

Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование

16+

ТОМ 14, № 4. 2023

ISSN 2079-3499

Scientific and methodological journal

**Gumanitarnye nauki
i obrazovanie**

**The Humanities
and Education**

Vol. 14, no. 4. 2023

Научно-методический
журнал

Том 14, № 4. 2023
(октябрь – декабрь)

(Сквозной номер выпуска – 56)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

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

Издается 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*

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2023

Scientific and
methodological
journal

Vol. 14, no. 4. 2023
(october – december)

(Continuous issue – 56)

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

Л. Е. Бабушкина Инновационные технологии формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки.....	7
Л. В. Байбородова, А. С. Кульберг, М. А. Соловьева Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основа федеральных рабочих программ учебных предметов.....	13
И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, Т. Н. Приходченко, Н. Г. Спиренкова Эффективные практики наставничества вожатых.....	21
Р. А. Валеева, В. Н. Лесев, А. О. Желдашева Актуальность формирования функциональной грамотности.....	29
Х. Х. Галимова, З. Р. Киреева, Р. Ф. Хасанова Дидактический потенциал художественного текста как источника лингвокультурологической информации в курсе второго иностранного языка (на материале новелл Ги де Мопассана).....	35
Е. А. Жиндеева, Е. Н. Ельцова, Е. А. Сердобинцева Модели тьюторского сопровождения обучения русскому языку в Центре открытого образования в Тунисской Республике.....	43
Л. Е. Игнатьева, Д. В. Жуина, Д. А. Хлуднева Антидопинговое образование студентов вузов как важный компонент профессиональной карьеры.....	48
Е. А. Кожемякина, Н. П. Сенченков Феномен наставничества в контексте истории педагогики и образования.....	56
Н. В. Кондрашова, Н. Г. Спиренкова Ценностно-целевые ориентиры сравнительного анализа педагогического образования в России и Тунисе.....	62
В. И. Лаптун Подготовка учителей первого цикла основного общего образования в Тунисской Республике.....	68
А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин Модернизация в СССР и Турецкой Республике 1920–1930-х гг.: опыт изучения в школе.....	76
В. В. Мирошкин, Н. Е. Горячев Музейный комплекс как элемент кластерной модели гражданско-патриотического воспитания в педагогическом вузе.....	83
Т. Н. Приходченко, И. Б. Буянова, А. Е. Земсков Проектирование научно-методического обеспечения наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникационной среды.....	89
Л. А. Серикова, И. А. Неясова, Ж. А. Каско Содержательно-процессуальные аспекты реализации наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникативной среды.....	96
Т. В. Суханова Учебные планы в классах психолого-педагогического профиля.....	102
О. И. Чиранова, Н. В. Кузнецова, С. В. Маслова Проектирование электронных образовательных ресурсов в процессе методической подготовки будущих учителей начальной школы.....	107

ИСТОРИЯ

И. К. Корякова Формирование стратегии и тактики профсоюзов США в борьбе за отмену закона Тафта – Хартли в 1947–1949 гг.....	114
---	-----

Е. В. Шепелева, К. С. Черемушкина Функционирование празднично-обрядовой культуры в современных условиях полиэтничного региона.....	121
--	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

И. В. Архипова Таксисные конструкции одновременности: прототипические и непрототипические (на материале немецкого языка).....	126
---	-----

С. Д. Афтайкина, С. А. Баукина Межъязыковые трансформации как основные приемы передачи национально-культурного колорита при переводе художественного текста.....	130
--	-----

А. А. Ветошкин, О. Е. Аграшева Универсальные средства речевой манипуляции: уровневая дифференциация (на примере английского языка).....	135
---	-----

А. А. Галичкина, Е. Н. Галичкина Синтаксические особенности речевого поведения англоязычных летсплееров на канале YouTube.....	141
--	-----

Л. М. Гареева Метафоры-предикаты в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».....	147
---	-----

Г. С. Иванова, Н. В. Еремкина Вокалические особенности мокшанских <i>э-овых</i> говоров Рузаевского района Республики Мордовия.....	151
---	-----

