сконцентрировать в своих руках гигантские объёмы приватизируемого в те годы производства, создав сеть олигополий и сформировав будущий

российский олигархат, который до сих пор контролирует большинство производственных мощностей страны и оказывает большое влияние на принимаемые государством решения. При этом для большей части населения итогом перестройки и кризиса 90-х гг. стало формирование потребительского мышления, соответствующего сознанию народа поздних этапов существования СССР.

Обсуждение и заключения

Подводя итог, необходимо отметить, что в современной России пережитки двух этапов трансформации сознания всё ещё оказывают значительное влияние на жизнь граждан. Агрессивность и недоверие по отношению к несоответствующим стандартам явлениям приводят к формированию определенного шаблона действий человека, который не дает ему возможность проявлять креативность и использовать творческое мышление. Инертность и вознесение государства на уровень патрона значительно снижает уровень предпринимательской активности и понижает уровень производительности труда, поскольку граждане сознательно отказываются от стремления к улучшению своей жизни и саморазвития в пользу стабильности и желания только удовлетворить первичные потребности в настоящем. Также стоит дополнить, что данные трансформации сознания были произведены в результате перенесения марксистской концепции развития общества на изначально неподходящие для неё реалии. Эти преобразования стали следствием инициированных властными структурами реформ и крайне сильно закрепились в мышлении населения, что в период политики гласности, имевшей положительный задел в аспекте предложения варианта развития СССР, привели к структурному краху и распаду государства. В современных условиях агитационная государственная программа должна быть направлена на осуществление постепенного понимания населением ошибочности произведенных трансформаций сознания на основе исторического опыта и осуществление перехода к мышлению инициативного человека, ставящего в приоритет необходимость постоянного саморазвития, внедрения инноваций в общественную жизнь и обеспечения системного прогресса.

Список источников

1. Маркс К., Энгельс Ф. Принципы коммунизма. Манифест Коммунистической партии. М. : ИТРК, 2009. 68 с.
2. Савин А. Э. Истоки интерпретации и критики философских основ ленинизма в западном марксизме // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 458. С. 79–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoki-interpretsii-i>

[kritiki-filosofskih-osnov-leninizma-v-zapadnom-marksizme/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/istoki-interpretatsii-i-kritiki-filosofskih-osnov-leninizma-v-zapadnom-marksizme/viewer) (дата обращения: 05.11.2022).

3. Нисневич Ю. А., Рябов А. В. Ленинизм и советская цивилизация (к 150-летию со дня рождения В. И. Ленина) // Общественные науки и современность. 2020. № 3. С. 112–123. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/375146259.pdf> (дата обращения: 05.11.2022).

4. Панга Е. В. Финансово-кредитные мероприятия советских властных структур в отношении нэпманов (1921–1928) в центре и на местах // Известия Саратовского университета. Серия: История. Международные отношения. 2008. Т. 8. № 2. С. 75–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovo-kreditnye-meropriyatiya-sovetskikh-vlastnyh-struktur-v-otnoshenii-nepmanov-1921-1928-v-tsentre-i-na-mestah> (дата обращения: 19.11.2022).

5. Юрина Т. В. Особенности определения социального статуса горожанина в период социальной модернизации 1930-х гг. // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2011. № 23. С. 641–644.

6. Вельможко И. Н. Социальные трансформации в период «хрущевской оттепели» // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2016. Т. 26. № 4. С. 93–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-transformatsii-v-period-hrushevskoy-ottepeli-viewer> (дата обращения: 19.11.2022).

7. Маслов Д. В. Советский человек в условиях реформ 1980–1990-х гг.: теоретические вопросы изучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2020. № 4. С. 141–151.

8. Головченко В. И. Политика гласности в концепции перестройки советского общества // Базис. 2018. № 1 (3). С. 65–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-glasnosti-v-konseptsii-perestroyki-sovetskogo-obschestva-viewer> (дата обращения: 20.11.2022).

9. Шонин Н. Е. Ленинизм как попытка осуществить на практике теорию социалистической революции // Правовое государство: теория и практика. 2019. № 4 (58). С. 90–96.

References

1. Marks K., Engel's F. The principles of communism. Manifesto of the Communist Party. Moscow, ITRK, 2009. 68 p. (In Russ.)

2. Savin A. E. The origins of the interpretation and criticism of the philosophical foundations of Leninism in Western Marxism. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State University. 2020; 458:79-84. URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/375146259.pdf (дата обращения: 05.11.2022).

cyberleninka.ru/article/n/istoki-interpretatsii-i-kritiki-filosofskih-osnov-leninizma-v-zapadnom-marksizme/viewer (accessed 05.11.2022). (In Russ.)

3. Nisnevich Yu. A., Ryabov A. V. Leninism and Soviet Civilization (on the 150th anniversary of the birth of V.I. Lenin). *Obshhestvennye nauki i sovremenost'* = Social Sciences and modernity. 2020; 3:112-123. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/375146259.pdf> (accessed 05.11.2022). (In Russ.)

4. Pang E. V. Financial and credit measures of the Soviet power structures in relation to the Nepmans (1921-1928) in the center and on the ground. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Istorya. Mezhdunarodnye otnosheniya* = Saratov University Journal: History. International relations 2008; 2(8):75-81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovo-kreditnye-meropriyatiya-sovetskikh-vlastnyh-struktur-v-otnoshenii-nepmanov-1921-1928-v-tsentre-i-na-mestah> (accessed 19.11.2022). (In Russ.)

5. Yurina T. V. Особенности определения социального статуса горожанина в период социальной модернизации 1930-х гг. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo* = Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky Journal. 2011; 23:641-644. (In Russ.)

6. Vel'mozhko I. N. Social transformations during the “Khrushchev Thaw”. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istorya i filologiya* = Udmurt University Bulletin: History and Philology. 2016; 4(26):93-100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-transformatsii-v-period-hrushevskoy-ottepeli-viewer> (accessed 19.11.2022). (In Russ.)

7. Maslov D. V. The Soviet Man in the conditions of reforms of the 1980s and 1990s: theoretical issues of study. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Istorya i politicheskie nauki* = Moscow State Regional University Bulletin: History and Political Sciences. 2020; 4:141-151. (In Russ.)

8. Golovchenko V. I. The policy of glasnost in the concept of perestroika of Soviet society. *Bazis* = Basis. 2018; 1(3):65-69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-glasnosti-v-konseptsii-perestroyki-sovetskogo-obschestva-viewer> (accessed 20.11.2022). (In Russ.)

9. Shonin N. E. Leninism as an attempt to put into practice the Theory of the Socialist Revolution. *Pravovoe gosudarstvo: teoriya i praktika* = Legal state: theory and practice. 2019; 4(58):90-96. (In Russ.)

Информация об авторах:

Хамула Д. А. – студент факультета экономики и бизнеса.

Горбань А. А. – старший преподаватель
Департамента гуманитарных наук.

Вклад авторов:

Хамула Д. А. – определение методологии исследования; написание исходного текста; теоретический анализ литературы по проблеме исследования; итоговые выводы.

Горбань А. А. – научное руководство; развитие методологии; критический анализ и доработка текста.

Information about the authors:

Khamula D. A. – student.

Gorban A. A. – Senior Teacher of the Department of Humanities.

Contribution of the authors:

Khamula D. A. – definition of the research methodology; writing the draft; theoretical analysis of the literature on the research problem; final conclusions.

Gorban A. A. – scientific guidance; development of methodology; critical analysis and revision of the text.

Статья поступила в редакцию 09.01.2023; одобрена после рецензирования 14.01.2023; принята к публикации 16.01.2023.

The article was submitted 09.01.2023; approved after reviewing 14.01.2023; accepted for publication 16.01.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.112.2'36
doi:10.51609/2079-3499_2023_14_02_128

Девербативы в контексте таксисной поливариативности (на материале немецких высказываний с предлогами)

Ирина Викторовна Архипова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, irarch@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Аннотация. В статье анализируются таксисные функции немецких девербативных существительных, реализуемые ими в высказываниях с различными обстоятельственными предлогами (tempоральными, нетемпоральными). Целью исследования является описание примарно-таксисных и секундарно-таксисных функций девербативов в контексте их вариативности. Автором использовались дедуктивный, индуктивный, описательный и контекстуальный методы исследования. Теоретическая ценность исследования обусловлена выявлением описанием вариативного функционала (монотаксисного, политаксисного) немецких девербативов, выступающих как прототипическое средство актуализации таксисных категориальных значений. Перспективы исследования связаны с дальнейшим рассмотрением таксисных конструкций с предложно-девербативными конструкциями в сравнительно-типологическом аспекте, в частности, в других германских и славянских языках. Практическая значимость исследования заключается в использовании полученных результатов в практике преподавания функциональной грамматики и теории таксида в высшей школе.

Ключевые слова: девербативы, предлоги, темпоральные предлоги, нетемпоральные предлоги, таксисная функция, монотаксисная функция, политаксисная функция, поливариативность, примарно-таксисные значения, секундарно-таксисные значения

Для цитирования: Архипова И. В. Девербативы в контексте таксисной поливариативности (на материале немецких высказываний с предлогами) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № (2). С.128–133. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_128.

LINGUISTICS

Original article

Deverbatives in the context of taxis polyvariability (by the material of German statements with prepositions)

Irina V. Arkhipova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, irarch@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Abstract. The article analyzes the taxis functions of German deverbative nouns, realized by them in statements with various adverbial prepositions (temporal, non-temporal). The aim of the study is to describe the primary-taxis and secondary-taxis functions of deverbatives in the context of their variability. The author used deductive, inductive, descriptive, and contextual research methods. The theoretical value of the study is due to the identification of the description of the variant functional (monotaxis, polytaxis) of German deverbatives, acting as a prototypical means of expression of taxis categorial meanings. The prospects of the research are related to further consideration of taxis constructions with prepositional-deverbative constructions in a comparative typological aspect, in particular, in other Germanic and Slavic languages. The practical significance of the study lies in the use of the results obtained in the practice of teaching functional grammar and taxis theory in higher education.

Keywords: deverbatives, prepositions, temporal prepositions, non-temporal prepositions, taxis functions, primary taxis meanings, second taxis meanings, taxis polyvariability

For citation: Arkhipova I. V. Deverbatives in the context of taxis polyvariability (based on German

Введение

Вопросы описания девербативных существительных немецкого, английского и русского языков с точки зрения их семантики (лексической, деривационной, аспектуальной, синтаксической), в том числе в сопоставительном и диахроническом аспектах, исследуются в работах ряда современных отечественных языковедов [1–9]. Так, Е. В. Болотова описывает словообразовательную семантику девербативов, функционирующих в газетном дискурсе [2, с. 108–112]. И. В. Волкова анализирует имена на *-en* с позиции их функционального статуса [3, с. 147–154]. Е. Н. Гаврилова исследует процессуальную семантику девербативов, наследуемую от производящих глаголов [4, с. 116–119]. А. В. Гутникова проводит анализ семантической структуры безаффиксных именных производных в средневерхненемецком языке [5, с. 225–229]. Г. К. Касимова рассматривает девербативы со значением «носитель процессуального признака» [7, с. 132–160]. О. В. Матасова и О. А. Уфимцева [8] и О. В. Матасова и З. А. Мирошникова [9] проводят сопоставительный анализ девербативов немецкого, русского и английского языков.

По мнению исследователей, девербативы как синтаксические дериваты наследуют лексическую семантику производящих (мотивирующих) глаголов. Наряду с лексической семантикой, они сохраняют свойство таксисности, реализуемое ими в конструкциях с темпоральными и нетемпоральными предлогами. Целью данной работы является рассмотрение лингвистического феномена таксисной поливариативности.

Под *таксисной поливариативностью* следует понимать вариативность таксисных функций одновременности и разновременности, актуализируемых девербативными именами существительными в сочетании с темпоральными и нетемпоральными предлогами. В этой связи описываются различные таксисные функции девербативов, входящих в состав высказываний с предложно-именными конструкциями. Таковыми являются примарно-таксисные и секундарно-таксисные функции одновременности и разновременности. Они могут быть гомогенными или монотаксисными и конкретичными или политаксисными. Политаксисные функции девербативов – это функции актуализаторов двух или более совмещенных или конкретичных таксисных категориальных значений одновременности и разновременности, в частности, значений примарного (хронологического) или секундарного (обстоятельственного) таксиса и значений итера-

тивного, дистрибутивного или фазового таксиса.

Материалы исследования

Материалом исследования послужили немецкие высказывания с девербативами с различными предлогами, полученные методом целевого поиска из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (LC). В ходе исследования применялись гипотетико-дедуктивный, индуктивный, описательный, контекстуальный и др. методы.

Результаты исследования

В ходе исследования были выявлены и описаны таксисные функции немецких девербативов, актуализируемые ими в высказываниях с темпоральными и нетемпоральными предлогами.

Охарактеризуем следующие таксисные функции девербативов:

- *примарно-таксисные функции одновременности*, реализуемые в высказываниях с темпоральными предлогами *während, bei, in, mit, seit, nach, vor, bis*;
- *примарно-таксисные функции разновременности*, реализуемые в высказываниях с темпоральными предлогами *nach, seit, vor, bis*;
- *секундарно-таксисные функции одновременности*, реализуемые в высказываниях с нетемпоральными предлогами кондициональной, каузальной, концессивной, консективной, финальной, инструментальной и медиальной семантики.

Примарно-таксисные функции одновременности актуализируются в немецких высказываниях с девербативами с темпоральными предлогами *während, bei, in, mit*.

Предлог *während* является монотемпоральным и во всех случаях маркирует примарно-таксисное категориальное значение одновременности:

(1) *Während des Umzugs stand ihr Auto halb auf dem Gehweg* (LC);

(2) *Während des Besuchs ist das Tragen einer medizinischen Gesichtsmaske verpflichtend* (LC).

В примерах (1–2) акциональные девербативы *der Umzug* и *der Besuch* в сочетании с монотемпоральным предлогом *während* реализуют примарно-таксисную функцию одновременности.

Предлоги *bei, in, mit* являются инклузивно-темпоральными, поскольку они могут выступать маркерами как примарно-таксисных, так и секундарно-таксисных значений одновременности. В следующих высказываниях с предлогами *bei, in, mit*, употребляемыми в темпоральном значении,

реализуются примарно-таксисные категориальные значения одновременности:

(3) *Bei seinem Besuch* tauschte er sich mit Chinas Staats- und Parteichef Xi Jinping aus (LC);

(4) Vielerorts ist das Rauchen auch *im Gehen* untersagt (LC);

(5) *Mit der Begrüßung der Mitglieder* eröffnete der Vorsitzende Ralf Junghans die Hauptversammlung (LC);

(6) *Bei der Beerdigung von Annemarie Roth in Rosenberg* haben viele Trauernde Abschied von der Verstorbenen genommen (LC).

Помимо монотаксисной функции (см. вышеупомянутые примеры 1–6), немецкие девербативы в сочетании с инклюзивно-временными предлогами *bei*, *in*, *mit* могут реализовывать политаксисную функцию, т. е. выступать в качестве средства актуализации совмещённых или конкретичных итеративно-примарно-таксисных, дистрибутивно-примарно-таксисных или фазово-примарно-таксисных категориальных значений одновременности:

(7) *Bei der Landung* ist er wieder in die Mitte rein und hat seinen Sprung ausbalanciert (LC);

(8) *Meist verlieren die Opfer* schon beim Aufstehen das Bewusstsein (LC);

(9) *Bei Betätigungen des Schalters* startet oder stoppt eine Erzählung (LC).

В примере (7) акциональный девербатив *die Landung* с предлогом *bei* в временному значении актуализирует итеративно-примарно-таксисное категориальное значение одновременности, детеминированное итеративным авербиалом *wieder*. В примере (8) посредством трансформативно-процессуального девербатива *das Aufstehen* с тем же предлогом *bei* реализовано конкретичное дистрибутивно-итеративно-примарно-таксисное значение одновременности. В качестве итеративного детеминанта выступает авербиал частотности *meist*. На дистрибутивный характер актуализируемого таксисного значения указывает субъектная множественность (см. субъект *die Opfer*). В высказывании (9) акциональный девербатив *die Betätigungen* с предлогом *bei* выступает в функции актуализатора фазово-примарно-таксисных категориальных значений одновременности, специфицированных фазовыми глаголами ингрессивной и эгрессивной семантики *starten* и *stoppen*.

Примарно-таксисные функции разновременности актуализируются в высказываниях с девербативами с временными предлогами *nach*, *seit*, *vor*, *bis*. Предлоги *nach* и *seit* выступают в роли маркеров примарно-таксисного значения следования (дистантного, контактного). Предлоги *vor*, *bis* эксплицируют примарно-таксисные категориальные значения предшествования (дистантного, контактного). В следующих вы-

сказываниях с временными предлогами *nach*, *seit*, *vor*, *bis* посредством акциональных девербативов *die Rückkehr*, *die Ankunft*, *die Abreise*, *das Schliessen* и трансформативно-процессуального девербатива *das Erwachen* выражены различные примарно-таксисные категориальные значения разновременности – следования (дистантного, контактного) и предшествования (дистантного, контактного):

(10) *Nach seiner Rückkehr* bemühte sich der Heilige lange Zeit mit der Predigt des Evangeliums, aber vergebens (LC);

(11) *Nur drei Tage nach seiner Rückkehr vom Afrika Cup* stand der Ivorer in Berlins Startelf (LC);

(12) *Nach dem Erwachen* verlässt mich kurzzeitig die Orientierung (LC);

(13) *Seit seiner Ankunft hat Rachid fünfmal* versucht, in einem LKW versteckt an Bord einer Fähre zu gelangen (LC);

(14) *Vor der Abreise* bekräftigen sie ihre Haltung zum Massaker an den Armeniern (LC).

(15) *Bis zum Schliessen des Fensters* in der Schweiz um 14 Uhr hoffte auch Christian Constantin und der FC Sion, den Bad Boy ins Wallis zu lokken (LC);

(16) *Bald nach seiner Ankunft in Theresienstadt* begannen die Dreharbeiten (LC).

В примерах (10–12) с временным предлогом *nach* актуализованы примарно-таксисные категориальные значения дистантного следования. В качестве дополнительных индикаторов дистантного следования выступают дуративно-аспектуальные авербиалы *lange Zeit*, *kurzzeitig*, *nur drei Tage*, указывающие на делимитацию «внутреннего индивидуального времени» следующих друг за другом действий и процесса девербативов и действий глаголов. В примере (13) с временным предлогом *seit* акциональный девербатив *die Ankunft* выполняет политаксисную функцию. Он актуализирует конкретичное итеративно-примарно-таксисное значение контактного следования, обусловленное, в частности, авербиалом счетного комплекса *fünfmal*. В примере (14) с временным предлогом *vor* акциональный девербатив *die Abreise* реализует политаксисную функцию дистантного предшествования. В данном примере выражено конкретичное дистрибутивно-примарно-таксисное значение, детеминированное субъектной множественностью (см. субъект *sie*). В примере (15) с временным предлогом *bis* акциональный девербатив *das Schliessen* выступает в монотаксисной функции, актуализируя примарно-таксисное категориальное значение контактного предшествования. В примере (16) с временным предлогом *nach* реализовано конкретичное фазово-примарно-таксисное значение дистантного следования, специфицированное ингрессивно-фазовым

глаголом *beginnen*. Акциональный девербатив *die Ankunft* выполняет при этом политаксисную функцию, актуализируя синкетичные категориальные значения примарного таксиса и фазового таксиса.