С. А. кызы Султайш Особенности жанра <i>онлайн-комментарий «критика»</i> (на материале социальной сети ВКонтакте).....	156
--	-----

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Шушкина Т. И., Алехина И. Г. Вторая Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени» (к 80-летию Российской академии образования).....	163
--	-----

CONTENTS

PEDAGOGY

L. E. Babushkina Innovative technologies of formation professional polylingual personality of future specialists of non-linguistic profiles.....	7
L. V. Bayborodova, A. S. Kulberg, M. A. Solovyova Formation of traditional Russian spiritual and moral values as the basis of federal work programmes of academic subjects.....	13
I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina, T. N. Prikhodchenko, N.G. Spirenkovaa Effective mentoring practices of counselors.....	21
R. A. Valeeva, V. N. Lesev, A. O. Zheldasheva The relevance of the formation of functional literacy.....	29
Kh. Kh. Galimova, Z. R. Kireeva, R. F. Khasanova Didactic potential of a literary text as a source of linguistic and cultural information in the course of a second foreign language (on the material of Guy de Maupassant 's short stories).....	35
E. A. Zhindeeva, E. N. Eltsova, E. A. Serdobintseva Models of tutor support for teaching the Russian language at the Center for Open Education in the Republic of Tunisia.....	43
L. E. Ignatieva, D. V. Zhuina, D. A. Khludneva Anti-doping education for university students as an important component of a professional career.....	48
E. A. Kozhemyakina, N. P. Senchenkov The phenomenon of mentoring in the context of the history of pedagogy and education.....	57
N. V. Kondrashova, N. G. Spirenkova Value-target guidelines for comparative analysis of teacher education in Russia and Tunisia.....,	63
V. I. Laptun Training of first cycle teachers in basic general education in the Republic of Tunisia.....	70
A. V. Martynenko, T. D. Nadkin Modernization in the USSR and the Republic of Turkey in the 1920–1930s: school experience.....	78
V. V. Miroshkin, N. E. Goryachev The Museum complex as an element of the cluster model of civic and patriotic education of the pedagogical university.....	85
T. N. Prikhodchenko, I. B. Buyanova, A. E. Zemskov Designing scientific and methodological support for mentoring counselors using a digital information and communication environment.....	98
L. A. Serikova, I. A. Neyasova, Kasko Z. A Substantive and procedural aspects of the implementation of mentoring counselors using a digital information and communication environment.....	98
T. V. Sukhanova Curricula in psychological and pedagogical classes.....	104
O. I. Chiranova, N. V. Kuznetsova, S. V. Maslova Designing electronic educational resources in the process of methodological training of future primary school teachers.....	109

HISTORY

I. K. Koryakova Shaping the strategy and tactics of US trade unions in the struggle for the repeal of the Taft-Hartley Act in 1947-1949.....	116
E. V. Shepeleva, K. S. Cheremushkina Functioning of festive and ceremonial culture in the modern conditions of a multiethnic region.....	123

LINGUISTICS

<i>I. V. Arkhipova</i> Taxis constructions of simultaneity: prototypical and non-prototypical (based on the German language)..	128
<i>S. D. Aftaikina, S. A. Baukina</i> Interlingual transformations as the main methods of transmitting national-cultural colour in the translation of artistic text.....	133
<i>A. A. Vetohskin, O. E. Agrasheva</i> Multipurpose means of speech manipulation: level differentiation (in the English language).....	137
<i>A. A. Galichkina, E. N. Galichkina</i> Syntactic features of English letspleers' verbal behavior (based on YouTube videos).....	144
<i>L. M. Gareeva</i> Metaphors-predicates in M. A. Bulgakov's novel <i>The Master and Margarita</i>	150
<i>G. S. Ivanova, N. V. Eremlina.</i> Vocalic features of Moksha e-dialects of Ruzaevsky district of the Republic of Mordovia.....	154
<i>S. A. Sultash</i> Peculiarities of genre online-comment «criticism» (on the material of social network in vk).....	159

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

<i>T. I. Shukshina, I. G. Alekhina</i> Second All-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S. N. Chistyakova «Professional guidance and professional self-determination of students: challenges of the time» (to the 80th anniversary of the Russian Academy of Education).....	163
---	-----

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_07

Инновационные технологии формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки

Лариса Евгеньевна Бабушкина

Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия, l.babushkina@rgau-msha.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3549-9329>

Аннотация. Проблема формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки является актуальной и значимой. В статье представлен теоретический анализ литературы по осуществлению полилингвального образования. Целью исследования является обоснование педагогических условий формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки и изучение педагогического потенциала инновационных технологий обучения в полилингвальном образовательном пространстве вуза. В результате экспериментального исследования выявлен и обоснован педагогический потенциал инновационных технологий, необходимых для реализации педагогических условий эффективного формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки. Обобщение полученных результатов свидетельствует о том, что педагогический потенциал инновационных технологий обучения, являющихся неотъемлемой частью реализации педагогических условий обучения, в полилингвальном образовательном пространстве вуза положительно влияет на формирование профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки.

Ключевые слова: профессиональная полилингвальная личность, полилингвальное образовательное пространство, инновационные технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии, технология предметно-языкового интегрированного обучения, технология развития критического мышления, проектная технология, технология активного обучения, здоровьесберегающие технологии, технология проблемного обучения, игровые технологии

Для цитирования: Бабушкина Л. Е. Инновационные технологии формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 7–12 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_07

PEDAGOGY

Original article

Innovative technologies of formation professional polylingual personality of future specialists of non-linguistic profiles

Larisa E. Babushkina

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia, l.babushkina@rgau-msha.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3549-9329>

Abstract. The problem of formation of professional polylingual personality of future specialists of non-language training profiles is actual and significant. The article presents a theoretical analysis of the literature on the implementation of polylingual education. The aim of the research is to substantiate the pedagogical conditions of formation of professional polylingual personality of future specialists of non-language training profiles and to study the pedagogical potential of innovative teaching technologies in the polylingual educational space of higher education institution. As a result of the experimental research the pedagogical potential of innovative technologies necessary for realisation of pedagogical conditions of effective formation of professional polylingual personality of future specialists of non-language training profiles was revealed and substantiated. Generali-

sation of the obtained results indicates that the pedagogical potential of innovative teaching technologies, which are an integral part of the implementation of pedagogical conditions of training, in the polylingual educational space of higher education institution positively affects the formation of professional polylingual personality of future specialists of non-language training profiles.

Keywords: professional multilingual personality, multilingual educational space, innovative teaching technologies, information and communication technologies, technology of content and language integrated learning, critical thinking technology, project-based technology, active learning technology, health-saving technologies, problem-based learning technology, gaming technologies

For citation: Babushkina L. E. Innovative technologies of formation professional polylingual personality of future specialists of non-linguistic profiles. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):7-12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_07

Введение

Российские и зарубежные ученые активно принимают участие в изучении современных проблем образования, которые связаны с выявлением культурологических, социологических, психологических и педагогических особенностей процесса обучения. Актуальность исследования авторами видится в необходимости предложения рекомендаций по реализации содержания образовательного процесса в современном полилингвальном образовательном пространстве вуза и применении инновационных технологий в обучении. Процесс формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки мы будем понимать как многоступенчатый процесс преобразований возможностей личности в реальность путем применения педагогических условий, активизируя такие его компоненты, как целеполагание, наполнение содержания образования, личностные ресурсы, взаимодействие участников образовательного процесса, разработка и учет технологий, направленных на достижение цели.

Обзор литературы

Научно-теоретическое обоснование формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки связано с инновационными преобразованиями быстро меняющегося социокультурного пространства вуза. В современном педагогическом мире происходит постоянное изучение проблематики существующего поликультурного и полилингвального обмена.