Секундарно-таксисные функции одновременности актуализируются в немецких высказываниях с девербативами с нетемпоральными предлогами кондициональной, каузальной, концессивной, консективной, финальной и инструментальной / медиальной семантики *bei, unter, durch, wegen, trotz, ungeachtet, zu, für, mit*:

(17) *Bei genauer Betrachtung* zeigt sich allerdings deutlich der Einfluss, den das Coronavirus auf die Arbeitskämpfe hatte (LC);

(18) Diese war *unter Einhaltung der Corona-Vorgaben* vom Ordnungsamt der Stadt Telgte genehmigt worden (LC);

(19) Auch *durch langes Sitzen mit angewinkelten Beinen*, wie im Flugzeug oder am Schreibtisch, erleiden Menschen eine Thrombose (LC);

(20) Das Erzbistum Köln steht *wegen der Aufklärung des sexuellen Kindesmissbrauchs* in der Kritik (LC);

(21) Im Parlament in Rom stellen die Fünf Sterne *ungeachtet der Abwanderung zahlreicher Abgeordneter und Senatoren* in beiden Kammern die größten Fraktionen (LC);

(22) Und *trotz all diesem Kommen und Gehen* fühle ich mich hier in dieser Region am wohlsten (LC);

(23) Die Sicherheitsleute hatten die Besucher demnach schon *zum Gehen* aufgefordert (LC);

(24) Ministerin Gewessler habe den Startpunkt *für die Umsetzung der Linzer Stadtbahn* gesetzt (LC);

(25) *Mit dem Heben und Senken der Tragflächen* wurde der verbleibende Treibstoff in die Leitungen gelenkt, um weiterfliegen zu können (LC);

(26) Begründet hatte er dies *mit der Unterdrückung der Proteste gegen Irans Führung* (LC).

В примерах (17–18) процессуальный девербатив *die Betrachtung* и акциональный девербатив *die Einhaltung* с предлогами с семантикой условия *bei* и *unter* выполняют монотаксисную функцию, выступая в роли актуализаторов кондиционально-таксисных категориальных значений одновременности. В качестве дополнительного кондиционального экспликатора выступает атрибут *genau*. В примере (19) посредством статального девербатива *das Sitzen*, употребляемого с предлогом *durch* в каузальном значении, выражено синкетичное дистрибутивно-каузально-таксисное значение одновременности. Дистрибутивная каузально-таксисная семантика обусловлена субъектной множественностью (см. субъект *Menschen*). В примере (20) акциональный девербатив *die Aufklärung* с каузальным предло-

гом *wegen* реализует монотаксисную каузальную функцию. В данном случае он является актуализатором каузально-таксисного значения одновременности. В примере (21) с концессивным предлогом *ungeachtet* акциональный девербатив *die Abwanderung* выполняет монотаксисную функцию, актуализируя значение концессивного таксиса одновременности. В высказывании (22) посредством акциональных девербативов-итеративов *das Kommen* и *das Gehen* с концессивным предлогом *trotz* выражено синкетичное итеративно-концессивно-таксисное значение одновременности. Данные девербативы реализуют при этом политаксисную функцию. В примерах (23–24) с финальными предлогами *zu, für* акциональные девербативы *das Gehen* и *die Umsetzung* выступают в качестве монотаксисного средства актуализации финально-таксисных категориальных значений одновременности. В примере (25) акциональные девербативы *das Heben* и *das Senken* с предлогом *mit* в инструментальном значении при реализации своей монотаксисной функции участвуют в речевой манифестиации инструментально-таксисного категориального значения одновременности. Значение инструментального таксиса реализуется при их семантическом взаимодействии с целенаправленным глаголом конкретного физического действия (см. глагол *lenken*). В примере (26) с предлогом *mit* в медиальном значении акциональный девербатив *die Unterdrückung* является участником медиально-таксисной категориальной ситуации одновременности. Прототипическим условием реализации его монотаксисной медиальной функции является семантическая интеракция (т.е. семантическое взаимодействие) данного девербатива с глаголом информативно-модифицирующей семантики *begründen*.

Обсуждения и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы:

1. Немецкие девербативы реализуют примарно-таксисные функции одновременности в высказываниях с темпоральными предлогами *während, bei, in, mit, seit, nach, vor, bis*.

2. Немецкие девербативы актуализируют примарно-таксисные функции разновременности в высказываниях с темпоральными предлогами *nach, seit, vor, bis*.

3. Секундарно-таксисные функции одновременности реализуются в высказываниях в девербативами, употребляемыми с нетемпоральными предлогами различной семантики.

4. Немецкие девербативы могут выполнять как монотаксисную, так и политаксисную функцию одновременности или разновременности. При актуализации политаксисной функции они

выступают в качестве прототипического средства выражения синкетичных примарно-таксисных или секундарно-таксисных значений.

Список источников

1. Архипова И. В. Категория таксиса в разноструктурных языках : монография. Новосибирск, 2020. 173 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45605969> (дата обращения: 12.02.2023).
2. Болотова Е. В. О словообразовательной тенденции отглагольных существительных в немецкоязычных газетных текстах // Доклады Башкирского университета. 2019. Т. 4. № 1. С. 108–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37129443> (дата обращения: 12.02.2023).
3. Волкова И. В. О статусе отглагольных имен в современном немецком языке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2015. 34. С. 147–154. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/9340> (дата обращения: 12.02.2023).
4. Гаврилова Е. Н. Проявление процессуальной лексической тождественности deverbativov в семантико-грамматическом аспекте // Современное общество: проблемы, идеи, инновации. 2015. № 4. С. 116–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23703370> (дата обращения: 12.02.2023).
5. Гутникова А. В. Анализ семантической структуры безаффиксных именных производных в средневерхненемецком языке // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 1 (52). С. 25–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36919984> (дата обращения: 12.02.2023).
6. Зольникова Н. Н. Словообразовательные модели отглагольных существительных немецкого языка // Наука и культура России. 2015. Т. 1. С. 225–229. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25052652> (дата обращения: 12.02.2023).
7. Касимова Г. К. Девербативы со значением «носитель процессуального признака» // Развитие значений производных слов как особый номинативный процесс (на материале многозначных отглагольных и отсубстантивных имен). Пенза, 2019. С. 132–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37419827> (дата обращения: 12.02.2023).
8. Матасова О. В., Уфимцева О. А. Девербативы в германских языках: сопоставительный анализ на материале немецкого и английского // Язык. Социум. Культура. Саратов, 2017. С. 24–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28933293> (дата обращения: 12.02.2023).
9. Мирошникова З. А., Матасова О. В. Сопоставительный анализ деривационных рядов deverbativov (на материале русского и немецко-

го языков) // Наука и общество. 2016. № 1 (24). С. 101–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25986845> (дата обращения: 12.02.2023).

References

1. Arhipova I. V. The category of taxis in multi-structural languages: monograph. Novosibirsk, 2020. 173 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45605969> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)
2. Bolotova E. V. On the word-formation tendency of verbal nouns in German-language newspaper texts. *Doklady Bashkirskogo universiteta* = Reports of the Bashkir University. 2019;108-112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37129443> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)
3. Volkova I. V. On the status of verbal names in modern German. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Lingvistika* = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2015; 4:147-154. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/9340> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)
4. Gavrilova E. N. Manifestation of procedural lexical identity of deverbatives in the semantic-grammatical aspect. *Sovremennoe obshchestvo: problemy, idei, innovacii* = Modern society: problems, ideas, innovations. 2015; 4:116-119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23703370> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)
5. Gutnikova A. V. Analysis of the semantic structure of non-affix nominal derivatives in Middle High German. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Kurgan State University. 2019; 52:25-29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36919984> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)
6. Zol'nikova N. N. Word-building models of German verbal nouns. *Nauka i kul'tura Rossii* = Science and culture of Russia, 2015; 1:225-229. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25052652> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)
7. Kasimova G. K. Deverbatives with the meaning «bearer of a procedural attribute». *Razvitiye znachenij proizvodnyh slov kak osobyy nominativnyj process (na materiale mnogoznachnyh otglagol'nyh i otsubstantivnyh imen)* = Development of the meanings of derivative words as a special nominative process (on the material of polysemantic verbal and substantive names). Penza, 2019. Pp. 132-160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37419827> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)
8. Matasova O. V., Ufimceva O. A. Deverbatives in Germanic Languages: A Comparative Analysis Based on German and English. *Jazyk. So-cium. Kul'tura.* = Language. Society. Culture. Саратов, 2017. Pp. 24-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28933293> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)

Russ.)

9. Miroshnikova Z.A., Matasova O.V. Comparative analysis of derivational series of deverbalives (based on the Russian and German languages). *Nauka i obshchestvo* = Science and society, 2016; 1 (24):101-108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25986845> (accessed 12.02.2023). (In Russ.)

Сведения об авторе:

Архипова И. В. – профессор кафедры романо-германских языков, д-р филол. наук, доц.

Information about the author:

Arkhipova I. V. – Professor of the Department of Romano-German Languages, Dr. Sci. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 06.02.2023; одобрена после рецензирования 18.02.2023; принята к публикации 20.02.2023.

The article was submitted 06.02.2023; approved after reviewing 18.02.2023; accepted for publication 20.02.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК81'1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_134

Директивный речевой акт запрета в сетевом дискурсе (на материале русского языка)

Елена Николаевна Галичкина^{1*}, Ралина Радифовна Юсупова²

^{1,2} Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия

¹elena.galichkina@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

²ralina.yusupova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6175-8865>

Аннотация. В статье описывается специфика функционирования директивного речевого акта запрета в сетевой коммуникации. Специфика личностно-ориентированного сетевого дискурса обуславливает использование особых правил и норм поведения в сетевом пространстве. Данные правила и нормы регулируют коммуникативное взаимодействие участников сетевой коммуникации. В результате исследования проводится дефиниционный анализ лексемы «запрет», выявляются семантические компоненты лексемы «запрет», детальное описание получают языковые средства актуализации запрета в сетевом дискурсе. В результате анализа 400 правил и норм поведения в виртуальном пространстве сети Интернет авторы статьи предлагают свою типологию речевого акта запрета в сетевом дискурсе (категоричные / жесткие запреты, некатегоричные / не жесткие запреты, запреты на вербальные действия, запреты на невербальные действия, запреты предупредительны, запреты пенитенциальные).

Ключевые слова: интернет-дискурс, сетевой дискурс, социальная сеть, речевой акт запрет, директивы, правила поведения, теория речевых жанров

Для цитирования: Галичкина Е. Н., Юсупова Р.Р. Директивный речевой акт запрета в сетевом дискурсе (на материале русского языка) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С.134–139. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_134

LINGUISTICS

Original article

Directive speech act of prohibition in Russian Internet discourse

Elena N. Galichkina^{1*}, Ralina R. Yusupova²

^{1,2} Astrakhan State University named after V. N. Tatishev, Astrakhan, Russia

¹elena.galichkina@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

²ralina.yusupova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6175-8865>

Abstract. The article describes some distinctive features of the directive speech act of prohibition in Internet discourse. The specificity of personality-oriented Internet discourse determines the use of special rules and norms of behavior in Internet. These rules and norms govern the communicative interaction of participants. The meaning of the lexeme “prohibition” is being analyzed, the semantic components of the lexeme “prohibition” are being identified, and the linguistic means of the directive speech act of prohibition in Internet discourse are being analyzed. After analyzing 400 rules and norms of behavior in the Internet, the types of the speech act of prohibition in Internet discourse are determined by the authors of the article, they are categorical / strict prohibitions, non-categorical / non-strict prohibitions, prohibitions on verbal actions, prohibitions on non-verbal actions, preventive prohibitions, penitential prohibitions.

Keywords: Internet discourse, net discourse, social networking site, speech act of prohibition; directives, rules of behavior in Internet, theory of speech acts

For citation: Galichkina E. N., Yusupova R.R. Directive speech act of prohibition in Russian Internet discourse. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):134–139.* https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_134

Введение

Изучение сетевого дискурса получило широкое распространение в современной лингвистической науке. Подвергаются всестороннему изучению конститутивные характеристики, речевые особенности сетевого дискурса [1; 2], жанры сетевого дискурса, среди которых: блог [3; 4], чат [5], форум [6], социальная сеть [7; 8] и др. Вместе с тем вопрос о функционировании речевого акта *запрет* в сетевом дискурсе остается недостаточно изученным в лингвистической литературе. Предметом нашего исследования является речевой акт *запрета* в сетевом дискурсе, объект исследования – его жанрово-функциональные характеристики. Цель статьи – описать специфику функционирования директивного речевого акта *запрета* в сетевой коммуникации и выявить лингвистические средства семантики *запрета* в сетевом дискурсе. Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием виртуального жанроведения. Специфика личностно-ориентированного сетевого дискурса обуславливает использование особых правил и норм поведения в сетевом пространстве. Вместе с тем изучение речеактового состава сетевого дискурса нуждается в более детальном исследовании.

Обзор литературы

Общение в сети Интернет осуществляется в рамках институционально-ориентированного и личностно-ориентированного дискурсов. Институциональная или социально-ориентированная коммуникация реализуется в сетевом пространстве через социальные институты: политические, судебные, образовательные, масс-медийные, культурные, здравоохранительные, религиозные, рекреативные, торговые и многие другие, обеспечивающие реализацию функций, закрепленных за данными институтами и осуществляющие статусно-ролевое взаимодействие субъектов социальных институтов [9, с. 98]. Личностно-ориентированная коммуникация в сети Интернет является важным способом социального взаимодействия пользователей и составляет значительную долю современного сетевого пространства, особенно такой ее сегмент, как социальные сети. Под «сетевым дискурсом» вслед за В. И. Карасиком будем понимать общение в социальных сетях [10, с. 142]. Под «социальной сетью» в данной работе понимается многофункциональная гипертекстовая вебстраница, позволяющая представлять данные о себе, создавать списки друзей и просматривать их списки [11, с. 211].

Сетевая коммуникация регулируется целым рядом этических установлений и правил [12, с. 136]. Нормы сетевого этикета, выработанные в рамках сетевой коммуникации, находят отражение в известных постулатах или максимах речевого общения Г. П. Грайса (максима качества информации, максима релевантности) [13, с. 45], Дж. Лича (максимы такта, согласия,

симпатии) [14, с. 132], а также в коммуникативных принципах кооперативности и рациональности А. А. Радугина¹, последовательности С. Левинсона, отказа от верbalного импакта и агрессии [15, с. 104], Р. Лакоффа («не навязывай своего мнения», «будь дружелюбен» [16, с. 303]. Сетевой этикет – это совокупность принципов и правил поведения людей, общающихся в сетевой среде [17, с. 187]. Нормы и правила коммуникативного взаимодействия в сетевом общении формируются и распространяются пользователями социальных сетей путем их демонстрации и усвоения. Изучение указанных особенностей сетевого этикета, в том числе и запретов, функционирующих в личностно-ориентированном пространстве сетевой коммуникации, представляется интересным с лингвистической точки зрения.

Запрет получил всестороннее осмысление в рамках теории речевых актов. Речевой акт *запрет* рассматривается исследователями как:

1)директивный речевой акт, выражающий волеизъявление говорящего, направленное на осуществление деятельности адресата [18, с. 108];

2)выражение воли говорящего, направленное на прекращение существующего либо предотвращение возможного положения дел [19, с. 71];

3)речевой акт с побудительной интенцией, направленный на оказание воздействия на адресата с целью изменения реалий окружающей действительности [20, с. 14];

4)подтип прескриптивов, выражающий запрет что-либо делать [21, с. 14];

5)речевой акт, совмещающий в себе значение запрещения и побуждения, особенно когда говорящий не разрешает совершать вербальное или невербальное действие [22, с. 11];

6)негативная форма приказа и превентивный речевой акт, основанный на желании адресата совершать нежелательное для говорящего действие [23, с. 17].

На наш взгляд, целесообразно придерживаться точки зрения понимания речевого акта *запрет* как директива. Таким образом, вслед за большинством исследователей [18–19; 24–25] будем относить речевой акт *запрет* к директивным речевым актам, поскольку его главной целью является оказание воздействия на коммуниканта с целью изменения действительности.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили 400 правил поведения на русском языке в социальной сети ВКонтакте и блог-платформе Яндекс Дзен, содержащие примеры реализации директивного речевого акта *запрет*. Данные правила находятся в свободном доступе в сети Интернет, они носят формализованный характер, зафиксированы на

¹ Радугин А. А. Русский язык и культура речи : учебное пособие для высших учебных заведений. С. 10. URL: <http://www.biblionika.ru/russtext.html> (дата обращения: 28.08.2022).

платформах сайтов и в социальных сетях. В исследовании использовались следующие методы: понятийный анализ, интерпретативный анализ, интроспекция.

Результаты исследования

Проведем дефиниционный анализ лексемы «запрет». В результате анализа лексикографических источников были выявлены его следующие определения:

Запрет – это акт запрещения; налагать запрет на что-нибудь; находиться под запретом¹.

Запрет – это действие по значению глагола запрещать что-либо делать; налагать запрет на что-либо; находиться под запретом².

Запрет – это действие по значению глагола запретить; не разрешение что-либо делать; налагать запрет, не допускать к применению³.

В проанализированных лексикографических источниках в ряде дефиниций вместо толкования дается отсылка к глаголу запретить или запрещать: запрет – «то же, что и запрещение, действие по глаголу запрещать; запрет – «то же, что и запрещение: распоряжение, пресекающее или ограничивающее определенный вид деятельности или определенное действие; запрет – действие по глаголу запрещать; требование не совершать какое-либо действие, см. запрещение⁴. В целом определение понятия «запрет» абстрактно и детализируется в устойчивых словосочетаниях, таких как: налагать запрет, нарушать запрет. Оценка действия по глаголу запрещать (положительная или отрицательная) отсутствует. Анализ дефиниций в толковых словарях русского языка позволил нам установить следующие семантические компоненты лексемы «запрет»: 1. не разрешение что-либо делать; 2. запрещающее, недопустимое действие, подлежащее не совершению или прекращению; 3. наличие полномочий у лица либо учреждения для установления запрета.

Анализируя природу запретов в сетевом дискурсе выделим их следующие характерные особенности: запрет регулирует поведение участников сетевой коммуникации и выступает в том числе не только как запрет, но и одновременно как согласие участника сетевой коммуникации с правилами поведения, поскольку, вступая в то или иное сообщество, участник сетевой коммуникации соглашается не соблюдать нежелательные действия. Так, например, при первичной ре-

1 Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка // URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=8621> (дата обращения: 29.08.2022).

2 Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова // URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=17800> (дата обращения: 29.08.2022).

3 Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. С. 119. URL: <http://www.efremova.info> (дата обращения: 29.08.2022).

4 Тезаурус русской деловой лексики // URL: <https://slovar.cc/rus/tezaurus-del/1437993.html> (дата обращения: 29.08.2022).

гистрации в социальной сети ВКонтакте, согласно пункту 2.3. Пользовательского соглашения, участник, вступающий в данную социальную сеть, автоматически соглашается с Правилами Пользования данной сетью:

2.3. Регистрация пользователя на сайте ВК означает полное и безоговорочное принятие пользователем настоящих правил в соответствии со статьей 438 Гражданского кодекса РФ [27].

В результате анализа 400 правил поведения на русском языке в социальной сети ВКонтакте и блог-платформе Яндекс Дзен, содержащих примеры реализации директивного речевого акта запрет, мы предлагаем свою типологию речевого акта запрет в сетевом дискурсе:

1. По степени усиления признака будем выделять *категоричные (жесткие) запреты* и *некатегоричные (не жесткие) запреты*, последние, в свою очередь можно назвать *рекомендательными запретами*;

2. По семиотическому критерию будем выделять *запреты на вербальные действия* и *запреты на невербальные действия*;

3. По функциональному значению будем выделять *запреты предупредительные* и *запреты пресекающие*, последние, в свою очередь, можно назвать *пенитенциальные запреты* (наказание за нарушение правил).

Приведем показательные примеры, иллюстрирующие правила пользования сайтом ВКонтакте⁵ и сервисом Яндекс⁶:

(1) *Категорически запрещается делиться, продавать, покупать или иным образом деляться информацией о Вашей личной учетной записи; При использовании сайта ВК пользователь обязан предоставлять при регистрации достоверные, полные и актуальные данные, следить за их актуализацией; Запрещается вводить пользователей в заблуждение относительно своей личности, используя логин и пароль другого зарегистрированного пользователя; Администрация сайта рекомендует пользователям регулярно проверять условия настоящих правил на предмет их изменения или дополнения;*

(2) *Запрещено публичное оскорбление участников данной группы; Запрещено оскорбление администрации данной группы; Запрещается использовать при общении в группе нецензурные выражения; Запрещено использовать нецензурные слова без значков (@# и др. (это неуважение к аудитории группы); Запрещено размещать в группе изображения, содержащие нецензурные выражения;*

(3) *Запрещены спам и флуд в коммента-*

5 Правила пользования сайтом ВКонтакте // URL: <https://vk.com/terms> (дата обращения: 06.07.2022).

6 Пользовательское соглашение сервисов Яндекса // URL: <https://yandex.ru/legal/rules> (дата обращения: 28.06.2022).