Ставя перед собой цели и задачи, исследователи определили поиск их решения, начав с изучения трудов, связанных с базовыми понятиями, такими как профессиональная полилингвальная личность, полилингвальное образовательное пространство вуза. В связи с этим полезно было обратиться к работам Р. В. Агаджаняна [1], Н. В. Баграмовой, М. Р. Ванягиной [2] и др., рассматривающих принципы иноязычного обучения в высшей военной школе.

Для осмысления вопросов преподавания профильных дисциплин на иностранном языке мы опирались на статью О. Л. Моховой, И. А.

Синицыной, Н. И. Мерзликиной, Л. А. Вовси-Тиллье [3] и др.

Проблематика технологий обучения, коммуникативных стратегий информирования и убеждения, рассматриваемая в работах А. П. Жданько, А. А. Зайцева [4], О. Ю. Шиманской [5] и др., позволила конструктивно подойти к изучению сущности применения технологий в образовании.

Исходя из обзора литературы становится очевидным, что проблема исследования актуальна и связана с изучением достаточно большого количества вопросов. В данной статье выделим и продемонстрируем педагогический потенциал инновационных технологий, направленных на формирование профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки. Однако для нас все еще остаются открытыми вопросы, связанные с формированием вариативной системы использования технологий обучения будущих специалистов в полилингвальном образовательном пространстве вуза, а также выявление и апробация педагогических условий, что планируется рассмотреть в наших будущих работах.

Материалы и методы

Для решения поставленных задач исследования использовались следующие теоретические, эмпирические и статистические методы: теоретический анализ научной литературы, материалов психолого-педагогических исследований; изучение и обобщение профессионального опыта педагогов, анализ результатов студентов, педагогическая диагностика (анкетирование, опрос, фокус-группа и др.), тестирование, метод рефлексии, мониторинг обучения студентов в полилингвальном образовательном пространстве с применением предлагаемых технологий, методы математической и статистической обработки данных (критерий Стьюдента).

В теоретико-методологическую основу вошли материалы по изучению многоязычной среды (D. Kirwan [6]), современного обучения иностранным языкам с применением коммуниктивно-деятельностного подхода (G. Lendita, G.-V. Valbona [7]), концепции личностно ориентированного и профессионально ориентированного

обучения (S. Figueiredo [8]), проблемы, связанные с пониманием учебного материала (E. A. G. Lillo [9]), идеи по цифровизации образования (И. И. Голованова, А. Ю. Алипичев, Т. А. Аюпов [10], И. Г. Колосовская [11], O. Kazachkova, N. Eremkina, O. Tukaeva and V. Kukushkina [12], L. E. Babushkina, S. Merzouk, T. I. Shukshina [13], L. Kučrková, A. Drebitková Malá, A. Yu. Alipichev, N. A. Sergeeva, O. V. Takanova [14]).

Результаты исследования

Практическое применение предлагаемых в исследовании технологий обучения смешанной аудитории российских и зарубежных студентов в российских вузах привело к детальной разработке экспериментальной части исследования, главной целью которого стало выявление особенностей обучения будущих специалистов в полилингвальном образовательном пространстве вуза. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в качестве формируемой универсальной компетенции выступает владение государственным и иностранными языками, что является неотъемлемым условием учебной и профессиональной деятельности всех студентов, а значит, как российских, так и зарубежных. В связи с вышеизложенным становится уместным говорить о создании единого полилингвального образовательного пространства.

Формируемая в нашем исследовании профессиональная полилингвальная личность – устойчиво развитый современный профессионал, владеющий разными наборами речевых возможностей, готовый к конструктивному межкультурному и полилингвальному взаимодействию, способный анализировать, оценивать и сопоставлять языковые явления, взаимосвязь языка и культуры народа, в равной степени оперировать несколькими языками в интегрированных образовательных кейсах, эффективно осуществлять иноязычную деятельность (участие в проектах, конференциях, семинарах, работа со специализированной иностранной литературой, коммуникация с зарубежными коллегами и др.).

Как показывает опыт преподавательской деятельности в Российском государственном аграрном университете – МСХА им. К. А. Тимирязева, где обучается более 800 иностранных учащихся из 55 стран мира, зарубежные студенты испытывают трудности в понимании и выражении информации, содержащейся в профессионально ориентированных текстах, с помощью устной и письменной речи на языках (русском и иностранном), не являющихся для них родными. Важно подобрать технологии для формирования профессиональной полилингвальной личности будущего специалиста на русском, иностранном языках, которые не являются для них родными языками, с опорой на предметную область изучения и ориентированные на развитие креативно-

сти обучающихся: технологии развивающего обучения, рефлексивные, игровые, интерактивные, проектные, CLIL и др.

Особую роль при формировании профессиональной языковой личности играет технология интеграции изучаемых языков, предметной области, ИКТ, что удачно позволяет организовывать образовательный процесс в полилингвальном пространстве вуза, характеризующемся вариативностью содержания, коммуникациями, развитием когнитивных навыков и общей культуры личности обучающихся. Полилингвальное образовательное пространство вуза позволяет организовать различные виды деятельности: учебную, творческую, профессиональную.

Полилингвальное образовательное пространство вуза предоставляет возможность обучающимся не только изучать язык на специализированных занятиях, но изучать другие предметы на иностранном языке. Вместе с другими исследователями (А. П. Жданько, А. А. Зайцев [4], О. Л. Мохова, И. А. Сеницына, Н. И. Мерзликина, Л. А. Вовси-Тиллье [3] и др.) мы приходим к выводу о том, что выбор тем и коммуникативных ситуаций на аудиторных занятиях должен быть обусловлен профессионально ориентированной направленностью обучения иностранным языкам.

В рамках данной работы важно остановиться на целенаправленном подведении студентов к осознанию значимости применения различных технологий обучения в полилингвальном образовательном пространстве вуза, которое направлено на оптимизацию влияния самой среды на языковую личность студента, включая различные варианты взаимодействия со средой посредством технологий обучения. Нами рассматриваются:

– информационно-коммуникационные технологии (*Information and communications technologies*), позволяющие получать информацию разными способами из разнообразных источников и не отставать современной молодежи от требований, предъявляемых обществом к человеку в современном мире, когда для саморазвития и совершенствования наиболее важным становится способность к самостоятельному поиску новой информации;

– технология предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (*Content and language integrated learning technology*), которая способна оказать существенное влияние на формирование необходимых компетенций студентов неязыковых вузов. В рамках этой технологии обучение на русском и иностранном языках проводится в едином образовательном процессе, реализуемом на двух языках, причем в каждой конкретной учебной ситуации используется тот язык, который подходит к ней в наибольшей сте-

пени;

– технология развития критического мышления (*Critical thinking technology*), состоящая из стратегий и приемов по формированию умений критически мыслить на основе текстовой деятельности, как адаптированный вариант традиционной методической работы в различных предметных областях знаний. Данная технология направлена на достижение ясности выражения мыслей, уверенности и корректности собственного мнения с опорой на осмысление увеличивающегося и постоянно обновляющегося потока информации;

– проектная технология (*Project-based technology*), соответствующая личным интересам обучающегося через его целесообразную деятельность. Основу этой технологии составляют познавательные навыки обучающихся, умения самостоятельного конструирования своих знаний, ориентированность в информационном потоке. Проектная технология, имеющая целью формирование свойств личности, включающих взаимосвязанные знания, умения, навыки мобилизовать их в необходимой ситуации, всегда предполагает решение определенной проблемы в индивидуальной, парной или групповой работе за определенный промежуток времени;

– технология развивающего обучения, или технология активного обучения (*Active learning technology*), формирующая логическое мышление и творческий потенциал личности будущего специалиста-профессионала, обеспечивает эмоциональную удовлетворенность участников образовательного процесса;