риях; Запрещается создавать сообщения, относящиеся к флуду и спаму;

(4) Запрещается создавать сообщения и темы, носящие характер призыва или пропаганды любого рода; Запрещены политические, националистические обсуждения, размещение провокационных материалов;

(5) Администрация группы оставляет за собой право удалять сообщения участников группы, а также заносить участника в черный список (бан на сутки, неделю, месяц без предварительного предупреждения и досрочного освобождения); Группа имеет полное право выдать бан без объяснения причины;

(6) Яндекс вправе по своему усмотрению заблокировать или удалить учетную запись Пользователя или ограничить доступ Пользователя к Сервису (или к определенным функциям Сервиса) в случае неоднократного нарушения настоящих Условий, либо применить к Пользователю иные меры с целью соблюдения требований законодательства или прав и законных интересов третьих лиц.

В вышеприведенных примерах в результате анализа практического материала удалось установить, что семантика запрета выражается с помощью лексических единиц запрещать(-ся), запрещен(ы). В ядре поля запрета находятся высказывания с использованием возвратного глагола запрещается, который сочетается с инфинитивом, называющим запрещаемое действие. Приведем список запрещаемых действий: оскорбление администрации или участников; нецензурные выражения; спам и флуд; политические, националистические обсуждения, размещение провокационных материалов и т.д. Санкции жестко регламентированы, письменно закреплены и выражаются в виде прав Сервисов. В вышеприведенных примерах в качестве языкового средства выражения наказания выступает предикатив вправе и сочетание глагола имеет с существительным право, которые сочетаются с инфинитивом, называющим наказывающее действие (вправе удалить / заблокировать; имеет право выдать бан). В данных примерах выражается авторитетность адресанта.

На периферии поля запрета находятся высказывания, которые относятся к рекомендациям. Так, например, в разделе советов для родителей даются рекомендации, как поступать родителям: У многих ребят уже в самом раннем возрасте есть возможность пользоваться смартфонами и планшетами. Рекомендуем начать обсуждать тему безопасности в Интернете как можно раньше, показывая осознанное пользование сервисами на своём же примере; Поговорите о том, какие данные не стоит публиковать в Интернете. Объясните, что размещать личную информацию следует только в минимально нужном объеме. Обратим внимание на бинарную оппозицию, с помощью которой формулируются

правила поведения в сети: «запрещено» – «разрешено»: Запрещено выдавать себя за администратора данной группы; Запрещена продажа разных товаров и услуг; Разрешено задавать интересующие вопросы администрации, касающиеся темы пиара данной группы; Разрешено приглашать своих друзей в данную группу.

Мы предлагаем выделять следующие облигаторные компоненты речевого акта запрет в сетевом дискурсе: 1. Тот, кто налагает запрет (имеет право на запрет): владелец социальной сети, администратор платформы или канала; 2. Тот, кому адресован запрет (любой пользователь, желающий вступить в социальную сеть или сообщество); 3. Запрет или запретные действия (собственно запрет, который выражается в предписании: так нельзя себя вести и поступать); 4. Санкции за нарушения запрета, бан (могут быть факультативными); 5. Виртуальное «место» запрета; 6. Тональность запрета (категоричная, рекомендательная и др.). Мы предлагает выделять следующие коммуникативные признаки запрета в сетевом дискурсе: 1. Владелец социальной сети, администратор платформы или канала налагает запрет, то есть обладает правом на запрет; 2. Владелец социальной сети, администратор платформы или канала выражает запрет, то есть формулирует запрет в виде определенного набора правил или ограничений; 3. Запрет в сетевом дискурсе адресован всем участникам сетевой коммуникации; 4. Запрещается совершение определенных верbalных и неверbalных действий, зафиксированных в правилах; 5. Налагаются санкции, т.е. наказания за нарушения, в случае несоблюдения правил; 6. Тональность запрета (степень категоричности) может варьироваться. Мы полагаем, что основной целью запрета в сетевом дискурсе является обеспечение эффективного бесконфликтного коммуникативного взаимодействия между участниками сетевого общения.

Обсуждение и заключение

Сетевой дискурс – это общение в социальных сетях. В результате исследования нами были выделены пять облигаторных компонента речевого акта запрет в сетевом дискурсе: 1. Тот, кто налагает запрет (имеет право на запрет): 1. Владелец социальной сети, администратор платформы или канала; 2. Тот, кому адресован запрет (любой пользователь, желающий вступить в социальную сеть или сообщество); 3. Запрет или запретные действия (собственно запрет, который выражается в предписании: так нельзя себя вести и поступать); 4. Санкции за нарушения запрета, бан (могут быть факультативными); 5. Виртуальное «место» запрета; 6. Тональность запрета (категоричная, рекомендательная и др.). В ходе исследования нами были выделены следующие коммуникативные признаки запрета в сетевом дискурсе: 1. Владелец социальной сети, администратор платформы или канала налагает запрет,

то есть обладает правом на запрет; 2. Владелец социальной сети, администратор платформы или канала выражает запрет, то есть формулирует запрет в виде определенного набора правил или ограничений; 3. Запрет в сетевом дискурсе адресован всем участникам сетевой коммуникации; 4. Запрещается совершение определенных вербальных и невербальных действий, зафиксированных в правилах; 5. Налагаются санкции, т.е. наказания за нарушения, в случае несоблюдения правил; 6. Тональность запрета (степень категоричности) может варьироваться.

Список источников

1. Иванов Л. Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура устной речи. М. : Азбуковник, 2000. С. 131–147.
2. Морослин П. В. Лингвокультурологические основы теории функционирования runeta в пространстве межкультурной коммуникации. М., 2010. 200 с.
3. Гермашева Т. М. Языковая личность субъекта блог-дискурса: лингвокогнитивный аспект : дис. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2011. 174 с.
4. Сидорова И. Г. Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса (сайт, блог, социальная сеть, комментарий) : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2014. 240 с.
5. Овчарова К. В. Компьютерные чаты в Интернет-коммуникации: содержание и особенности функционирования : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2008. 240 с.
6. Патрушева Л. С. Функционально-стилистические особенности форума как жанра интернет-коммуникации. Ижевск, 2013. 195 с.
7. Щипицина Л. Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация : монография. Архангельск : Изд-во Поморский университет, 2009. 240 с.
8. Алтухова Т. В. Социальная компьютерная сеть «ВКонтакте»: жанровая характеристика // Вестник Кемерского государственного университета. 2012. № 4. С. 21–25.
9. Галичкина Е. Н. Типология речевых жанров сетевой компьютерной коммуникации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (135). С. 97–100.
10. Карасик В. И. Языковые мосты понимания : монография. М. : Дискурс, 2019. 290 с.
11. Boyd D. M., Ellison N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. No. 13 (1). Pp. 210–230.
12. Галичкина Е. Н. Языковые характеристики правил и норм общения по сотовому телефону // Гуманитарные науки и образование. 2020. Том 5. № 4. С. 136–142.
13. Grice P. H. Logic and conversation // P. Cole and J. L. Morgan (eds.): Syntax and Semantics. Speech Acts. New York : Academic Press, 1975. Pp. 41–58.
14. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London, New York, 1983. 250 p.
15. Levinson S. C. Pragmatics. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 438 p.
16. Lakoff R. The logic of politeness. Chicago, 1973. Pp. 292–305.
17. Галичкина Е. Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство : дис. ... д-ра филол. наук. Астрахань, 2012. 389 с.
18. Skinner B. F. Verbal behavior. Acton, MA : Copley Publishing Group, 1957. 193 p.
19. Шмелева Е. А. Разрешение и запрещение как побудительные речевые акты // Семантика и прагматика повелительных предложений : сб. науч. тр. М., 1990. С. 66–71.
20. Руссино娃 Т. В. Особенности функционирования запрета: на материале русского и английского языков : дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006. 219 с.
21. Лобанова Е. В. Средства выражения побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход : дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011. 211 с.
22. Боргер Я. В. Комплексный анализ речевых актов негативной реакции (на материале современных драматических произведений) : дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2004. 172 с.
23. Беляева Е. И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1992. 150 с.
24. Астапенко Е. В. Высказывания о ситуациях запрета : дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2004. 147 с.
25. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 280 с.

References

1. Ivanov L. Iu. Language of the Internet: notes of a linguist. Vocabulary and culture of oral speech. Moscow, ABC Book, 2000. Pp. 131-147 (In Russ.)
2. Moroslin P. V. Linguistic and cultural foundations of the theory of the functioning of the Runet in the space of intercultural communication. Moscow, 2010. 200 p. (In Russ.)
3. Germasheva T. M. Linguistic personality of the subject of the blog discourse: dis. Cand. Philol. Sc. Nalchik, 2011. 20 p. (In Russ.)
4. Sidorova I. G. Communicative and pragmatic characteristics of genres of personal Internet discourse (website, blog, social network, commentaries): dis. Cand. Philol. Sc. Volgograd, 2014. 240 p. (In Russ.)
5. Ovcharova K. V. Computer chats in Internet communication: content and functioning: dis. Cand.

- Philol. Sc. Krasnodar, 2008. 240 p. (In Russ.)
6. Patrusheva L. S. Functional and stylistic features of the forum as a genre of Internet communication. Izhevsk, 2013. 195 p. (In Russ.)
 7. Shipicina L. Yu. Computer-mediated communication: monograph. Arkhangelsk, Pomor University Publishing House, 2009. 240 p. (In Russ.)
 8. Altuhova T. V. Social network "VKontakte": genre characteristics. *Vestnik Kemerskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemer State University. 2012; 4:21-25. (In Russ.)
 9. Galichkina E. N. Typology of speech genres of network computer communication. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = News Volgograd state pedagogical university. 2019; 2(13):97-100. (In Russ.)
 10. Karasik V. I. Language bridges of understanding: monograph. Moscow, Discourse, 2019. 290 p. (In Russ.)
 11. Boyd D. M., Ellison N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007; 13(1):210-230.
 12. Galichkina E. N. Language characteristics of the rules and norms of communication on a cell phone. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11(2):136-142. (In Russ.)
 13. Grice P. H. Logic and conversation. *Syntax and Semantics, Speech Acts*. New York, Academic Press, 1975. Pp. 41-58. (In Eng.)
 14. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London, New York, 1983. 250 p. (In Eng.)
 15. Levinson S. C. Pragmatics. Cambridge, Cambridge University Press, 1983. 438 p.
 16. Lakoff R. The logic of politeness. Chicago, 1973. Pp. 292-305.
 17. Galichkina EN. Computer Communication: linguistic status, symbolic means, genre space: Thesis dis. Doc. Philol. Sc. Astrakhan, 2012. 389 p. (In Russ.)
 18. Skinner B. F. Verbal behavior. Acton, MA: Copley Publishing Group, 1957. 193 p.
 19. Shmeleva E. A. Permission and prohibition as incentive speech acts. Semantics and pragmatics of imperative sentences: col. of sc. art. Moscow, 1990. Pp. 66-71 (In Russ.)
 20. Russinova T. V. Features of the functioning of the prohibition: on the material of Russian and English languages: dis. Cand. Philol. Sc. Saratov, 2006. 219 p. (In Russ.)
 21. Lobanova EV. Means of expressing motivation in English: cognitive-ontological approach: dis. Cand. Philol. Sc. Samara, 2011. 21 p. (In Russ.)
 22. Borger J. V. Comprehensive Analysis of Speech Acts of a Negative Reaction (on the material of modern drama works): dis. Cand. Philol. Sc. Tyumen, 2004. 172 p. (In Russ.)
 23. Beljaeva E. I. Grammar and pragmatics of motivation: on the material in English. Voronezh, VSU Publishing House, 1992. 150 p. (In Russ.)
 24. Astapenko E. V. Utterance about prohibition situations: dis. Cand. Philol. Sc. Tver, 2004. 147 p. (In Russ.)
 25. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd, Change, 2002. 280 p. (In Russ.)
- Информация об авторах:**
- Галичкина Е. Н.** – профессор кафедры английской филологии, д-р. филол. наук, проф.
- Юсупова Р. Р.** – аспирант кафедры английской филологии, специалист центра иранистики и персидского языка.
- Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
- Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
- Information about the authors:**
- Galichkina E. N.** – Professor of Department of English Philology, Dr. Sci. (Philology), Prof.
- Yusupova R. R.** – Postgraduate of the Department of English Philology, specialist of the Center for Iranian Studies and Persian Language.
- Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.
- The authors declare no conflicts of interests.
- Статья поступила в редакцию 16.01.2023; одобрена после рецензирования 27.01.2023; принята к публикации 30.01.2023.*
- The article was submitted 16.01.2023; approved after reviewing 27.01.2023; accepted for publication 30.01.2023.*

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.111: 005
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_140

Трансформация фразеологизмов в современном русском языке

Лилия Махмутовна Гареева

Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия, liliyagareeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8046-9762>

Аннотация. В статье рассматриваются основные причины трансформации фразеологических единиц в современном русском языке. При обзоре научной литературы нами были выделены основные подходы к их определению и сущности. В ходе работы был проведен анализ данных картотеки, насчитывающей 185 случаев употребления фразеологических единиц, подвергшихся изменениям в плане формы или содержания. В результате были выявлены и описаны две основные группы причин, ведущих к их трансформации в современном русском языке, приведены наиболее частотные и показательные примеры преобразования фразеологических единиц в речи, сделан вывод о последствиях подобных изменений для русской фразеологии и современного русского языка в целом.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, трансформация, причины трансформации

Для цитирования: Гареева Л. М. К вопросу о трансформации фразеологизмов в современном русском языке // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № (2). С.140–142. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_140.

LINGUISTICS

Original article

Transformation of idioms in contemporary Russian

Liliya M. Gareeva

Moscow Financial and Industrial University “Synergy”, Moscow, Russia, liliyagareeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8046-9762>

Abstract. The article deals with the main reasons for the transformation of phraseological units in the modern Russian language. While reviewing the scientific literature, we identified the main approaches to their definition and essence. In the course of the work, we analysed the data from the card index, counting 185 cases of the use of phraseological units, which underwent changes in terms of form or content. As a result, two main groups of reasons leading to their transformation in the modern Russian language were identified and described, the most frequent and illustrative examples of the transformation of phraseological units in speech were given, a conclusion about the consequences of such changes for Russian phraseology and the modern Russian language as a whole was made.

Keywords: phraseology, phraseological unit, transformation, reasons for transformation

For citation: Gareeva L. M. Transformation of idioms in contemporary Russian. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2):140–142 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_140

Введение

Современный русский язык непрерывно развивается. Он пополняется в том числе и фразеологическими единицами, отражающими новые реалии жизни, новые явления в социокультурной среде, изменения в живой разговорной речи. Помимо этого, в уже существующих языковых единицах происходят изменения формального, структурного и семантического планов.

Обзор литературы

В русском языкоznании проблемами фразеологии занимались многие известные лингвисты. Так, академиком В. В. Виноградовым были разработаны основные понятия фразеологии, затронуты проблемы ее объемов и задач [1, с. 162–189]. Благодаря его исследованиям, фразеология стала самостоятельной научной дисциплиной.

Большой вклад в развитие отечественной фразеологии внесли В. П. Жуков, Н. М. Шанский, Е. М. Галкина-Федорук, Б. А. Ларин, А. И. Молотков, А. М. Чепасова и др. Так, известный русский лингвист Б. А. Ларин приоритетным направлением в изучении фразеологизма считал не смысловую и формальную характеристику образующих его компонентов и не связи между ними, а сущность целостного фразеологизма как единицы языка, имеющей определённую форму, содержание и особенности употребления в речи [2].

Согласно мнению большей части лингвистов, фразеологизмы – это устойчивые сочетания слов, то есть постоянная комбинация словесных знаков, предельная и целостная, воспроизведенная в речи его носителей, основанная на внутренней зависимости его членов, состоящая минимум из двух слов, находящихся в определённой последовательности, обладающая единым значением [3]. Как особый тип фразеологизмов Н. М. Шанский выделил фразеологические выражения, отличительной чертой которых является отсутствие слов с фразеологически связанным значением. К ним относятся цитаты (с корабля на бал), части пословиц (голод не тетка), некоторые терминологические выражения (абсолютный ноль) [4].

В последние десятилетия появился продуктивный способ пополнения и изменения фразеологического состава русского языка – язык социальных сетей и других интернет-ресурсов (*доброго времени суток, не в Сети, в активном поиске, обратная связь, карта желаний, обучающий марафон*). Зачастую фразеологизмы приходят из кинофильмов, рекламных роликов, «мемов», поэтому «уходят в народ» и широко употребляются людьми разных поколений и уровней образования (более подробно см. об этом в нашей статье [5]).

Материалы и методы

В работе применялись теоретические и практические методы. В теоретической части исследования применялись типологический и описательный методы. В практической части нами был использован метод сплошной выборки (составлен список фразеологических единиц из различных интернет-ресурсов, современной российской беллетристики, живой разговорной речи).

Результаты исследования

В результате проведенного исследования было установлено, что в настоящее время многие фразеологические единицы подверглись различным трансформациям на формальном, фонетическом, структурном, семантическом уровнях. Проанализировав материалы картотеки, созданной методом сплошной выборки и состоящей из 185 единиц, мы выделили две основные группы причин трансформаций фразеологизмов в современном русском языке: 1. Образование ошибочных форм или неправильное понимание значений фразеологизмов, вызванные трудностью усвоения, недостаточным словарным запасом носителей языка или редким использованием отдельных единиц; Приобретение фразеологическими единицами новых оттенков значений или изменение первоначального смысла на противоположный вследствие расширения их сочетаемости или возвращения в язык в новом качестве.

К причинам трансформации первой группы мы отнесли наиболее распространенные фонетические искажения уже существующих в языке фразеологических единиц: скрипя сердцем (вместо скрепя сердце), хоть кол на голове чеши (вместо хоть кол на голове теши), я весь во внимании (вместо я весь внимание), кисельная барышня (вместо кисейная барышня), попал как кур во щи (вместо попал как кур в ощи), не нытьем, так катаньем (вместо не мытьем, так катаньем) и др. Как правило, такие искажения происходят вследствие неправильного слухового восприятия фразеологизмов. Данное явление называется мондегрин (англ. *mondegreen* – ослышка). У молодежи зачастую это связано с дефицитом словарного запаса и недостатком чтения. К этой же группе мы отнесли фразеологизмы, изменившие морфологические признаки. Подобная трансформация произошла, например, с фразеологизмом *так себе* со значением «не очень хороший, средний, ничем не выдающийся». Будучи изначально неизменяемым, в течение последних 10–15 лет он приобрел формы рода (*такой себе, такая себе, такое себе*) и числа (*такой себе, такие себе*), стал изменяться по падежам (*такой себе, такого себе и т. п.*). В разговорной речи молодежи он постепенно приобрел новый вид и преобразовался в *ну такое*. Конечно, подобное новообразование

нельзя отнести к литературным, это элемент молодежного сленга.

К причинам трансформации второй группы мы отнесли семантические изменения, которые произошли в некоторых фразеологических единицах с течением времени. Так, некоторые из них изменили свое значение на противоположное: *скатертью дорожка* (в современном языке обозначает негативное отношение к уходящему, тогда как изначально эта фраза означала пожелание доброго пути); *тянуть канитель* (фразеоглизм приобрел значение медлительности, намеренной задержки процесса, хотя прежде он имел значение сложного, скрупулезного, длительного труда). Часто встречается также расширение значения (диффузия): *во всю Ивановскую* (раньше означало «громко, оглушительно» применительно к голосу или другим звукам, теперь приобрело значение «в полную мощь, очень сильно» применительно к любому действию).

Обсуждение и заключения

Отметим, что трансформациям различного уровня подверглись многие русские фразеоглизмы (получили новые значения в соответствии с современными реалиями, изменили звучание и состав в результате замены элементов на соизвучные), но это не означает, что фразеология современного языка деградирует. Данные явления свидетельствуют о том, что и сам русский язык трансформируется: одни единицы изменяются с течением времени, другие уходят из языка и заменяются новыми, третьи получают вторую жизнь.

Фразеоглизмы вносят в речь разнообразные смысловые и эмоциональные оттенки, помогают передать отношение говорящего к человеку или событиям, тем самым обогащая наш язык.

Список источников

1. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. 312 с.
2. Ларин Б. А. Очерки по фразеологии // История русского языка и общее языкознание. М., 1977. С. 125–149.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических

терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966. 608 с.

4. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». СПб. : Специальная литература, 1996. 192 с.

5. Гареева Л. М. Источники пополнения фразеологического состава современного русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 153–156.

References

1. Vinogradov V. V. The main types of lexical meanings of the word. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya = Selected works. Lexicology and lexicography*. Moscow, 1977. 312 p. (In Russ.)
2. Larin B.A. Essays on Phraseology. *Istoriya russkogo yazyka i obshchее yazykoznanie = History of the Russian Language and General Linguistics*. Moscow, 1977. Pp. 125-149. (In Russ.)
3. Akhmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, The Soviet Encyclopedia, 1964. 608 p. (In Russ.)
4. Shanskiy N. M. Phraseology of the Modern Russian Language: Textbook for Higher Education Institutions in Russian Language and Literature. St. Petersburg, Special literature, 1996. 192 p. (In Russ.)
5. Gareeva L. M. The sources of phraseological composition of the modern Russian language. *Гуманитарные науки и образование = The Humanities and Education*. 2022; 13(2-50): 153-156. (In Russ.)

Информация об авторе:

Гареева Л. М. – доцент кафедры филологии, канд. филол. наук, доц.

Information about the authors:

Gareeva L. M. – Associate Professor in the Department of Philology, Ph.D. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 10.01.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 09.01.2023; accepted for publication 10.01.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81-119

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_143

О задачах современной отечественной лингвокультурной концептологии

Наталья Владимировна Матюшина

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, nwl2002@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6982-5305>

Аннотация. Статья посвящена описанию современного состояния отечественной лингвокультурологии, а именно учений о лингвокультурных концептах. В качестве материала для научометрического анализа были использованы отечественные научные труды, посвященные изучению концептов и концептуализации. К таким работам были причислены, во-первых, авторефераты диссертаций, найденные методом сплошной выборки на официальном сайте ВАК РФ и защищенных в период с 1 января 2012 по 30 апреля 2022 гг., во-вторых, научные статьи из периодических изданий и монографий, опубликованные за последние 11 лет и индексированные в РИНЦ. Отобранные труды были проанализированы на предмет применения методологии исследования, избранной авторами тематики. В заключение автором приводятся перспективы возможных направлений развития лингвокультурологии.

Ключевые слова: лингвокультурный концепт, базовый концепт, языковая картина мира

Для цитирования: Матюшина Н. В. О задачах современной отечественной лингвокультурной концептологии // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № (2). С.143–149. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_143.

LINGUISTICS

Original article

On the goals of contemporary domestic linguacultural concepts' studies

Nataliya V. Matyushina

Moscow City University, Moscow, Russia, nwl2002@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6982-5305>

Abstract. The paper reviews Russian contemporary investigations on linguacultural concepts. The scientometric review focuses on domestic investigations on concepts and conceptualization. Theses from the official cite of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation dated from 2012.01.01 to 2022.04.30 have been analyzed. Furthermore, the paper provides a profound review of up-to-date periodical contributions and monographs issued in Russia within the last eleven years and indexed in the RSCI. The selected papers have been analyzed on the subject of methodology, topics, etc. The conclusion suggests possible areas for linguacconceptological investigations to develop in the nearest future.

Keywords: linguocultural concept, basic concept, linguistic world-image

For citation: Matyushina N. V. On the goals of contemporary domestic linguacultural concepts' studies. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14 (2):143–149 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_143.

Введение

Лингвокультурология призвана изучать «воплощенные в живой национальный язык материальную культуру и менталитет и проявляющиеся в языковых процессах в их действенной преемственности с языком и культурой этноса» [1, с. 216]. Обоснованной представляется точка зрения В. Н. Телии о том, что образы, закрепленные за словарным составом языка, являются

некой «нишей» для сохранения мировидения и связаны с материальной и духовной культурой языкового коллектива [1, с. 215]. Задача же лингвокультурологии, по мнению автора, состоит в исследовании живой коммуникации и взаимосвязи «используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа» [1, с. 215].

Обзор литературы

Языки с точки зрения концептологии асимметричны. З. Д. Попова и И. А. Стернин подчеркивают, что концепты обладают национальными особенностями как содержания, так и структуры [2, с. 9]. Они могут выражаться в языке разными способами (синтаксическими, фразеологическими, лексическими и др.) [2, с. 9], поскольку культура и язык, будучи разными семиотическими системами, не имеют прямой корреляции между своими предметными областями [1, с. 227].

Говоря о строении языковой единицы, Е. Г. Беляевская, продолжая и развивая идеи В. Н. Телии, заключает, что семантика любой языковой единицы (лексемы, граммы или единицы текста) состоит из двух уровней: внешнего и глубинного. На глубинном уровне формируется «своеобразный концептуальный «скелет» обозначенного фрагмента действительности, ... <который> обеспечивает тождество языковой единицы во всех ее употреблениях», а также «обуславливает национально-культурную специфику ее семантики» [3, с. 142].

В. Н. Телия отмечала способность языка «выражать смену культурно значимых ориентиров» и возможной смене культурной интерпретации знаков «в зависимости от установок ментальности» [1, с. 222]. Именно поэтому важно отметить, что в лингвокультурологические исследования любых языковых сущностей авторы обязаны включать сведения о характерных чертах менталитета [1, с. 216–217].

Как подчеркивают К. Я. Авербух, Л. Г. Попова и Л. М. Шатилова, «культурная память языковой единицы способна помочь нам ... увидеть степень развития культуры народа» [4, с. 16]. Авторы предпринимают попытку сравнительного и сопоставительного анализа лексем в родственных (русском, английском, латинском и армянском) и неродственных (венгерском) языках, в задачи которого входит выяснение дополнительных сведений о лингвокультурологическом представлении образа одежды [4].

Материалы и методы

В рамках настоящего исследования был проведен научометрический анализ с целью получения среза современного состояния отечественной концептологии. Для достижения поставленной цели методом сплошной выборки на официальном сайте ВАК РФ¹ были найдены авторефераты диссертаций на соискание ученых степеней по филологии, посвященных изучению концептов и концептуализации и защищенных в

¹ Официальный сайт Высшей Аттестационной Комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/main> (дата обращения: 30.04.2022).

период с 01.01.2012 по 30.04.2022 гг. Всего подобных работ было отобрано 414. Далее труды были проанализированы, собранная информация систематизирована и визуализирована с помощью диаграмм различного типа и таблиц.

Отметим, что идеи В. Н. Телии оказались близки 29% из 414 диссидентов (см. диаграмму 1). За последние десятилетие под совместным руководством В. Н. Телии и Е. Г. Беляевской была защищена диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук (см. работу автора [5]).



Диаграмма 1. Теоретико-методологическая база диссертационных исследований

В ходе проведения исследования было проанализировано также значительного количества лингвистических монографий и научных статей в периодических изданиях по выбранной тематике, для чего с сайта российской национальной электронной библиотеки [6] методом сплошной выборки было найдено 936 работ, опубликованных в период с 2012 по 2022 гг.

Результаты исследования

Рассмотрим некоторые аспекты отобранных исследований. Многие филологические работы, сфокусированные на описании концептов в языке литературы [7].

Большое количество работ проведено в русле психолингвистики. Авторы делают сопоставительный анализ категоризации концептов, например, концепта ОСЕНЬ в русском и китайском языковом сознании [8]. Кроме того, психолингвистика заинтересована в детальном изучении концептов на материале одного языка. Так, например, Л. Сюй уделяет основное внимание ассоциативному полю концепта УПРЯМСТВО в русском языковом сознании [9].

Анализ отечественных публикаций за последние пять лет позволяет сделать вывод, что большинство работ посвящено детальному изучению концепта в одном языке, часто в диахронии. Так, Т. В. Сластникова и Е. И. Черкашина детально анализируют концепт ЦВЕТ во франкофонной лингвистике в диахронии [10]. Д. А. Архипова и Р. П. Иванова фокусируются на семантическом, прагматическом и синтаксическом аспектах концепта INTUITION (ИНТУИЦИЯ) [11], Н. Р. Уразаева описывает национальную специфику немецкого концепта WEG (ДОРОГА)

[12], О. А. Сулейманова и В. В. Демченко изучают проблему концептуализации ментального состояния субъекта [13].

Ряд работ проводится на материале различного типа текстов. М. А. Белова анализирует семантику верbalного и невербального кодов при актуализации концепта МОЛИТВА в русском языке. Материалом для исследования послужили иронические креолизованные карикатуры, демотиваторы и мемы двух последних веков [14].

Ряд исследований имеют сравнительно-исторический и сопоставительный характер и нацелены на описание одного концепта в двух и более лингвокультурах. Примерами могут послужить сопоставительное описание концепта СЕМЬЯ в китайской и русской лингвокультурах [15], выявление вербальной презентации концепта БЕРЕЖЛИВОСТЬ в немецком и английском языках [16]. Авторы рассматривают также концепты СЛАДОСТЬ в русской, английской и китайской картинах мира [173], СТОЛ в персидской и русской лингвокультурах [18], ВОЛОСЫ в русском, казахском и английском языках [19], НАЛОГ в англо-американской и русской лингвокультурах [20].

Предметом детального описания все чаще выступают базовые концепты, например, ПРОСТРАНСТВО [21]. Подобные штудии проводятся как на материале одного языка, так и нескольких [22]. В современных работах по филологии выявляется связь базовых ценностей человека и базовых концептов [23]. Ряд исследователей выделяет базовые концепты внутри некоторого дискурса: профессионального, рекламного и др. Подобный подход применили авторы для описания базового концепта медицинских коммуникативных практик ВРАЧ [24]. Д. И. Борозинец в качестве предмета своего исследования выделяет базовые концепты в политическом дискурсе [25]. А. В. Марьина исследует концепт ДОМ и HOME / HOUSE в рекламном дискурсе [26].

Концепты, в особенности лингвокультурные концепты, невозможно описать без опоры на языковую картину мира. Под данным явлением мы понимаем исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженную «в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [27, с. 154]. С одной стороны, признаки концептов, представляющие национальную картину мира, в достаточной степени консервативны, с другой – национальная картина мира изменяется, поскольку признаки концептов подвержены расширению за счет постоянного познания мира [2, с. 16]. М. В. Пименова полагает, что языковая картина мира – это сложившаяся много веков назад и существующая до сих пор национальная картина мира, дополнен-

енная накопленными знаниями, «отражающая мировоззрение и мировосприятие народа, зафиксированная в языковых формах, ограниченная рамками консервативной национальной культуры этого народа» [2, с. 17] (*курсив мнаш – Н. М.*). Автор подчеркивает, что одним из методов исследования описания субъективной действительности является «*интерпретация языковых средств*, служащих для таксономии отдельных фрагментов внутреннего мира» [2, с. 17] (*курсив наш – Н. М.*). При этом наиболее показательным автор видит *лексический уровень*. При опоре именно на данный уровень выявляется «набор групп признаков, которые формируют структуру того или иного концепта» [2, с. 17] (*курсив мой – Н. М.*).

Определение и описание языковой картины мира вызывает широкий интерес на протяжении нескольких десятилетий [12; 17; 28]. Отметим, что из найденных в базе РИНЦ [7] лингвистических монографий и научных статей в периодических изданиях, опубликованных в период с 2012 по 2022 гг., почти 30% работ (а точнее 264 из 936) опираются на понятие *языковой картины мира*.

Вполне закономерно большое количество работ подробно освещает практическую значимость изучения концептов. Многие авторы видят связь исследования концептов с лингводидактикой. Е. Е. Тихомирова подчеркивает важность изучения русских базовых концептов в практике преподавания РКИ учащимся Азиатско-тихоокеанского региона [29]. Работа В. Э. Шукман выполнена в русле изучения концептосферы образовательного дискурса. Автор приводит анализ набора базовых концептов, а также их параметров, необходимых при изучении немецкого языка как иностранного [30]. Н. Г. Двоежанова подчеркивает важность учета особенностей лингвокультурных концептов при обучении русскому языку как неродному представителей Большого Алтая [31]. Сходной точки зрения придерживаются также К. И. Туева и А. А. Евтюгина при описании употребления, сочетаемости и значения концепта АУЛ. Авторы выделяют различия в использовании данного концепта в русском и казахском языках, а также предлагают методику использования полученных результатов в практике преподавания русского языка в странах бывшего Советского союза [32]. Е. Я. Григорьева, Е. И. Черкашина предлагают новый подход к обучению романским языкам. Авторы подчеркивают, что реализация лингвокультурологического подхода на разных этапах обучения получила свое воплощение как в современных учебниках иностранного языка, так и в программах высших учебных заведений [33].

Обсуждение и заключения

Из проделанного анализа представленных

диссертаций и научных публикаций вытекают следующие выводы.

Во-первых, в современном отечественном языкоznании лингвокультурологические исследования вызывают повышенный интерес. Лингвокультурные концепты изучают лингвисты разных специальностей, таких как литературоведы, психолингвисты, компаративисты, диахронисты, лингводидакты и др.

Во-вторых, современные исследователи концептов опираются на положения, выработанные сложившимся школами концептологии (см. диаграмму 1), а также на постулаты из области лингвокультурологии, разработанные В. Н. Телия.

В-третьих, особое внимание современные отечественные лингвисты уделяют сравнительному и сопоставительному анализу национальных концептов различных лингвокультур.

В-четвертых, многие авторы сфокусированы на описании формирования и развития базовых концептов.

В-пятых, одним из значимых понятий современной лингвокультурологии является *языковая картина мира*, встречающаяся в более четверти изученных научных трудов.

Список источников

1. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры». 1996. 288 с.
2. Антология концептов : в 8 т. Т. 1 / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Волгоград : Парадигма. 2005. 352 с.
3. Беляевская Е. Г. Концептуальные основания семантики языковых единиц как основа сопоставительного лингвистического анализа // Контрастивные исследования. Материалы чтений памяти В. Н. Ярцевой. Вып. 3. М. : ИЯ РАН. 2009. С. 140–145.
4. Авербух К. Я., Попова Л. Г., Шатилова Л. М. Культурная память слов как проявление языковых знаний о мире // Инновационное развитие науки и образования : монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза : Наука и Просвещение. 2018. С. 15–22.
5. Зыкова И. В. Концептосфера культуры и фразеология: теория и методы лингвокультурологического изучения. М.: Ленанд. 2019. 376 с. ISBN 978-5-9710-5954-7.
6. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU URL: <https://www.elibrary.ru/> (дата обращения: 13.02.2023).
7. Машошина В. С. Языковая презентация концепта ОДНОЧЕСТВО в романе Г. Мелвилла «Моби Дик, или Белый кит» // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 2(18). С. 44–48.
8. Янь К., Чжу Х. Сопоставительный анализ категоризации концепта осень в русском и китайском языковом сознании // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. Т. 19. № 2. С. 87–103.
9. Сюй Л. Ассоциативное поле концепта «УПРЯМСТВО» в русском языковом сознании // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 282–285.
10. Сластникова Т. В., Черкашина Е. И. Цвет и цветообозначение в лингвистических исследованиях. М. : Языки Народов Мира. 2021. 240 с. ISBN 978-5-6046262-0-7.
11. Арипова Д. А., Иванова Р. П. Когнитивная структура концепта INTUITION // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Амосова. 2019. № 2 (70). С. 74–84.
12. Уразаева Н. Р. Ценностный элемент лингвокультурного концепта «WEG» в немецкой языковой картине мира // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 3. С. 71–79.
13. Сулейманова О. А., Демченко В. В. Использование bigdata в экспериментальных лингвокогнитивных исследованиях: анализ семантической структуры глагола shudder // Когнитивные исследования языка. 2018. № 33. С. 466–472.
14. Белова М. А. Средства актуализации концепта «МОЛИТВА» в русских креолизованных текстах в разных лингвокультурных ситуациях // Наукосфера. 2021. № 5 (1). С. 198–201. DOI 10.5281/zenodo.4771827.
15. Лю Ц. Российский и китайский лингвокультурный концепт «Семья» // Язык и текст. 2019. Т. 6. № 4. С. 53–59. DOI 10.17759/langt.2019060407.
16. Попова Л. Г., Кулакова Ю. Н. Лексикографические средства презентации ядра концепта «бережливость» в немецком и английском языках // Вестник Адыгейского государственного университета. 2017. Вып. 1. С. 97–102.
17. Сюй И. Лингвокультурные особенности концепта Сладость в русской, английской и китайской картинах мира // Вестник Московского университета. Сер.: 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 4. С. 61–68.
18. Калаши Н. Лингвокультурный концепт «СТОЛ» в персидском и русском языках // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. Вып. 9 (838). С. 44–57.
19. Бергер В. П. Культурный смысл свадебного обряда и его выражение в языках (на материале концепта волос в русском, казахском и английском языках) // Филологические науки

- ки. Вопросы теории и практики. 2019. № 12–3. С. 106–111.
20. Улиско К. А. Репрезентация образного компонента концепта «ТАХ» / «НАЛОГ» в паремиологии английского и русского языков // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. 2017. № 2. С. 94–104.
 21. Лягушкина Н. В. К вопросу о формировании базовых концептов: пространство // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2012. № 2 (10). С. 55–61.
 22. Лягушкина Н. В. К вопросу о формировании базовых концептов: время и движение // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 1(12). С. 104–108.
 23. Абдулкадирова Н. Ш. Базовые ценности человеческой цивилизации и их отражение в концептах // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. 2018. Т. 2. № 1 (5). С. 74–76.
 24. Лыткина О. И., Люликова А. В., Селезнева Л. В. Способы репрезентации концепта «Медицина» в дискурсивных практиках медицины, рекламы и PR // Вестник Северо-Восточного Федерального университета им. М. К. Аммосова. 2018. № 5 (67). С. 72–83.
 25. Борозинец Д. И. Контент-анализ политического текста как метод определения базовых концептов политической картины мира эксперта-политолога (на примере высказываний И. М. Апаршина) // Парадигмы истории и общественного развития. 2020. № 19. С. 62–67.
 26. Марьина А. В. Репрезентация понятийного и ценностного компонентов концепта ДОМ и HOME / HOUSE в рекламном дискурсе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2016. № 3. С. 31–38.
 27. Словарь терминов межкультурной коммуникации. М. : Флинта : Наука, 2013. 632 с. ISBN : 978-5-9765-1083-8, 978-5-02-037446-1.
 28. Баранова К. М., Чуприна О. Г. Диахронический взгляд на константы в американской языковой картине мира // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. 2015. № 6. С. 8–15. DOI 10.18384/2310-712X-2015-6-8-15.
 29. Тихомирова Е. Е. Специфика изучения базовых концептов русской культуры студентами стран АТР в педагогическом университете // Вестник педагогических инноваций. 2020. № 1 (57). С. 92–99.
 30. Шукман В. Э. Базовые концепты в учебниках немецкого языка для иностранцев в образовательном дискурсе ФРГ // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 1. С. 280–294.
 31. Двоежанова Н. Г. Лингвокультурный концепт в региональном обучении представителей Большого Алтая русскому языку как иностранному // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2018. № 4 (31). С. 83–88.
 32. Туева К. И., Евтюгина А. А. Использование лингвокультурных концептов в процессе обучения русскому языку как иностранному // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2019. № 8. С. 144–151.
 33. Григорьева Е. Я., Черкашина Е. И. Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры // Rhema. Рема. 2019. № 3. С. 133–147. DOI 10.31862/2500-2953-2019-3-133-147.