– здоровьесберегающие технологии (*Health saving technologies*) создают благоприятную атмосферу на занятиях, позволяют комплексно применять другие технологии, осуществляя дифференцированный и личностно ориентированный подходы. Применительно к нашему исследованию ключевой является технология снятия эмоционального напряжения. Необычно оформленные задания, проектная деятельность, виртуальные экскурсии вызывают интерес и нивелируют напряжение и стресс;

– технология проблемного обучения (*Problem-based learning technology*), раскрывающая творческие способности студентов, способствует развитию таких гибких навыков, как умение работать в команде, нестандартно мыслить, вести совместную проектную деятельность, раскрывать лидерские способности;

– игровые технологии (*Gaming technologies*) имеют множество функций: развлекательная, терапевтическая, коммуникативная, диагностическая, коррекционная, функции самореализации и межкультурного общения. Игровое поле представляет собой стратегически организованное культурное пространство, где обучающийся

проходит путь развития через развлечения, осуществляя сложнейшие межкультурные коммуникации, устраняя жизненные трудности и недостатки практической деятельности, приводя к изменениям в структуре личности, включая эту личность в систему социальных отношений для усвоения общечеловеческих ценностей.

В ходе эксперимента у будущих российских и иностранных специалистов выявились направления, формирующие понимание российских и зарубежных студентов о необходимости формирования профессиональной полилингвальной личности и о профессиональной значимости применения технологий обучения в полилингвальной образовательной среде. Обсуждение поставленных вопросов было проведено в четырех фокус-группах: преподаватели иностранного языка, преподаватели предметной области (экономика, прикладная информатика, менеджмент и др.), иностранные студенты, российские студенты. Анализ ответов показал следующие результаты (рис. 1), которые были направлены на выявление педагогического потенциала иннова-

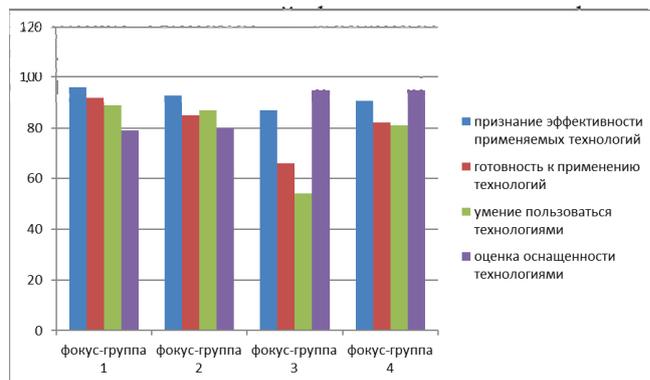


Рис. 1. Результаты фокус-групп

В экспериментальной части нашего исследования приняли участие 255 студентов-респондентов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева», 106 назвали родными языки стран Африки (среди них арабский, сирийский, чадский, кенийский и др.), 21 – китайский, 33 – татарский, остальные 95 – русский и другие языки. Участники экспериментальной работы были обеспечены материалами, направленными на формирование профессиональной полилингвальной личности (учебные пособия, справочные материалы, открытые массовые онлайн-курсы, цифровые ресурсы и др.). Для фиксации полученных результатов использовались технические средства, цифровые инструменты. С участниками эксперимента также проведена работа с применением вышеназванных технологий.

Доминирующим респонденты назвали признание эффективности применяемых технологий. Примечательным является устойчивое мнение во всех исследуемых фокус-группах о готов-

ности к применению технологий. Большинство иностранных студентов (54 %) третьей фокус-группы испытывают сложности в использовании технологий. Как утверждают сами респонденты, это связано с недостаточным владением русским языком и слабой сформированностью ИТ-компетенции. Фокус-группы российских и иностранных студентов убеждены (95 %) в высокой оснащенности технологиями обучения.

Экспериментальная часть исследования показала, что вышеназванные технологии взаимозаменяемы и имеют практически одинаковые цели и результаты. Для эффективного обучения в полилингвальной образовательной среде важны регулярность их использования, опыт педагога, психические особенности обучающихся, на которых оказывается воздействие с помощью определенной технологии, наконец, вера самого обучающегося в эффективность их применения.

Обсуждение и заключения

Эффективность формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки обеспечивается применением многообразия технологий обучения в полилингвальном образовательном пространстве, которые определяют успешность обучения и всестороннее развитие студента на данном этапе образования.

В данной работе затрагиваются лишь некоторые аспекты процесса формирования профессиональной полилингвальной личности будущих специалистов неязыковых профилей подготовки, которые могут служить перспективным направлением дальнейшего научного поиска, связанного с реализацией интегративного подхода формирования личности на основе синергетических процессов в полилингвальном образовательном пространстве вуза.

Список источников

1. Агаджанян Р. В. Языковое манипулятивное воздействие: теоретический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 3. С. 765–772. DOI: 10.30853/phil20230151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50437093> (дата обращения: 21.07.2023).

2. Ванягина М. Р., Баграмова, Н. В. Принципы иноязычного обучения в высшей военной школе // Научное мнение. 2022. № 12. С. 98–106. DOI: 10.25807/22224378_2022_12_98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50081033> (дата обращения: 21.07.2023).

3. Мохова О. Л., Сеницына И. А., Мерзликина Н. И., Вовси-Тиллье Л. А. Преподавание профессиональных дисциплин на английском языке студентам неречевых специальностей: проблемы и перспективы // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 1 (59). С. 50–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50743531>

(дата обращения 21.07.2023).

4. 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. DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_02_46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54126947> (дата обращения 21.07.2023).

5. Shymanskaya O. Yu. Pragmatic potential of news mediatexts on customs and border protection // Filologické Vědomosti. 2019. № 1. P. 7–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37129894> (accessed 21.07.2023).

6. Kirwan, D. (2019). Multilingual environments: benefits for early language learning // TE-ANGA : the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics. 2019. № 10. P. 38–57. URL: <https://doi.org/10.35903/teanga.v10i0.69> (accessed 21.07.2023).

7. Lendita G., Valbona G.-B. Learning foreign languages with communicative and action approach and CEFR standards (Digital Technology Supported) // XLinguae. 2023. Vol. 16, № 2. P. 33–45. DOI: 10.18355/XL.2023.16.02.03

8. Figueiredo S. The efficiency of tailored systems for language education: An app based on scientific evidence and for student-centered approach // European Journal of Educational Research. 2023. № 12 (2). P. 583–592. URL: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.583> (accessed 21.07.2023).

9. Lillo E. A. G. Tutors' and students' views on learning and feedback in problem-based learning // European Journal of Educational Research. 2023. 12(2). Pp. 705–717. URL: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.705> (accessed 21.07.2023).

10. Голованова И. И., Алипичев А. Ю., Аюпов Т. А. Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения глазами студентов: За и против // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, № 3. С. 202–221. DOI 10.26907/esd.17.3.16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49610976> (дата обращения: 21.07.2023).

11. Колосовская, И. Г. Обучение иностранным языкам в условиях цифровой конвергенции // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. 2020. № 4. С. 3–5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49994038> (дата обращения 21.07.2023).

12. Kazachkova O., Eremkina N., Tukaeva O., Kukushkina V. The Use of Digital Resources as a Means of Forming a Foreign Language Communicative Competence of University Students (on the Example of Teaching Special Vocabulary) // 2022 2nd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE). Lipetsk, Russian Federation. 2022. P. 44–49. DOI: 10.1109/TELE55498.2022.9801043.

13. Babushkina L. E., Merzouk S., Shukshina T. I. Digital tools in foreign languages training

in order to student's polylingual personality formation // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3 (47). С. 126–132.

14. Kučrková L., Drebitková Malá A., Alipichev A. Yu., Sergeeva N. A., Takanova O. V. Distance learning solutions for foreign language courses (the case of Czech University of Life Sciences Prague) // *AIP Conference Proceedings* 1 November. 2022. 2647 (1). P. 040038. DOI: 10.1063/5.0104323 (accessed 21.07.2023).