References

1. Telija V. N. Russian Phraseology: Semantic, Pragmatic and Linguocultural Aspects. Moscow, School «Languages of Russian culture», 1996. 288 p. (In Russ.)
2. Anthology of Concepts: in 8 v. vol. 1 / ed. by V. I. Karasik, I. A. Sternin. Volgograd, Paradigma. 2005. 352 p. (In Russ.)
3. Beljaevskaja E. G. Conceptual Groundings of Language Units' Semantics as the Base for Comparative Linguistic Analysis. *Kontrastivnye issledovaniya. Materialy chtenij pamjati V. N. Jarcevoj* = Contrast Investigations. Materials of Readings to V. N. Yarceva. Iss. 3. Moscow, IL SAS, 2009. Pp. 140–145. (In Russ.)
4. Averbukh K. Ya., Popova L. G., Shatilova L. M. Cultural Memory of Words as a Representation of Language Knowledge. *Innovacionnoe razvitiye nauki i obrazovanija* = Innovative Development of Science and Education / ed. by G. Yu. Gulyaev. Penza, Science and Education, 2018. Pp. 15–22. (In Russ.)
5. Zykova I. V. Conceptosphere of Culture and Phraseology: Theory and Methods of Linguocultural Research. Moscow, Lenand, 2019. 376 p. ISBN 978-5-9710-5954-7. (In Russ.)
6. Scientific Electronic Library eLIBRARY. RU. URL: <https://www.elibrary.ru/> (accessed 18.02.2023).
7. Mashoshina V. S. Linguistic Representation of the Concept of Solitude in H. Melville's «Moby Dick, or the Whale». *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Filologija. Teorija jazyka. Jazykovoe obrazovanie* = Moscow City University Series: Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education. 2015; 2(18). Pp. 44–48. (In Russ.)
8. Jan' K., Chzhu H. Comparative Analysis

of the Categorization of the Concept ОСЕНЬ (AUTUMN / FALL) in Russian and Chinese Language Consciousness. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija* = Novosibirsk State University Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2021; 19(2):87-103. (In Russ.)

9. Sjuj L. Associative Field of the Concept «Stubbornness» in the Russian Language Consciousness. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* = The world of science, culture and education. 2020; 1 (80):282-285. (In Russ.)

10. Slastnikova T. V., Tcherkashina E. I. Colour and Colour Designation in Linguistics. Moscow, Languages of Peoples of the World, 2021. 240 p. ISBN 978-5-6046262-0-7.

11. Aripova D. A., Ivanova R. P. Cognitive Structure of Concept Intuition. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova* = Vestnik of the M. K. Ammosov North-Eastern Federal University. 2019; 2(70):74-84. (In Russ.)

12. Urazaeva N. R. Value as Element of Linguocultural Concept «WEG» in German View of the World. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* = Humanitarian and pedagogical Research. 2018; 2(3):71-79. (In Russ.)

13. Souleimanova O. A., Demchenko V. V. Using Big Data in Experimental Linguo-Cognitive Studies: Analysis of the Semantic Structure of the Verb Shudder. *Kognitivnye issledovaniya jazyka* = Cognitive Studies of Language. 2018; 33:466-472. (In Russ.)

14. Belova M. A. Verbal Means of Concept “Praying” Representation in Russian Creolised Texts within Different Linguocultural Situations. *Naukosfera* = Sciencosphere. 2021; 5(1):198-201. DOI 10.5281/zenodo.4771827. (In Russ.)

15. Lju C. Russian and Chinese Linguistic and Cultural Concept «FAMILY». *Jazyk i tekst* = Language & Text. 2019; 6(4):53-59. DOI 10.17759/langt.2019060407. (In Russ.)

16. Popova L. G., Kulakova Ju. N. Lexicographic Means of Representation of a Core of Concept «Thrift» in the German and English Languages. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Adyghe State University. 2017; 1:97-102. (In Russ.)

17. Sjuj I. Linguo-Cultural Features of the Concept Sweet in Russian, English and Chinese Worldviews. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija* = The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication. 2019; 4:61-68. (In Russ.)

18. Kalashi N. Linguocultural Concept “Table” in the Persian and Russian Languages. *Vestnik*

Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities. 2020; 9(838):44-57. (In Russ.)

19. Berger V. P. Cultural Meaning of a Weeding Ritual and its Manifestation in Languages (By the Material of the Concept «Hair» in the Russian, Kazakh and English Languages). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice. 2019; 12-3:106-111. DOI 10.30853/filnauki.2019.3.22. (In Russ.)

20. Ulisko K. A. Representation of the Metaphoric Component of the Concept «TAX» / «NALOG» in English and Russian Paremiology. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Lingvistika* = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Linguistics. 2017; 2:94-104. (In Russ.)

21. Lyagushkina N. V. On How Basic Concepts Are Formed: Space. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Filologija. Teoriya jazyka. Jazykovoe obrazovanie* = Moscow City University Journal. Series: Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education. 2012; 2(10):55-61. (In Russ.)

22. Lyagushkina N. V. To the Question about Basic Concepts Formation: Time and Movement. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice. 2012; 1(12):104-108. (In Russ.)

23. Abdulkadirova N. Sh. Basic Values of Human Civilisation and Their Reflection in Concepts. *Nauka i sovremennoe obshhestvo: vzaimodejstvie i razvitiye* = Science and Modern Society: Interaction and Development. 2018; 2(1-5):74-76. (In Russ.)

24. Lytkina O. I., Ljulikova A. V., Selezneva L.V. Methods of Representation of the Concept «Medicine» in Discursive Practices of Medicine, Advertising and PR. *Vestnik Severo-Vostochnogo Federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova* = Vestnik of the M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. 2018; 5(67):72-83. (In Russ.)

25. Borozinec D. I. Content-analysis of Political Texts as a Method for Finding Basic Concepts of Political Expert's Picture of the World (on Example of I. M. Aparshin). *Paradigmy istorii i obshhestvennogo razvitiya* = Historical Paradigms and Social Development. 2020; 9:62-67. (In Russ.)

26. Mar'ina A. V. Representation of the Conceptual and Value Components in the Concepts Home and Home / House in Advertising Discourse. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija: Filologija, pedagogika, psihologija* = Immanuel Kant Baltic Federal University's Vestnik. Philology, pedagogy, and psychology. 2016; 3:31-38. (In Russ.)

27. Dictionary of Crosscultural Communication Terms. Moscow, Flinta:Science,

2013. 632 p. ISBN: 978-5-9765-1083-8, 978-5-02-037446-1. (In Russ.)
28. Baranova K. M., Chupryna O. G. The Diachronic Approach to the Constants in the American World Model. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Lingvistika* = Bulletin of Moscow Region State University. 2015; 6:8-15. DOI 10.18384/2310-712X-2015-6-8-15. (In Russ.)
29. Tihomirova E. E. Specifics of Study of Basic Concepts of Russian Culture by Students of Countries of Asia and Pacific Region at Pedagogical University. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij* = Bulletin of Pedagogical Innovations. 2020; 1(57):92-99. (In Russ.)
30. Shukman V. Je. Basic Concepts in German Language Textbooks for Foreigners in the Educational Discourse of Germany. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki* = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics. 2021; 1:280-294. (In Russ.)
31. Dvoezhanova N. G. A Linguocultural Concept in the Regional Teaching the Representatives of the Greater Altai Russian as a Foreign Language. *Teoriya jazyka i mezhkul'turnaja kommunikacija* = Theory of Language and Intercultural Communication. 2018; 4(31):83-88. (In Russ.)
32. Tueva K. I., Evtjugina A. A. The Application of Linguoculturology Concepts in the Process of Teaching Russian as a Foreign Language. *Sociokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ja: Obshhestvo, obrazovanie, jazyk* = Social and Cultural Space of Russia and Foreign Countries: Society, Education, Language. 2019; 8:144-151. (In Russ.)
33. Grigoryeva E. Ya., Cherkashina E. I. Implementation of the linguistic and cultural approach to teaching Romanic languages in the system of master degree preparation. *Rhema*. 2019; 3:133-147. DOI 10.31862/2500-2953-2019-3-133-147. (In Russ.)

Информация об авторе:

Матюшина Н. В. – доцент кафедры английской и межкультурной коммуникации, канд. филол. наук, доц.

Information about author:

Matyushina N. V. – Associate Professor of Department of English Studies and Cross-Cultural Communication, Ph.D. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 19.02.2023; одобрена после рецензирования 27.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.

The article was submitted 19.02.2023; approved after reviewing 27.02.2023; accepted for publication 28.02.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81.276

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_150

Особенности словообразования сленга фикрайтеров

Елена Олеговна Сычева

Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия, Lenasycheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0780-5525>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности словообразования сленга фикрайтеров. Фикбук является русскоязычной платформой, на которой опубликованы фанфики по определенным фандомам. Творческая работа молодых людей порождает обратную связь в виде комментариев, обсуждений. Так как данная платформа представляет собой интерес для молодого творческого поколения, то неудивительно, что на ней встречаются новые лексемы или новые значения общеупотребительной лексики. В ходе работы был проведен словообразовательный анализ сленга платформы фикбук и определены часто встречающиеся типы словообразования, функционирующие в фикрайтерской среде. Приводятся примеры употребления лексем, уделяется внимание причинам использования того или иного вида словообразования платформы фикбука. Актуальность исследования обусловливается популярностью сленга фикрайтеров.

Ключевые слова: фикбук, сленг, полисемия, эрратив, заимствования, аббревиатура.

Для цитирования: Сычева Е.О. Особенности словообразования сленга фикрайтеров // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. №(2). С.150–152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_150.

LINGUISTICS

Original article

Features of the word formation of the slang of fictionwriters

Elena O. Sycheva

Moscow Financial and Industrial University “Synergy”, Moscow, Russia, Lenasycheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0780-5525>

Abstract. The article discusses the features of the word formation of the slang of fiction writers. Fikbook is a Russian-language platform on which fan fiction on certain fandoms is published. Creative work of young people generates feedback in the form of comments, discussions. Since this platform is of interest to the young creative generation, it is not surprising that new lexemes or new meanings of common vocabulary are found on it. In the course of the work, a word-formation analysis of the slang of the fikbook platform was carried out and the frequently encountered types of word formation functioning in the fikreiter environment were identified. Examples of the use of lexemes are given, attention is paid to the reasons for using one or another type of word formation of the ficbook platform. The relevance of the study is due to the popularity of the slang of fiction writers.

Keywords: ficbook, slang, polysemy, errative, borrowings, abbreviation

For citation: Sycheva E.O. Features of the slang formation of fiction writers. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14 (2): 150–152 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_150

Введение

В последнее время внимание молодежи к творческой деятельности, в частности писательской, активизируется. Доказательством этому служит русскоязычный сайт *ficbook.net*, в котором представлены всевозможные фэндомы – неформальные сообщества, участники которого объединены пристрастием к определённой книге, фильму и т. д. По состоянию на 2022 г. платформа фикбук является самой большой русскоязычной площадкой для онлайн-публикации

© Сычева Е.О., 2023

фанфиков, оригинальных историй (сокр. *ориджиналов*) и насчитывает около 25 000 фэндомов. Популярность данной платформы позволяет нам акцентировать внимание на особенностях словообразования лексики фикрайтеров.

Проблема исследования заключается в выявлении лексических источников пополнения данной языковой подсистемы в процессе ее формирования и функционирования.

Обзор литературы

Так как платформа *ficbook.net* достаточно

популярна среди молодежи, то неудивительно, что исследователи обращаются к сленгу фикрайтеров. Так, Н. В. Афанасова в своей работе [1] классифицирует лексемы фикбука по тематическому и функциональному принципу. Ю. Е. Шеховец [2] акцентирует внимание на лексическом составе сленга фикрайтеров. Е. В. Платонова, В. В. Сайкина, Д. В. Хусаинова [3] заостряют внимание на основных чертах лексики платформы *ficbook.net*. В работе Н. В. Афанасовой [4] рассказывается о понятии *язык фикрайтеров*, раскрывается основа его кросскультурной природы, указываются направления и результаты слияния иноязыковых сленгов на русскоязычной почве. В статье Т. И. Ивановой и Т. С. Фоминой [5] рассматриваются проблемы культуры речи представителей современной молодежи. Л. А. Ульяницкая [6] представляет лингвистическую интерференцию на лексическом и семантическом уровнях на материале современного российского молодёжного сленга.

Актуальность нашего исследования обоснована значительной популярностью платформы *ficbook.net* и ее влиянием на речь молодежи. Отметим, что на данный момент нет исследований, которые классифицируют лексемы фикрайтеров с точки зрения словообразования. Выводы, полученные в ходе исследования, могут использоваться в научных статьях.

Цель исследования – провести словообразовательный анализ лексики фикрайтеров, проанализировать особенности употребления слов, входящих в сленг платформы *ficbook.net*.

Материалы и методы

В работе был применен метод сплошной выборки лексем с сайта *ficbook.net*, систематизация сленга фикбука по способу словообразования. Материал для исследования – фандомы и комментарии к фанфикам платформы *ficbook.net*.

Результаты исследования

Рассмотрим способы образования лексики на платформе Фикбук.

1. Заемствования (транслитерация): **фандом** (англ. *Fandom* – субкультурные сообщества для общения и совместного творчества людей, увлеченных одной темой): *Мы попали в один фандом*; **пейринг** (англ. *peering* – пара вымышленных или реальных персонажей, которых люди хотят видеть вместе и читать про них рассказы): *Этот пейринг очень странный*; **соулмейт** (англ. *soulmate* – родственная душа): *Он и есть мой истинный соулмейт*; **драббл** (англ. *drabble* – маленький отрывок, который может стать настоящим фанфиком): *Вы поставили мини, а это драббл*; **канон** (англ. *canon* – оригинал): *Эта история канон*. Данний способ оказался широко функционирующим в сленге фикрайтеров. Как правило, фикрайтеры не переводят лексемы

дословно, а используют метод транслитерации. Это связано с тем, что русскоязычная платформа Фикбук является альтернативой англоязычному *fanfiction.net*, следовательно, номинация лексем остается такой же, как на оригинальной платформе.

1. Звуковые аббревиатуры: ПБ (публичная бета): *Комментарий от автора: «Используйте ПБ, не стесняйтесь»*; **ОМП/ОЖП** (оригинальный мужской / женский персонаж): *Как же я ненавижу ОЖ; ЮА* (юный автор): *Вы ЮА? Советую потренироваться перед публикацией*; **ГГ** (главный герой): *ГГ слишком красивы; иноязычная аббревиатура: ООС* – Out of Character (иной характер персонажа): *Прочитал недавно ООС и на самом деле неплох*; **OTP** – only true pairing (один единственно возможный пейринг): *ОНИ МОЙ OTP; AU* – Alternate Universe (альтернативная вселенная): *Я люблю эту AU*.

2. Слоговые аббревиатуры: русреал (русская реальность): *Ха-ха! Хорошо смотрелось бы в русреале; носокровь* (кровь из носа): *Аффтор, ты чего ноделол, у меня носокровь; стеклозавод* (душевипательная драма): *Спасибо большое! Я попала на огромный стеклозавод*.

3. Усечение производящей основы по аббревиатурному способу (апокопа): прода (продолжение): *Где прода?*; **жиза** (жизненно): *Как те фик? Жиза; оридж* (оригинальное произведение): *Я опубликовал оридж; риал* (реальность): *Фейсириал*.

Слоговые и звуковые аббревиации и усечение производящей основы помогают фикрайтерам выражать свои мысли при минимальной затрате речевых средств. Популярность этих трех видов словообразования обусловлена законом речевой экономии.

4. Полисемия: стекло (очень грустное произведение): *Вы не поставили предупреждение о смерти персонажа. Я поел стекла; простыня* (очень длинное произведение): *Ну и простыню ты накатал!*; **блохи** (ошибки): *Бета работает плохо, блох Вам пометим; шиповник / пить чай с шиповником* (то же самое, что и шипперить): *Я пошел пить чай с шиповником*.

Слово как языковая единица имеет широкую семантическую референцию, его понятийный объем велик, а конкретное содержание уточняется в условиях речи, в контексте. Второе значение, как правило, появляется на основе сходства с первым по какому-либо признаку. Например, значение слова *стекло* во втором значении («моральная боль») образовалось на основе сходства с болью физической («поесть стекла»)).

5. Аффиксация: кринжит (не нравится): *Меня кринжит; тильтануть* (резко почувствовать себя плохо): *Я просто сидела, меня тиль-*

тапнуло; триггернуть (зациклиться на чем-то): *Меня триггернуло, что это перс умер; закомфортить* (привести персонажа в комфортные условия): *Как же хочется тебя закомфортить.* Аффиксация часто встречается в сленге фикрайтеров. Она представляет собой образование новых слов от основ существующих при помощи аффиксов. Как правило, новые слова возникают по принципу аналогии (*закомфортить* – поддержать; *кринжит* – стыдит).

6. **Эрратив: йунный аффтор** (юный автор): *Не бульте, он просто йунный аффтор; очепятка* (опечатка): *Ха-ха-ха, опять очепятка!*; **шыдевр** (шедевр): *Это шыдевр!*; **асуждаю** (осуждаю): *Асуждаю!* Эрративы позволяют придавать лексемам коннотацию, чаще всего ироническую. Так как посетители платформы Фикбук часто эмоционируют, то такие лексемы помогают выразить им свою позицию и настроение. Например, то, каким способом написано словосочетание *йунный автор*, демонстрируется ироничное отношение к неопытному писателю.

Обсуждение и заключения

Анализ словообразований лексем, входящих в фикбук-пространство, показал активное использование фикрайтерами заимствований, аббревиации, усечения основы, полисемии, эрративов. Выбор таких форм словообразования связан с законом речевой экономии: так как фикбук является неформальной площадкой, то лексика творческой молодежи приближена к разговорной, а использование лексем *прод*, *ГГ*, *русреал* вместо *продолжение*, *главный герой*, *русская реальность* позволяет вместить в отзыв или комментарий больше информации. Использование эрративов и полисемии на платформе Фикбука позволяет придать эмоциональную окраску высказыванию (*опять очепятка* – ироничная коннотация). Использование заимствований связано с тем, что платформа русскоязычного Фикбука опирается на номинации оригинальной платформы *Fanfiction.net*. Материал исследования демонстрирует лингвокреативный потенциал представителей данной субкультуры.

Список источников

1. Афанасова Н. В. О чём говорят фикрайтеры // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 9–17.
2. Шеховец Ю. Е. Состав и структура социолекта фикрайтеров // Научный лидер. 2022. № 21 (66). С. 69–71.
3. Платонова Е. В., Сайкина В. В., Хусаинова Д. В. Жаргон субкультуры фанфикши // Современные исследования. 2020. № 4. С. 170–182.
4. Афанасова Н. В. Функционально-семантическая трансформация иноязычной лексики в сленге фанфикшина // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5 (112). С. 445–448.
5. Иванова Т. И., Фомина Ю. С. Речевая культура современной молодежи // Устойчивое развитие науки и образования. 2020. № 10 (49). С. 170–173.
6. Ульяницкая Л. А. Лексико-семантическая интерференция на примерах лексем современного молодежного сленга // Актуальные проблемы языкоznания. 2017. Том 1. С. 123–128.

References

1. Afanasova N. V. What the fiction writers are talking about. *Nauchnyj dialog* = Scientific dialogue. 2016; 3(51):9-17. (In Russ.)
2. Shekhovets Yu. E. Composition and structure of the sociolect of fiwriters. *Nauchnyj lider* = Scientific leader. 2022; 21(66):69-71. (In Russ.)
3. Platonova E. V., Saykina V. V., Khusainova D. V. Fanfiction subculture jargon. *Sovremennye issledovaniya* = Modern research. 2020; 4:170-182. (In Russ.)
4. Afanasova N. V. Functional-semantic transformation of foreign language vocabulary in fanfiction slang. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = Kazan pedagogical journal. 2015; 5(112):445-448. (In Russ.)
5. Ivanova T. I., Fomina Yu. S. Speech culture of modern youth. *Ustojchivoe razvitiye nauki i obrazovaniya* = Sustainable development of science and education. 2020; 10(49):170-173. (In Russ.)
6. Ulyanitskaya L. A. Lexico-semantic interference on examples of lexemes of modern youth slang. *Aktual'nye problemy yazykoznaniya* = Actual problems of linguistics. 2017; 1:123-128. (In Russ.)

Информация об авторе:

Сычева Е. О. – ст. преподаватель кафедры зарубежной и отечественной литературы.

Information about author:

Sycheva E. O. – Senior lecturer of the Department of Foreign and Domestic Literature.

Статья поступила в редакцию 16.01.2023; одобрена после рецензирования 28.01.2023; принята к публикации 30.01.2023.

The article was submitted 16.01.2023; approved after reviewing 28.01.2023; accepted for publication 30.01.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'37: 81'25

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_153

Семантическое преобразование слова в переводах произведений Ф. Саган

Екатерина Андреевна Хорошева^{1*}, Елена Владимировна Савина², Ирина Александровна Аржанова³

^{1,2,3}Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва,
Саранск, Россия

¹katerina-skoptsova@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4898-0605>

²Elena-Savina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5935-3538>

³aririne@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4058-3493>

Аннотация. В статье рассматриваются способы достижения эквивалентности и адекватности при переводе на русский язык художественных текстов современной французской писательницы Ф. Саган через призму системного анализа семантических преобразований слова в процессе передачи с иностранного языка на переводной язык. Разработанная типология стилистических трансформаций – соответствие, субSTITУЦИЯ, усиление, ослабление – позволила выявить степень эквивалентности и адекватности воспроизведения тропов в переводе. Эквивалентная передача тропов наблюдается при одинаковом лексическом составе в обоих языках, т. е. стилистическое соответствие присутствует в случае наличия эквивалентной семантики. При несовпадении ассоциативных связей и отсутствия того или иного образа в одном из языков переводчики употребляют прием субSTITУЦИИ, усиления или ослабления.

Ключевые слова: изобразительно-выразительные средства, троп, стилистическое соответствие, стилистическая субSTITУЦИЯ, стилистическое усиление, стилистическое ослабление

Для цитирования: Хорошева Е. А., Савина Е. В., Аржанова И. А. Семантическое преобразование слова в переводах произведений Ф. Саган // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № (2). С.153–159. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_153.

LINGUISTICS

Original article

Word stylistic transformation in translation of F. Sagan's texts

Ekaterina A. Khorosheva^{1*}, Elena V. Savina², Irina A. Arzhanova³

^{1,2,3}National Research N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

¹katerina-skoptsova@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4898-0605>

²Elena-Savina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5935-3538>

³aririne@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4058-3493>

Abstract. Assessment of semantic transformations in the process of translation from the foreign into the target language within the systematic analysis paradigm is applied in the given article when the authors find out the means of equivalence and adequacy obtaining. The worked out classification of stylistic transformations such as: correspondence, substitution, strengthening, weakening led to revealing of the equivalence and adequacy stage of stylistic devices presence in the translation. Adequate translation of stylistic devices is observed only when the lexical structure is the same in both languages, i.e. the stylistic correspondence is present when there is semantic one. When the associative links and images are absent or do not match in one of the languages, translators use the method of substitution, stylistic strengthening or weakening.

Keywords: expressive means, figure of speech, stylistic correspondence, stylistic substitution, stylistic strengthening, stylistic weakening

For citation: Khorosheva E. A., Savina E. V., Arzhanova I. A. Word stylistic transformation in translation of F. Sagan's texts. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2): 153–159 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_153.

Введение

Сущность семантических межязыковых преобразований слова определяется В. Г. Гаком как трансформация наименования одной семантической структуры в наименование другой семантической структуры: «При описании одной и той же действительности в основу наименования могут быть положены различные признаки денотата... Для передачи одной и той же информации, при описании одного и того же процесса экстралингвистической действительности могут быть использованы слова, которые, будучи взяты в отдельности, оказываются далекими и даже противоположными по значению» [1, с. 86]. Важным фактором, влияющим на выбор лексической единицы при переводе художественного произведения, является адекватная передача изобразительно-выразительных средств текста оригинала.

Обзор литературы

Общие методологические проблемы изучения стилистических преобразований слова при переводе художественных текстов рассматриваются в работах И. С. Алексеевой (2008) [2], В. С. Виноградова (2001) [3], Н.ИК. Гарбовского (2002) [4], А. Поповича (1980) [5], А.ИВ. Федорова (1930) [6] и др. В частности, словацкий ученый А. Попович, анализируя трудности художественного перевода, затрагивает проблему воспроизведения стилистических средств: «При работе над текстом переводчик имеет дело с различными уровнями, с различными элементами текста. Он интерпретирует их значение в оригинале и должен взвесить приемлемость тех элементов, которые он предполагает употребить в переводе. Ему необходимо сравнить стилистические различия единиц оригинала с существующими эквивалентами в языке перевода» [5, с. 82]. Исследователь предлагает следующие способы отображения стилистических ситуаций художественного текста в переводе: 1. Переводчик стилистически адекватно воспроизводит смысловой инвариант оригинала, изобразительные элементы оригинала, которые в функциональном и в структурном плане соответствуют друг другу. 2. Переводчик использует эквивалентные средства выражения для воссоздания инварианта оригинала, но преднамеренно акцентирует, усиливает другие стилистические моменты и, таким образом, передает переводу новую эстетическую информацию. 3. Переводчик нивелирует выразительные особенности оригинала, обделяет, упрощает его стиль (негативный сдвиг). 4. Переводчик не имеет в своем распоряжении стилистических средств для воспроизведения образных примет оригинала и поэтому вынужден обращаться к заменяющим средствам. Как правило, в таких случаях речь идет об изменении стилистических элементов

выражения, о замене непереводимых выражений, образных связей, идиом и т. д. [5, с. 99–100]. Исходя из стилистических ситуаций, описанных Поповичем, при переводе художественного произведения мы будем выделять следующие типы трансформаций: соответствие, субSTITУция, ослабление, усиление.

Актуальность изучения творчества современной французской писательницы Ф. Саган (1935–2004) определяется необходимостью выявления ее собственной стилистической специфики, побуждающей переводчиков работать с текстами данного автора, а соответственно сталкиваться с проблемой достижения эквивалентности в своих переводах. Разрешение данной проблематики требует тщательных и более глубоких практических изысканий.

Тексты произведений Ф. Саган являлись объектом анализа ряда исследователей, как в рамках литературоведческого, так и переводческого аспектов. В литературоведческом плане романтическое творчество Ф. Саган на фоне послевоенной литературы Франции детально проанализировано И. И. Гнутовой [7]. Были изучены лексико-тематические группы характеристики персонажа [8, с. 132–142], а также описаны механизмы создания образа персонажа [9, с. 158–165]. В переводческом ракурсе рассмотрены способы создания фразеологических эмотивных эквивалентов и аналогов в переводах художественных произведений Ф. Саган [10, с. 125–132].

Таким образом, вопрос адекватной передачи изобразительных средств текстов Ф. Саган не раз был предметом внимания исследователей. Тем не менее переводческие аспекты презентации выразительных языковых средств, в частности тропов, на русский язык нуждаются в системном освещении – с учетом всех сторон данной проблемы.

Материалы и методы

С точки зрения методологии данная работа базируется на когнитивном методе исследования и методе компонентного анализа, что позволяет описать и объяснить ряд переводческих аспектов семантических преобразований слова (тропов) в наиболее полном объеме. В соответствии с когнитивным методом процесс презентации семантической наполненности текстов воспринимается авторами как отражение существующей в сознании носителей языка картины мира, как материал для изучения национальной, социумной ментальности. Метод компонентного анализа раскрывается через качественно-количественный анализ содержания тропов и их передачи на русский язык в ракурсе выявления определенных фактов и тенденций.

Материалом для настоящего исследования послужили оригинальные тексты романов фран-

цузской писательницы Ф. Саган «Un certain sourire» (1956), «Dans un mois dans un an» (1957), «Aimez-vous Brahms?» (1959) и их переводы («Смутная улыбка», пер. А. Борисовой; «Через месяц, через год», пер. Т. Ворсановой; «Любите ли Вы Брамса?», пер. Н. Жарковой). В процессе работы в ракурсе семантического преобразования слова на русский язык нами зафиксированы следующие переводческие приемы:

- I. Стилистическое соответствие.
- II. Стилистическая субституция.
- III. Стилистическое усиление.
- IV. Стилистическое ослабление.

Результаты исследования

Базируясь на разработанной терминологии, проанализируем реализацию переводческих приемов при передаче лексических изобразительно-выразительных средств художественных текстов Ф. Саган на русский язык.

I. *Стилистическое соответствие*. Такой тип преобразования предполагает полную эквивалентную переводческую замену, обеспечивающую равнозначенное воздействие стилистических приемов с сохранением приемлемой степени стилистических сдвигов. Рассмотрим некоторые примеры данных трансформаций, взятых из текстов переводов сочинений Ф. Саган:

- (1) a. ...tu es un *infect personnage* [11, p. 18] / ...ты отвратителен [12, с. 64];
b. C'est un doux *abrut* [13, p. 108] / Это тихий болван [14, с. 80].

Сагановские эпитеты *infect* и *doux brut* разговорного регистра речи (*infect* – разг. противный, отвратительный, мерзкий; *abrut* – разг. дурак, тупица, болван, кретин [17, с. 573, 5]) служат для создания образа любимого человека. Оттенок разговорного стиля передан переводчиками.

- (2) Et moi, je suis l'époix, jusqu'ici modèle, égaré par le sens, le pigeon, le malheureux pigeon... [13, p. 75] / А я – муж, который был таким примерным и вдруг потерял голову, болван, болван... [14, с. 58].

В самоуничижительной речи для создания экспрессивной окраски протагонист использует повтор *le pigeon, le malheureux pigeon*. Переводчик сохранил стилистическую окраску оригинала, прибегнув к семантически эквивалентной лексеме, принадлежащей к разговорному стилю (*pigeon* – простак, простофиля, глупец [17, с. 819]).

- (3) a. ...il était un peu comme les bêtes aux abois... [11, p. 25] / ...и был так похож на затравленное животное... [12, с. 168];
b. Jacques apparut comme le taureau apparaît dans arène [11, p. 30] /
c. Как ворвался в комнату как бык на арену [12, с. 171];
Elle avait l'expression d'un animal résigné, une expression à la fois obtuse et digne [11, p. 75] / Николь была похожа на покорившееся животное, лицо выражало одновременно тупость и достоинство [12, с. 201];
Tu es comme un petit animal; après l'amour tu dors ou tu as soif [13, p. 100] / Ты, как маленький зверек, после любви спиши или хочешь пить [14, с. 51];
Vous avez l'air d'un oiseau [13, p. 33] / Вы похожи на птичку [14, с. 29].

Данные примеры указывают на пристрастие автора к сравнению персонажей с животными: прослеживается ситуация типа «он» и «она», изображаемая в животной стилистике. Этот факт можно отнести к концептуальному взгляду Ф. Саган на особенности отношений между партнерами. В переводе проиллюстрирована эквивалентная семантическая замена с полным сохранением художественной образности (*bêtes aux abois* – затравленные животные; *le taureau dans arène* – бык на арене; *se résigner* – смиряться, безропотно покориться; *petit* – маленький, *animal* – животное; *oiseau* – птица [17, с. 113, 3, 1069, 64, 950, 810, 47, 750]). Более того, пример 5 б является случаем стилистической работы переводчика, когда воспроизведено совершенно необходимое (адекватное) усиление стилистической нагрузки нейтрального глагола *apparaître* (ворвался, как бык на арену) – результат его стилистического согласования с семантикой сравнения и характером самой ситуации.

- (4) Nous étions minces, plaisant, comme des images [13, p. 74] / Мы были такие изящные, так хорошо смотрелись, как на картинке [14, с. 61].

Значение французского сравнительного оборота совпадает с семантикой русского, поэтому переводчику не составило труда эквивалентно передать сравнение, использованное в оригинале (*image* – изображение, картина [17, с. 555]).

- (5) Elle était comme la terre, rassurante comme la terre, parfois enfantine [13, p. 16] / Франсуаза была как земля, надежная как земля, а иногда ребячливая [14, с. 7].

У Ф. Саган присутствует очень необычное сравнение женщины: *rassurante comme la terre, parfois enfantine* (надежная как земля, а иногда ребячливая). Компаративное выражение удачно перенесено в текст перевода при помощи эквивалентного тропа, не нарушившего стилистической окраски оригинала.

- II. *Стилистическая субституция*. Данная

трансформация представляет собой замену устоявшихся выражений языка оригинала выражениями, способными их функционально заменить в системе языка перевода, которые не всегда являются их полноценными эквивалентами. Рассмотрим данную трансформацию на примерах, выявленных при анализе переводов художественной прозы Ф. Саган:

- (6) ...un physique de *reître* et de bourreau des cœurs [15, p. 95] / ...наружность рыцаря и сокрушителя сердец [16, с. 135].

Данный случай – яркий пример окказионального сравнительного оборота. Существительное *reître* переводится как *рейтар*, *наемник*; *жестокий, грубый человек*; *солдафон* [17, с. 932] и имеет отрицательную коннотацию. Переводчик замещает его на более подходящее по коммуникативному заданию существительное *рыцарь*, обладающее положительной семантикой.

- (7) ...avait les yeux fixés sur Béatrice [11, p. 97] / ...не мог оторвать глаз от Беатрис... [12, с. 216].

В тексте оригинала автор использует устойчивое выражение *fixer des yeux sur* (устремить глаза на [17, с. i461]). Однако в языке перевода оно компенсируется аналогом-метафорой *не оторвать глаз*, которая лучше реализует коммуникативную функцию, нежели словарный перевод.

- (8) Il s'endormit comme une pierre [11, p. 92] / Эдуар свалился и уснул мертвейским сном [12, с. 213].

В оригинале писательница употребляет об разное сравнение *s'endormir comme une pierre*. Поскольку в русском языке отсутствует данный образ *сомне как камень* (досл.: как камень), поэтому происходит замещение французского компаративного фразеологизма русским идеоматическим соответствием *уснуть мертвейским сном*.

- (9) Je me sens podagre, ridicule [11, p. 67] / Я себя чувствую чуть ли не паралитиком, чудаком каким-то [12, с. 176].

Для описания ощущений персонажа автор использует метафору, в основе которой находится медицинский термин *podagre*, что в переводе означает *подагрик* – человек, страдающий подагрией [17, с. i835]. Метафора *se sentir podagre* воспроизводится с помощью другого медицинского термина *паралитик*, в этом случае он становится более прозрачным для понимания реципиентом текста перевода, и в то же время позволяет сохранить особую стилистическую окраску оригинала.

III. *Стилистическое усиление*. Подобное преобразование проявляется в нарочитом подчеркивании тех или иных качеств оригинала, выделении его характерных черт для выражения эмоциональности, экспрессивности. В анализируемых переводах романов Саган встречаются следующие случаи употребления стилистиче-

ского усиления:

- (10) Il avait l'air d'un somnambule heureux... [15, p. 78]

/ Что-то вроде блаженного лунатика [16, с. 171].

В переводе усиlena экспрессивность сравнительного оборота использованием стилистически окрашенного прилагательного *блаженный*, в то время как французское прилагательное *heureux* нейтрально (счастливый, радостный, довольный, удачливый, благоприятный [17, с. 538]).

- (11) Il avait joué au jeune homme [11, p. 6] / Бернар вел себя как мальчишка... [12, с. 18].

В тексте оригинала автор описывает поведение персонажа посредством метафоры, передающей контексту негативную оценку. Сравнение, использованное в переводе, имеет более отрицательную коннотацию: *jeune homme* (досл.: молодой человек, юноша [17, с. 600]) в оригинале, *мальчишка* – в тексте перевода. Таким образом, усиливается эмоциональное воздействие на реципиента.

- (12) Josée renchérit [11, p. 90] / Жозе высказалась еще более горячо [12, с. 211].

Французский глагол *renchérir* имеет семантическое наполнение *переплюнуть, преувеличивать, переусердствовать; перещеголять, заходить дальше* [17, с. i939]. Переводчик конкретизирует действия персонажа и описывает их более экспрессивными языковыми средствами. Если в языке оригинала мы имеем дело с отсутствием изобразительно-выразительных средств, то в языке перевода присутствует метафора.

- (13) Elle eut un rire langoureux... [15, p. 50] / Она зливалась томным смехом... [16, с. 159].

При изображении смеха героини Ф. Саган употребила нейтральный глагол *avoir*. В переводе использовано фразеологическое метафорическое выражение *заливаться смехом*. На наш взгляд, переводчик не совсем корректно добавляет прилагательное *томный*, так как «томность» не предполагает живости действия.

- (14) Cette visite me déprima [13, p. 11] / Встреча с Катрин выбила меня из колеи [14, с. 7].

Данный перевод является удачным примером оправданного применения стилистического усиления, где глагол *déprimer*, имеющий семантическое значение *вызывать упадок сил, депрессию; подавлять, угнетать* [17, с. i317], в тексте перевода заменяется экспрессивным фразеологическим выражением *выбить из колеи*.

- (15) Bien sûr elle était forte, et indépendante, et intelligente, mais elle était probablement plus femelle que n'importe quelle femme qu'il ait connue... [15, p. 51] / Конечно, она сама сильная, и независимая, и умная, но он знал, в ней больше женской слабости, чем в любой другой женщине, с которой его сводила жизнь [16, с. 6].

Ф. Саган стремится акцентировать внимание на признаке героини при помощи прилагательного-эпитета *femelle*, содержащего сему *женский* [17, с. 451]. Однако сложно сказать, правильно ли

раскрыто коммуникативное намерение писателя, так как в переводе этот признак героини приобретает отрицательный характер – *слабость*, в то время как автор мог подразумевать такую черту, как *женственность*.

- (16) Car il était une brute, avec de petites cruautés d'homme moyen, de petites histoires d'homme moyen [11, p. 38] / ...в сущности, он был скотиной и, как и самый заурядный человек, был способен и на жестокость, и на самые банальные любовные похождения [12, с. 181].

Данный пример также иллюстрирует намерение усилить выразительность характеристики персонажа. Сравнение в прямом животном смысле с *brute* (*скотина*) вкупе с нейтральным словосочетанием *homme moyen* (досл.: средний, обычный человек [17, с. 541, 715]) компенсируется выразительным оборотом *самый заурядный человек*, тем самым переводчик усиливает коммуникативный эффект высказывания.

- (17) Nous sommes pareils et je suis le seul incestueux [11, p. 51] / Мы с Вами – родственные души, и я один виновен в «кровосмесительстве»... [12, с. 185].

Нейтральное французское прилагательное *pareil* (досл.: подобный, сходный; одинаковый [17, с. i780]) заменено фразеологической единицей *родственные души*, имеющей яркую стилистическую окраску, таким образом усиливается и образность метафоры *виновный в «кровосмесительстве»*.

- (18) Elle revoyait le visage lisse de Simon, son teint d'Anglais bien nourri [15, p. 39] / Перед ее глазами промелькнуло лицо Симона, гладкое, с нежным румянцем, как у хорошо выкормленного англичанина [16, с. 130].

Переводчик посчитал необходимым ввести дополнительные, отсутствующие в оригинале, характеристики персонажа *гладкое, с нежным румянцем*, тем самым лаконично раскрыв смысл метафоры.

- (19) a. S'il avait été sérieux [15, p. 21] / ...будь у него хоть на грех серьезности... [16, с. 42];
b. Elle avait sa main sur la sienne, elle se sentait parfaitement en sécurité, parfaitement habituée à lui [15, p. 13] / Она положила свою ладонь на его руку, она чувствовала себя под его крылом, она так к нему привыкла [16, с. 49].

Перевод демонстрирует яркие примеры использования приема стилистического усиления. Замена нейтрального глагола *avoir* и существительного *sécurité* образными фразеологическими единицами *хоть на грех* и *чувствовать себя под крылом* с целью усиления коммуникативного воздействия.

- (20) Il se sentait étrangement vide et sans réaction [15, p. 71] / Он чувствовал себя до странности опустошенным, глухим ко всему на свете [16, с. 165].

Французское устойчивое словосочетание *être sans réaction* (быть в бездействии [17, с. i913]) компенсировано в тексте перевода метафорой

глухой ко всему на свете, что, безусловно, усилило эмоциональность высказывания и его коммуникативный эффект.

IV. Стилистическое ослабление. Под данной трансформацией подразумевается «приглушение» выразительных стилистических приемов и их замена на менее сильные, даже нейтральные. Можно привести следующие примеры использования стилистического ослабления из переводов произведений Ф. Саган:

- (21) Fanny Maligrasse écarquillait les yeux, comiquement [11, p. 28] / Фанни вытаращила глаза [12, с. 90].

В данном случае воссоздана палитра семантических оттенков оригинала (*écarquiller les yeux* – таращить, пялить глаза [17, с. 364]). Но особо нужно подчеркнуть обособленное наречие *comiquement* в постпозиции, употребленное Саган через запятую. Переводчик проигнорировал стилистику наречия, следовательно, на эмоциональном уровне происходит стилистическое ослабление.

- (22) ...elle revint vers lui, intacte, armée jusqu'aux dents... [11, p. 101] / ...она подошла к нему, целая и невредимая, во всеоружии... [12, с. 219].

Переводчик, руководствуясь контекстом и коммуникативной задачей, заменяет выразительное фразеологическое выражение *être armé jusqu'aux dents* (быть вооруженным до зубов [17, с. 311]) стилистически менее экспрессивным *во всеоружии*.

- (23) Il y avait toujours en moi, comme une bête chaude et vivante, ce goût d'ennui, de solitude et parfois d'exaltation [13, p. 10] / ...всегда во мне, словно теплое живое существо, был этот привкус тоски, одиночества, порой возбуждения [14, с. 3].

В тексте оригинала автор описывает чувства героини посредством сравнения с животным *comme une bête*. Ставяясь подчеркнуть смятение чувств персонажа, переводчик использует выражение с более абстрактным значением *живое существо*.

Обсуждение и заключения

Квантиitatивный анализ примеров позволяет констатировать, что чаще всего переводчики прибегают к приему соответствия и усиления, в меньшей степени – к приему субSTITУции. Трансформация стилистического ослабления встречается редко.

Употребляя трансформации стилистического соответствия, переводчики реализуют коммуникативное намерение автора, сохраняют эстетическую форму оригинала и подбирают в переводе эквивалентные средства для отображения стилистических приемов, введенных писательницей в ткань своих произведений.

Используя трансформацию стилистической субSTITУции, переводчик находит верное реше-

ние для создания аналога в переводе. Однако не следует рассматривать подобное преобразование как ошибку или недостаток, так как переводчик, как правило, исходит из коммуникативной задачи оригинала в целом. Вышеописанные примеры со стилистической субSTITУЦИЕЙ свидетельствуют о том, что в каждом языке существует круг обычных, устоявшихся выражений, которые в семантическом плане не совпадают с соответствующим объемом выражений в другом языке. Следовательно, прибегая к трансформации стилистической субSTITУЦИИ, переводчик находит верное решение для создания аналога в переводе.

Стилистическое усиление, основанное на изменении выразительных средств в переводе, введении отсутствующих в оригинале тропов, оправдано с точки зрения адекватной передачи стиля автора, а также эмоционально-эстетического воздействия на читателя. В случае со стилистическим ослаблением переводчик заменяет единицу оригинала элементом, не являющимся полным эквивалентом, но способным в определенном случае компенсировать ее с целью сохранения функционального компонента всего текста.

Рассмотренные в статье вопросы требуют привлечения материала, охватывающего анализ презентации семантических преобразований слова при переводе других художественных произведений. В этом случае картина применения межязыковых трансформаций при воспроизведении семантической наполненности текстов предстанет гораздо масштабнее и объективнее.

Список источников

- Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. М. : Междунар. отношения, 1977. 264 с.
- Алексеева И. С. Введение в переводоведение. М. : Академия, 2008. 368 с.
- Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Издво института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
- Гарбовский Н. К. Герменевтический аспект перевода: типология ошибок понимания оригинального текста // Вестник МГУ. Сер. 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1. С. 7–24.
- Попович А. Проблемы художественного перевода. М. : Высш. шк., 1980. 199 с.
- Федоров А. В. Приемы и задачи художественного перевода // Искусство перевода. Л. : Academia, 1930. С. 87–228.
- Гнотова И. И. Творчество Франсуазы Саган : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1998. 17 с.
- Маркелова В. А., Савина Е. В. Лексико-

тематические группы характеристики персонажа в языке произведений Ф. Саган // Nulla dies sine linea : сб. науч. работ. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2009. С. 132–142.

9. Скопцова Е. А., Савина Е. В. Механизмы создания образа персонажа в текстах произведений Ф. Саган // Вестник НИИ гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия. 2017. № 3 (43). С. 158–165.

10. Абдрашитова Ю. А., Савина Е. В. Способы создания эмотивных эквивалентов и аналогов в переводах художественных произведений Ф. Саган // Nulla dies sine linea : сб. науч. работ. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2009. С. 125–132.

11. Sagan F. Dans un mois dans un an. М. : Менеджер, 2005. 112 р.

12. Саган Ф. Через месяц, через год / пер. Т. Ворсановой. М. : Эксмо-Пресс, 1998. 320 с.

13. Sagan F. Un certain sourire. М. : Менеджер, 2006. 214 р.

14. Саган Ф. Смутная улыбка / пер. А. Борисовой. М. : Эксмо-Пресс, 2009. 176 с.

15. Sagan F. Aimez-vous Brahms? М. : Менеджер, 2006. 214 р.

16. Саган Ф. Любите ли вы Брамса? / пер. Н. Жарковой. М. : Эксмо-Пресс, 2009. 317 с.

17. Гак В. Г., Ганшина К. А. Новый французско-русский словарь. М. : Рус. яз. Медиа, 2003. 1195 с.

References

1. Gak V. G. Contrastive lexicology. Moscow, International relations, 1977. 264 p. (in Russ.)
2. Alekseeva I. S. Introduction to translation studies. Moscow, Academy, 2008. 368 p. (in Russ.)
3. Vinogradov V. S. Introduction to translation studies (common and lexical issues). Moscow, Publishing house of the General Secondary Education Institute of RAO, 2001. 224 p. (in Russ.)
4. Garbovskii N. K. Hermeneutic Aspect of Translation: Typical mistakes of the Original Text understanding. *Vestnik MGU. Ser. 19 : Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikaciya* = Bulletin of Moscow State University. Moscow, Ser. 19: Linguistics and intercultural communication. 2002; 1:7-24. (in Russ.)
5. Popovich A. Problems of literary texts translation. Moscow, High school, 1980. 199 p. (in Russ.)
6. Fedorov A. V. Techniques and tasks of literary text translation. *Iskusstvo perevoda* = Art of translation. Leningrad, Academy, 1930. Pp. 87-228. (in Russ.)
7. Gnutowa I. I. The artistic works of Francoise Sagan: PhD thesis. Saint Petersburg, 1998. 17 p. (in Russ.)
8. Markelova V. A., Savina E. V. Lexico-themat-

ic groups of artistic image creation in F. Sagan's language. *Nulla dies sine linea* = Nulla dies sine linea: collection of scientific works. Saransk, Publishing house of Mordovian University, 2009. Pp. 132-142. (in Russ.)

9. Skopcova E. A., Savina E. V. Mechanisms of Protagonist Image Creation in F. Sagan's Texts. *Vestnik NII gumanitarnih nauk pri pravitelstve Respubliki Mordoviya* = Bulletin of the research institute of humanitarian science by the government of the Republic of Mordovia. 2017; 3(43):158-165. (in Russ.)

10. Abd rashitova YU. A., Savina E. V. Main approaches of creation emotive equivalents and analogues in translation of F. Sagan's literary works. *Nulla dies sine linea* = Nulla dies sine linea: collection of scientific works. Saransk, Publishing house of Mordovian University, 2009. Pp. 125-132. (in Russ.)

11. Sagan F. *Dans un mois dans un an*. Moscow, Manager, 2005. 112 p. (in French)

12. Sagan F. *Dans un mois dans un an*. Trans. T. Vorsanova. Moscow, Eksmo-Press, 1998. 320 p. (in Russ.)

13. Sagan F. *Un certain sourire*. Moscow, Manager, 2006. 214 p. (in French)

14. Sagan F. *Un certain sourire*. Trans. A. Borisova. Moscow, Eksmo-Press, 2009. 176 p. (in Russ.)

15. Sagan F. *Aimez-vous Brahms?* Moscow, Manager, 2006. 214 p. (in French)

16. Sagan F. *Aimez-vous Brahms?* Trans. N. Zharkova. Moscow, Eksmo-Press, 2009. 317 p. (in Russ.)

17. Gak V. G., Ganshina K. A. *New French-Russian Dictionary*. Moscow, Russian Language Media, 2003. 1195 p. (in Russ.)

Информация об авторах:

Хорошева Е. А. – доцент кафедры теории речи и перевода, канд. культурол.

Савина Е. В. – доцент кафедры теории речи и перевода, канд. филол. наук, доц., член союза

переводчиков России.

Аржанова И. А. – доцент кафедры теории речи и перевода, канд. филол. наук.

Вклад авторов:

Хорошева Е. А. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования и подготовка начального варианта статьи.

Савина Е. В. – сбор данных и анализ полученных результатов.

Аржанова И. А. – критический анализ и доработка текста.

Information about the authors:

Khorosheva E. A. – Associate Professor, Department of Speech Theory and Translation, Ph.D. (Curturology).

Savina E. V. – Associate Professor, Department of Speech Theory and Translation, Ph.D. (Philology), Doc., member of the Union of Translators of Russia.

Arzhanova I. A. – Associate Professor, Department of Speech Theory and Translation, Ph.D. (Philology).

The contributing of the authors:

Khorosheva E. A. – theoretical analysis of the literature on the problem of research and preparation of the initial version of the article.

Savina E. V. – collection and analysis of the results obtained.

Arzhanova I. A. – critical analysis and revision of the text.

Статья поступила в редакцию 02.12.2022; одобрена после рецензирования 19.12.2022; принята к публикации 20.12.2022.

The article was submitted 02.12.2022; approved after reviewing 19.12.2022; accepted for publication 20.12.2022.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'42

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_02_160

Способы реализации феномена вторичной устности в институциональном письменном дискурсе в аспекте речевого воздействия

Валерия Сергеевна Шарова^{1*}, Екатерина Андреевна Северина²

¹Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия, valeria_p@inbox.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-5201-3992>

²Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, ratriniada@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5553-7724>

Аннотация. Внедрение и стремительное распространение новых медиа способствует трансформации коммуникативной парадигмы в современном немецкоязычном институциональном письменном дискурсе. В частности, это проявляется в преобладании устных форм передачи информации. В статье проводится анализ способов реализации феномена вторичной устности в институциональном дискурсе на базе современной немецкоязычной прессы. Материалом исследования послужил корпус новостных и фельетонных текстов, посвященных актуальному ежегодному событию в Германии «Jugendwort des Jahres» (ср. рус.: «молодёжное слово года»). Целью данного исследования является анализ использования элементов вторичной устности в медиатекстах, описывающих мероприятие «Jugendwort des Jahres». Употребление элементов вторичной устности обусловлено: 1) предпочтениями читательской аудитории, интересующейся данной темой; 2) поддержанием контакта с реципиентом; 3) увеличением скорости восприятия информации; 4) стремлением заинтересовать наибольшее количество адресатов; 5) конкуренцией между электронными изданиями. Статья представляет собой результат теоретического анализа и подробный разбор конкретных примеров применения элементов вторичной устности в анализируемом корпусе текстов. Языковая игра с лексическими единицами вторичной оральности призвана создать определённый эмоциональный фон, что способствует сокращению дистанции между автором и читателем, а также полнее раскрыть описываемое явление и оказать воздействие на общественное мнение.

Ключевые слова: феномен вторичной устности, институциональный письменный дискурс, современные немецкоязычные медиатексты, языковая игра, молодёжный сленг, Jugendwort des Jahres, фельетон

Для цитирования: Северина Е. А., Шарова В. С. Способы реализации феномена вторичной устности в институциональном письменном дискурсе в аспекте речевого воздействия // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2 (54). С.160–165. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_160

LINGUISTICS

Original article

Aspect of Speech Impact of the Secondary Orality in the Institutional Discourse

Valeria S. Sharova^{1*}, Ekaterina A. Severina²

¹Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, valeria_p@inbox.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-5201-3992>

²Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, ratriniada@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5553-7724>

Abstract. The introduction and rapid spread of new media contributes to the transformation of the communicative paradigm in modern German-language institutional discourse. This is manifested in the predominance of oral forms of information transfer. The article analyzes the ways of implementing the phenomenon of secondary orality in institutional discourse on the basis of the modern German-language press. The corpus of news texts and satirical articles devoted to the current annual event in Germany “Jugendwort des Jahres” (“word of the year of youth”) served as the material for the study. The aim of this article is to analyze the use of elements of secondary orality in media texts describing the “Jugendwort des Jahres”. The use of elements of secondary

orality is due to the preferences of the readership interested in this topic, maintaining contact with the recipient, increasing the speed of information perception, the desire to interest the largest number of addressees, and competition between electronic publications. The article is the result of a theoretical analysis and a detailed analysis of specific examples of the use of elements of secondary orality in the selected corpus of texts. The word play is designed to create a certain emotional background, which helps to reduce the distance between the author and the reader, to reveal the described phenomenon more fully and to have an impact on public opinion.

Keywords: the phenomenon of secondary orality, institutional discourse, German-language media texts, word play, youth slang, Jugendwort des Jahres, satirical article

For citation: Severina E. A., Sharova V. S. Aspect of Speech Impact of the Secondary Orality in the Institutional Discourse. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):160–165. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_160.

Введение

Технологические инновации способствуют трансформации системы коммуникации. Скорость сбора и обработки данных, а также оперативность транслирования материала играют первостепенную роль. Слияние цифровых и коммуникативных технологий в единый информационный ресурс направлено на решение прагматической задачи по привлечению наибольшего количества реципиентов. Внедрение и стремительное распространение новых медиа, «постоянно доступных на цифровых устройствах» [1], подразумевает активное вовлечение и участие пользователей не только в распространении, но и создании контента. Таким образом, технологии отчуждения трансформируются в инструменты сближения адресанта с его адресатами и способны вносить большой вклад в массовое воздействие в рамках электронной новостной среды. Читатель постоянно окружён бесчисленными информационными сетями и источниками, которые он обрабатывает и делится с другими коммуникантами.

Обзор литературы

У. Дж. Онг обозначает происходящие преобразования в системе коммуникации как концепцию вторичной или второй устности – *secondary orality* [2]. В своей книге «Orality and literacy: the technologizing of the word» он подробно рассматривает три этапа человеческой коммуникации. Первый этап коммуникации, который выделяет учёный, – устное общение. До возникновения письменности (приблизительно шесть тысяч лет назад) человечество существовало, по разным оценкам, от тридцати до пятидесяти тысяч лет. Затрудненность передачи социального опыта в дописьменном обществе объясняется отсутствием материальной возможности хранения знаний. Поскольку основной способ передачи – устная речь, неизбежны случаи потери ранее приобретенных достижений и умений с утратой «предметов материальной культуры или со смертью носителей знаний» [3]. Для более надежной фиксации данных речь была избыточна и консервативна. «Однажды представленное в виде формулы выражение кристаллизировалось и оста-

валось нетронутым на протяжении длительного периода времени» [2], что способствовало лучшему запоминанию информации. Второй этап – грамотность. Письмо изменило мышление человека, так как предлагает фиксацию потока речи. Слова стали «видимыми», что способствовало переходу к более индивидуалистическому способу мышления. Письменная речь отличается от устной более развернутыми конструкциями и упорядоченной структурой, что ведёт к развитию логического мышления. При помощи письменности появилась опосредованная коммуникация, которая послужила становлению контактов между различными культурами и взаимообогатила их. Возможность сохранения знаний, а также точность, структурированность и последовательность письменной речи способствовали зарождению различных научных дисциплин. Однако письменная речь недостаточно экспрессивна и эмоционально окрашена, что является ключевой особенностью современных медиатекстов. На это указывают такие ученые, как Н. М. Стеценко [4], О. Г. Згиоровская [5], Т. И. Родионова [6].

Медиатекст тяготеет к проявлению тенденции индивидуализации. При этом диалог между автором и читателем утрачивает черты официальности и признаки канцелярита, приобретая непринуждённый и естественный характер. Данные изменения свидетельствуют о возрастающем влиянии элементов вторичной устности в медиатекстах.

Третий этап по У. Дж. Онгу – вторичная устность, которая является устной речью, базирующейся на грамотной культуре и наличии письменности. Она опирается на грамотное мышление, поэтому зачастую не такая повторяющаяся и избыточная, как первичная оральность. Под вторичной устностью У. Дж. Онг подразумевает новые возможности в хранении и транслировании информации, способствующие изменениям в коммуникации. Так, благодаря техническому инструментарию, сопряжению текста, звука, видео, анимации, фотографии в одном сообщении способствует «возвращению чувственного восприятия» [7] адресата. Таким образом, под вторичной оральностью мы понимаем коммуникацию с

элементами устной речи, которые используются в письменном тексте. Отличительным свойством письменной речи с элементами вторичной устности является наличие черт, характерных для разговорной речи, в том числе разговорные синтаксические конструкции и соответствующая лексика, которые мы подробно рассмотрим в данной статье.

Материалы и методы

Данное исследование проводилось на анализе корпуса текстов, посвященного уникальному мероприятию в Германии «*Jugendwort des Jahres*» (ср. рус.: «молодёжное слово года»), которое изначально проводилось при поддержке издательства немецких словарей *Langenscheidt* с 2008 г. Особый интерес представляет изучение применения элементов вторичной устности в медиатекстах, в частности в современных немецкоязычных фельетонах и новостных статьях, описывающих мероприятие «*Jugendwort des Jahres*». Данное мероприятие всесторонне освещается в прессе. Описывая события, преимущественно касающиеся молодежной среды, журналист обращается в большей степени к определённой читательской аудитории, наиболее заинтересованной в данном вопросе. В первую очередь это представители так называемого «поколения Й» [8], иными словами, это молодые люди, которые родились с 1996 по 2009 гг. Зарубежные ученые обозначают данную группу также, как «*Generation Z*» [9].

В рамках данной статьи нами был проведен лингвистический анализ корпуса фельетонов и новостных статей, опубликованных в таких изданиях, как «*Zeit*», «*Stuttgarter Zeitung*», «*Norddeutscher Rundfunk*», «*Jugend von heute*», «*Stuttgarter Nachrichten*», «*Spiegel*» с 2014 по 2022 гг. Изучение формы и структуры медиатекстов с элементами вторичной устности, а также языковых особенностей, свойственных подобным текстам, требует комплексного подхода. При обобщении данных использовался описательный метод, необходимый для изучения языкового воплощения экспрессивности, оценочности, иронии, комического эффекта и др. в текстах современной немецкой прессы, освещающих тематику «*Jugendwort des Jahres*». Вместе с тем немаловажная роль уделяется контекстуальному анализу. Таким образом, в статье проводится анализ различных приемов визуализации и технологий фокусирования внимания, необходимые, чтобы «добраться социально-дискурсивного воздействия» [10, с. 74] на реципиента.

Результаты исследования

Уровень взаимопроникновения устной речи в письменную обусловлен типом дискурса и жанром, в которой реализуется текст. В данном случае речь идет об институциональном характере

сообщения информации в рамках электронной среды в жанре фельетона. Степень интенсификации объективации вторичной устности в медиа текстах зависит от социальности сферы, тематика которой затрагивается в них.

В настоящее время востребованность терминов *Mündlichkeit* (устность) и *Schriftlichkeit* (письменность) лингвистикой логично вписывается в общий процесс переориентации сферы научного поиска с письменной речи на устную. Это обусловлено, в свою очередь, тем фактом, что электронная среда и соответствующая ей специфика коммуникации с реципиентом определяют характер диалога «журналист-читатель». Фокус внимания сосредоточен на скорости восприятия среднестатистического посетителя рубрики с фельетонами и сайтов с новостными блоками, посвящёнными социальным и бытовым вопросам. Темпы повседневной жизни потенциального потребителя заметно выросли в последнее десятилетие. Этим объясняется, в том числе, существующая конкуренция между электронными изданиями: каждый пытается предложить более увлекательный, «цепляющий», доступный продукт. Как известно, устная речь и её особый маркированный характер дают возможность воспринимать информацию в режиме «здесь и сейчас». Таким образом, между читателем и автором статьи конструируется связь более синхронного характера. При этом технология отчуждения в виде институционализированного письменного языка смягчаются и/или подменяются лингвистическими инструментами современного разговорного языка. Тем самым взаимодействие между адресантом и адресатом упрощается. В этом случае автору удаётся быстрее добиться расположения и доверия читателя.

Рассмотрим лингвистические средства, которые отражают вышеуказанное явление. Их использование подтверждает осознанную и профессиональную работу журналиста с целью достичь определенного результата – вызвать эмоцию, положительную или отрицательную реакцию и добиться тем самым понимания реципиентом сути обозначенной проблемы.

Первым, на что обращает внимание читатель, безусловно является заголовок статьи. Он способен как повысить или поддержать имидж и престиж данного газетного издания, так и свести интерес к нему до минимума. Так, В. Л. Наэр считает, что «прагматическая функция ярко выражена в текстах стиля массовой коммуникации». Как следствие, «все средства, используемые в газетной статье, призваны оказать воздействие на читателя» [11, с. 57].

В заголовках медиатекстов, посвященных модным молодёжным словам, нередко встречаются элементы разговорного жанра. Данный

приём «оживляет» текст и приглашает читателя к общению и дальнейшему прочтению: 1. *Ihnen ist das zu „wyld“? Gewöhnen Sie sich dran;* 2. *Über cringe zu schreiben, ist einfach nur cringe.* В данных примерах мы наблюдаем использование жаргонизмов из молодёжного сленга (*wild*, *cringe*). С одной стороны, это напрямую отсылает адресата к теме статьи, с другой – сближает аудиторию с автором и добавляет эмоциональности. Автор позволяет себе использование просторечных лексем – усечённой формы местоимения *daran – dran* и лексической единицы *einfach nur*, тем самым уже изначально задавая определённый тон своему повествованию – ёмко и хлестко, выразительно описать проблему. Языковая игра с лексическими единицами молодёжного сленга призвана выразить ироничное отношение журналиста к раскрываемому явлению.

Устная коммуникация среди молодёжи всегда отличалась отступлением от общепринятых правил и закономерностей. С лингвистической точки зрения мы имеем дело с нарушением коммуникативной нормы. Эту особенность самовыражения в языке журналисты используют в своих целях в качестве стилистических средств для привлечения внимания. «Граница между переменами в фокусе иногда заметна в высказываниях, где корректировка посылаемой информации не до конца соответствует принятым коммуникативным организационным правилам» [12, с. 85]. Вследствие этого мы получаем текст публицистического характера с элементами вторичной устности. Данная особенность выражается в печатных статьях в виде:

1) употребления различных междометий: 1. *Hier auf Twitch kann man also, während Zombies abgeschossen werden, auch hören und mitlesen, wie Jugendliche reden;* 2. *Ob das neue Verfahren nun optimal ist, wird allerdings ebenfalls bezweifelt, da an dem öffentlichen Voting auch Internetnutzer aller Altersgruppen und unterschiedlichen Communitys teilnehmen können;* 3. *Wer jemanden „smashen“ will, würde die Person beim Online-Dating gerne nach rechts wischen oder auch mehr;*

2) интеграции в текст разнообразных полных и комбинированных заимствований и / или создания определённого усиливающего повествование комического или иронического эффекта путём обыгрывания одной и той же лексемы в нескольких местах одного фрагмента статьи: 1. *Das Wort „Geringverdiener“ ist eine scherhaftige Bezeichnung für Loser oder Versager;* 2. *Das hat in den letzten Jahren unter anderem auch dazu geführt, dass die neue Wahlmethode auf lustige Art und Weise immer wieder „getrollt“ bzw. manipuliert wurde, indem ganze Meme-Communitys Wörter vorgeschlagen haben, die etwas am Thema vorbei gehen;* 3. *Hier finden Sie eine Auflistung der best-*

platzierten Jugendwörter der letzten Jahre; 4. *Für „Macher“ voteten 24 Prozent der Jugendlichen;* 5. *Jene Wörter, die von einem uncoolen Wörterbuch-Verlag zum coolsten »Wort des Jahres« gekürt werden, dürfen für die wirklich Coolen sofort zum No-Go werden;* 6. *Und dann gibt es noch die Begriffe, die Moll für die Videoreihe ergoogelt hat.);*

3) оперирования разговорными словами и выражениями для усиления эмоционального отклика у читателей: 1. *Eine Variation des deutschen und englischen Wortes „wild“. Es wird für Situationen benutzt, die allgemein besonders bzw. verrückt oder intensiv sind;* 2. *In der Kritik stand die Wahl damals durch die Frage, ob eine Jury aus älteren Menschen tatsächlich nah genug an der Jugendsprache dran sein kann, um Jugendwörter zu beurteilen;* 3. *Arschfax: Bezeichnung für das Etikett, welches aus der Unterhose raußschaut;* 4. *Außerdem wird der Begriff auch im Tennis und im Badminton für einen bestimmten Aufschlag benutzt und im Zusammenhang mit einem wahnsinnig großem Erfolg...;* 5. *Auf dem zweiten Platz folgt „bodenlos“ (mies, unglaublich schlecht) mit 33 Prozent, an dritter Stelle liegt »Macher«, also die Bezeichnung für jemanden, der Dinge ohne Zögern umsetzt (24 Prozent), der etwas anpackt;* 6. *Die Wahl liegt laut Langenscheidt seit 2020 komplett in den Händen der Jugendlichen;* 7. *Erwachsene und ihre Medienmacher stürzen sich nur darauf, weil sie dranbleiben wollen an den Konsumenten und Lesern und Wählern von morgen;*

4) применения метода инверсии, чтобы акцентуировать значение отдельных смысловых единиц или отрывков текста или придать стилю письменной речи оттенок устности: 1. *Veranstaltet wird die Wahl seit 2008 vom Langenscheidt-Verlag, der seit 2019 zum Pons-Verlag gehört;* 2. *Gewertet werden seit 2020 aber nur die Stimmen der Jugendlichen;* 3. *Für die Auswertung relevant waren und sind jedoch nur die Stimmen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter zwischen 10 und 20 Jahren;* 4. *Sie kennen das bestimmt. Es gibt ganze Serien, die auf diesem Gefühl aufbauen, «Jerks» zum Beispiel;* 5. *Es ist, als versuche man, Schmetterlinge in ein Terrarium zu stecken. Sollte man einfach lassen;* 6. *Molls Mutter soll dann erklären, was die Begriffe wohl bedeuten. »Boomer vs. Jugendsprache«, nennt Moll die Videos deshalb;* 7. *Wenn man Smombie googelt, dann findet man heraus, dass das Wort ein zusammengesetzter Begriff ist aus den Wörtern Smartphone und Zombie;*

5) использование опущения подлежащего, а также такого приёма, как эллипсис: 1. *SIU(UUU): Ausruf, wenn etwas unfassbar Cooles passiert. Zurückzuführen auf Christiano Ronaldos Torjubel;* 2. *Das las sich in den vergangenen Jahren stets, als hätten berufsjugendliche PR-Leute bei ein paar Flaschen Rotwein nach den schlimm-*

sten Stilblüten bei Twitter geforscht: guttenbergen, tinderjährig, glucosehaltig, verbuggt – sorry, nie gehört, aus keinem jungen Mund; 3. Chillig. Sauber. Wyld. Ввыше представленных контекстах автор стремится обратить внимание реципиента на заслуживающие с его точки зрения большего внимания моменты. Для этого подходят, в том числе, и инструменты языковой экономии. Они позволяют зачастую сконцентрироваться на основной информации или привнести эмоциональную окраску в своё высказывание.

Обсуждение и заключения

Современные медиатексты используют не только стандартные возможности электронной среды и отражают характеристики институционального дискурса. Публицистические тексты всё больше становятся доступны как благодаря технологиям отчуждения, так и интенсивному проникновению устной речи в письменную. Вследствие данных процессов границы жанра фельетона и новостной статьи становятся более гибкими и подвижными. Язык всегда подстраивается под носителя. Точно так же автор подстраивается под своего читателя. Степень этой адаптации зависит от области знаний, с которой работает журналист. В нашем случае молодёжная культура и её сленг определяют характер порождения текста адресантом.

Осознанное манипулирование вниманием читателей достигается различными лингвистическими средствами. Свою роль в этом процессе играет вся макроструктура текста – как заголовок, так и основная часть. У каждой составляющей свои задачи. Однако их общая и главная цель – привлечь читателя и находиться с ним в одном дискурсе.

Проанализированные нами тексты носят гибридный характер, поскольку в них присутствуют элементы вторичной устности, то есть нарушения коммуникативной нормы институционального дискурса, а именно: употребление междометий, полных и комбинированных заимствований, разговорные слова и выражения, инверсия, опущение подлежащего, эллипсы.

Коммуникативная ситуация и риторическая направленность должна обязательно учитываться при создании продукта для его потребителя. Наш адресант тяготеет к восприятию разговорного стиля общения лучшему усвоению информации именно в таком формате. Поэтому устная речь – неотъемлемая составляющая современного письменного текста в жанре фельетона и новостных блоков в исследуемой нами тематике.

Список источников

1. Олешко В. Ф., Малик О. В. Влияние цифровых средств массовой информации на формирование глобальной системы социальных коммуникаций // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23, № 4 (168). С. 5–12.
2. Ong W. J. *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*. London ; New York : Methuen, 1982., 201 p.
3. Якимов С. П. Особенности функциональной модели образования на дописьменном этапе развития общества // Открытое образование. 2013. № 4 (99). С. 63–69.
4. Стеценко Н. М. Экспрессивные средства новостных медиатекстов экономической тематики в аспекте речевого воздействия // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкоизнание. 2017. Т. 16. № 1. С. 80–88.
5. Згировская О. Г. Механизмы экспрессивности в языке СМИ // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. 2013. № 6. С. 164–168.
6. Родионова Т. И., Снигирева О. М. Эмоционально-окрашенная лексика в немецких СМИ: переводческий аспект // Казанская наука. 2021. № 3. С. 93–95
7. Коломиец Я. Ю. Концепция «второй устности» У. Онга и ретрайбализация общества посредством социальных сетей в XXI веке. Часть 2 // Вопросы теории и практики журналистики. 2017. Т. 6. № 3. С. 418–429.
8. Каменский А. М. Школа и родители: традиция, современность, перспектива // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 1 (219). С. 6–14.
9. Wunderlin N. *Motivationsmodell GenZ – Motivation der Generation Z in der Arbeitswelt*. 1. Auflage // WME know and learn. 2021. Pp. 70–93.
10. Северина Е. А. Жанровые особенности фельетона в современной немецкоязычной публицистике // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2017. № 1 (768). С. 72–80
11. Наэр В. Л. Прагматические аспекты языка // *Лингвистика и методика в высшей школе (IX) : сборник научных трудов МГПИИ им. М. Тореза. Вып. 205. М.*, 1983. С. 49–58.
12. Нечаева В.С. Когнитивная гибкость как способ управления когнитивным конфликтом в немецкоязычной электронной деловой переписке // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2017. № 3 (19). С. 82–86.

References

1. Oleshko V. F., Malik O. V. Digital mass media and their impacts on formation and development of the global social communications system. *Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta = Ural Federal University Journal*. 2017; 4(168):5-12. (In Russ.)

- 2.Ong W. J. *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word.* London; New York, Methuen, 1982., 201 p.
- 3.Yakimov S. P. Education features on pre-literate stage of social development. *Otkrytoe obrazovanie* = Open education. 2013; 4(99):63-69. (In Russ.)
- 4.Stecenko N. M. Expressive means in the news media texts on economic issues in the aspect of speech impact. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta* = Volgograd State University Journal. 2017; 1:80-88. (In Russ.)
- 5.Zgirovskaya O. G. Mechanisms of expressiveness in the language of the media. *Vestnik MGUP imeni Ivana Fedorova* = Moscow State Unitary Enterprise named after Ivan Fedorov Journal. 2013; 6:164-168. (In Russ.)
- 6.Rodionova T. I., Snigireva O. M. Emotionally colored vocabulary in the German media: translation aspect. *Kazanskaya nauka* = Kazan science. 2021; 3:93-95. (In Russ.)
- 7.Kolomiec Ya. Yu. The conception of secondary orality by Walter J. Ong and re-tribalization of society through using social networks in the 21st century. Part 2. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki* = Questions of the theory and practice of journalism. 2017; 3:418-429. (In Russ.)
- 8.Kamenski A. M. School and parents: tradition, modernity, perspective. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Orenburg State University. 2019; 1(219):6-14. (In Russ.)
- 9.Wunderlin N. Motivationsmodel GenZ – Motivation der Generation Z in der Arbeitswelt. 1. Auflage. WME know and learn. 2021. Pp. 70-93.
10. Severina E. A. Genre characteristics of the feuilleton in the modern german journalistic discourse. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. 2017; 1 (768):72-80. (In Russ.)
11. Naer V. L. Pragmatic aspects of language. *Lingvistika i metodika v vysshej shkole (IX): sornik nauchnych trudov MGPIIYa im. M. Toreza* = *Linguistics and Methods in Higher Education (IX): Sat. scientific proceedings of the M. Torez Moscow State Pedagogical Institute.* 1983; 205:49-58. (In Russ.)
12. Nechaeva V. S. Cognitive flexibility as a mean of cognitive conflict managing in the German electronic business correspondence. *Scholars of the National Society for Applied Linguistics.* 2017; 3(19):82-86. (In Russ.)

Информация об авторах:

Шарова В. С. – доцент кафедры немецкого языка, канд. филол. наук.

Северина Е. А. – ст. преподаватель кафедры второго иностранного языка Института иностранных языков им. М. Тореза.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sharova V. S. – Associate Professor of German Language Department, Ph.D. (Philology).

Severina E. A. – Senior Lecturer of the Department of the Second Foreign Language of the M. Torez Institute of Foreign Languages.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 02.03.2023; одобрена после рецензирования 09.03.2023; принята к публикации 10.03.2023.

The article was submitted 02.03.2022; approved after reviewing 09.03.2023; accepted for publication 10.03.2023.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Филология (5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков); 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Суг размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список источников располагается по порядку упоминания в тексте. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводят на языке текста статьи и, как правило, повторяют на английском языке. Внутритекстовые примечания помещают внутри основного текста статьи в круглых скобках, подстрочные – внизу соответствующей страницы текста статьи и связывают с текстом, к которому они относятся, знаками выноски (отсылки). Статья может иметь Приложение (приложения) (с собственным заглавием). При наличии двух и более приложений их нумеруют.

Тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия и т. п., краткое сообщение) указывают в начале статьи отдельной строкой слева.

Текст статьи предваряют индекс УДК и DOI.

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В качестве заглавия рецензии может быть приведена библиографическая запись на рецензируемый ресурс. Подзаголовочные данные (при наличии) помещают после заглавия статьи.

2. Основные сведения об авторе(ах). Основные сведения об авторе(ах) содержат: а) имя, отчество, фамилию (полностью); б) наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица) (если автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), указываются сведения о каждом месте работы (учебы); в) адрес организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (город и страна); г) электронный адрес автора; д) ORCID ID. Если в статье несколько авторов, то их имена, отчества и фамилии располагаются или по алфавиту, или в зависимости от вклада в выполненную работу (в принятой ими последовательности).

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. Рекомендуемый объем аннотации – не более 250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать ее предметную, терминологическую область. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний).

5. Благодарности. Автор выражает признательность организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помочь в подготовке статьи, приводит сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

6. Библиографическая запись на статью. Библиографическую запись на статью для дальнейшего цитирования составляют по ГОСТ Р 7.0.5, предваряя словами «Для цитирования:».

7. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык. Имя и фамилию автора(ов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв).

8. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования (Results);
- Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) В перечень включаются записи только те ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи. Библиографические записи нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Список источников может сопровождаться пристатейным библиографическим списком, который помещают после перечня затекстовых ссылок.

10. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников» (оформляется в соответствии с Vancouver Style). Транслитерируются фамилии и инициалы автора и название источника, в котором опубликована статья, причем транслитерируются только источники, написанные кириллицей.

11. Информация об авторе(ах). Указываются фамилия и инициалы автора(ов), должность, ученая степень, ученое звание. По желанию: почетные звания, членство в организациях и т. п., международные идентификационные номера.

12. About the author(s) (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

13. Вклад авторов. После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор и обработка материала, научное редактирование текста и т. д.).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Вклад авторов» на английский язык).

Структурные элементы «Вклад авторов», «Contribution of the authors» оформляются по желанию авторов.

15. Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов.

16. Сведения о дате поступления рукописи в редакцию издания, дате одобрения после рецензирования и дате принятия статьи (даты указываются в редакции журнала).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Все принятые к рассмотрению статьи в обязательном порядке рецензируются. В журнале принято «двойное слепое» рецензирование.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и plagiarism, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

С дополнительной информацией можно ознакомиться на сайтах:

<http://he.mordgpi.ru> (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор),
(834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора),
(834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The scientific-methodical journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of vocational education);

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Philology (5.9.5 Russian language. Languages of the peoples of Russia; 5.9.6 Languages of the peoples of foreign countries (indicating a specific language or group of languages); 5.9.8 Theoretical, applied and comparative-comparative linguistics).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “Antiplagiat”

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins.

Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources is used in order of mention in the text. Inscriptions and captions to illustrative material are given in the language of the text of the article and, as a rule, are repeated in English. Inline notes are placed inside the main text of the article in parentheses, subscripts – at the bottom of the corresponding page of the text of the article and are associated with the text to which they refer, with callouts (references). An article may have an Appendix (attachments) (with its own title). If there are two or more applications, they are numbered.

The type of article (scientific article, review article, editorial article, discussion article, personalities, editorial note, review, etc., short message) is indicated at the beginning of the article in a separate line on the left.

The text of the article is preceded by the **UDC** and **DOI** index.

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should be convey your essential points clearly. The title of the review can be a bibliographic record for the reviewed resource. Subtitle data (if any) are placed after the title of the article.

2. Basic information about the author(s). Basic information about the author (s) contains: a) name, patronymic, surname (in full); b) the name of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (without indicating the organizational and legal form of the legal entity) (if the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated; c) the address of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (city and country); d) the email address of the author; e) ORCID ID. If there are several authors in the article, then their names, patronymics and surnames are arranged either alphabetically, or depending on the contribution to the work performed (in the sequence adopted by them).

3. The abstract. The abstract serves as an extended title of the article and tells about its content. The recommended length of the abstract is no more than 250 words.

4. Keywords. Keywords (phrases) must correspond to the topic of the article and reflect its subject, terminological area. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases).

5. Acknowledgements. The author expresses gratitude to organizations (institutions), scientific leaders and other persons who have assisted in the preparation of the article, provides information about grants, funding for the preparation and publication of the article, projects, research works, within the framework of or as a result of which the article was published.

6. Bibliographic record for the article. The bibliographic record for the article for further citation is compiled in accordance with STST R 7.0.5, preceded by the words «For citation:».

7. Submission of data p. 1–5 translated into English. The name and surname of the author (s) should be given in full in the Latin alphabet in transliterated form, the patronymic is shortened to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, to two letters).

8. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;

Materials and Methods;

Results;

Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). The list includes records only of those resources that are mentioned or cited in the main text of the article. Bibliographic records are numbered and arranged in the order of citing sources in the text of the article. The list of sources may be accompanied by a cited bibliographic list, which is placed after the list of behind-the-text links.

10. References (transliteration and translation into English of the structural element «List of sources» (drawn up in accordance with Vancouver Style). The surname and initials of the author and the name of the source in which the article is published are transliterated, and only sources written in Cyrillic are transliterated.

11. Information about the author(s). The surname and initials of the author (s), position, academic degree, academic rank are indicated. Optional: titles of honor, membership in organizations, etc., international identification numbers.

12. Contribution of authors. After the surname and initials of the author, his personal contribution to the writing of the article (idea, collection and processing of material, scientific editing of the text, etc.) is briefly described.

13. Information about the absence or presence of a conflict of interest.

14. Information about the date of receipt of the manuscript in the editorial office of the publication, the date of approval after reviewing and the date of acceptance of the article (dates are indicated in the editorial office of the journal).

Materials that do not meet the specified requirements are not considered. Manuscripts will not be returned.

All articles accepted for consideration are subject to mandatory review. The journal has adopted a «double blind» peer review.

The editorial board's policy is based on modern legal requirements in relation to defamation, copyright, legality and plagiarism, supports the Code of Ethics for Scientific Publishing, formulated by the Committee on the Ethics of Scientific Publishing, and is built taking into account the ethical standards of the work of editors and publishers enshrined in the Code of Conduct and Guidelines. Principles of Best Practice for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of journal materials for personal purposes and free use for informational, scientific, educational and cultural purposes in accordance with Art. 1273 and 1274 chap. 70 h. IV of the Civil Code of the Russian Federation is admitted. Other types of use are possible only after the conclusion of appropriate written agreements with the copyright holder.

For further information go to <http://he.mordgpi.ru> (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief),
(834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant),
(834-2)-33-94-90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)-33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 14, № 2. 2023

Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *И. В. Сюбаева*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 20.06.2023 г. Дата выхода в свет 27.06.2023 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,29. Тираж 1000 экз. Заказ № 78.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а

Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсеевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13