References

1. Agadzhanyan R. V. Linguistic manipulative influence: a theoretical review. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological sciences. Issues of theory and practice. 2023; 16(3):765-772. DOI: 10.30853/phil20230151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50437093> (accessed 21.07.2023). (In Russ.)

2. Vanyagina M. R., Bagramova N. V. Principles of foreign language education in higher military school. *Nauchnoe mnenie* = Scientific view. 2022; 12:98-106. DOI: 10.25807/22224378_2022_12_98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50081033> (accessed 21.07.2023). (In Russ.)

3. Mokhova O. L., Sinitsyna I. A., Merzlikina N. I., Vovsi-Tillier L. A. Teaching professional disciplines in English to students of non-speech specialties: problems and prospects. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika* = Education Management Review: theory and practice. 2023; 1(59):50-59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50743531> (accessed 21.07.2023). (In Russ.)

4. Zhdanko A. P., Zaitsev A. A. The project method as a didactic technology for the development of students' foreign language communicative competence. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(2-54):46-50. DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_02_46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54126947> (accessed 21.07.2023). (In Russ.)

5. Shymanskaya O. Yu. Pragmatic potential of news mediatexts on customs and border protection. *Filologické Vědomosti*. 2019; 1:7-12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37129894> (accessed 21.07.2023).

6. Kirwan D. Multilingual environments: benefits for early language learning. *TEANGA: the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*. 2019; 10:38-57. URL: <https://doi.org/10.35903/teanga.v10i0.69> (accessed 21.07.2023).

7. Lendita G., Valbona G.-B. Learning foreign languages with communicative and action approach and CEFR standards (Digital Technology Supported). *XLinguae*. 2023; 16(2):33-45. DOI: 10.18355/XL.2023.16.02.03.

8. Figueiredo S. The efficiency of tailored systems for language education: An app based on scientific evidence and for student-centered approach. *European Journal of Educational Research*.

2023; 2:12:583-592. URL: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.583> (accessed 21.07.2023).

9. Lillo E. A. G. Tutors' and students' views on learning and feedback in problem-based learning. *European Journal of Educational Research*. 2023; 12(2):705-717. URL: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.705> (accessed 21.07.2023).

10. Golovanova I. I., Alipichev A. Yu. Ayupov T. A. Digital Educational Environment and Online Learning Format in the Eyes of Students: For and against / *Obrazovanie i samorazvitie* = Education and self-development. 2022; 17(3):202-221. DOI 10.26907/esd.17.3.16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49610976> (accessed 21.07.2023). (In Russ.)

11. Kolosovskaya I. G. Foreign language teaching in the conditions of digital convergence. *Замежняя мова ў Рэспубліцы Беларусь* = Foreign languages in the Republic of Belarus. 2020; 4:3-5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49994038> (accessed 21.07.2023). (In Russ.)

12. Kazachkova O., Eremkina N., Kukushkina V. The Use of Digital Resources as a Means of Forming a Foreign Language Communicative Competence of University Students (on the Example of Teaching Special Vocabulary). 2022 *2nd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE), Lipetsk, Russian Federation*. 2022; 44-49. DOI: 10.1109/TELE55498.2022.9801043.

13. Babushkina L. E., Merzouk S., Shukshina T. I. Digital tools in foreign languages training in order to student's polylingual personality formation. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(3-47):126-132.

14. Kučrková L., Drebitková Malá A., Alipichev A. Yu., Sergeeva N. A., Takanova O. V. Distance learning solutions for foreign language courses (the case of Czech University of Life Sciences Prague). *AIP Conference Proceedings, 1 November 2022; 2647(1): 040038*. DOI: 10.1063/5.0104323 (accessed 21.07.2023).

Информация об авторе:

Бабушкина Л. Е. – доцент кафедры иностранных и русского языков, канд. пед. наук, доц.

Information about the author:

Babushkina L. E. – Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Languages, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Статья поступила в редакцию 21.07.2023; одобрена после рецензирования 27.07.2023; принята к публикации 28.07.2023.

The article was submitted 20.07.2023; approved after reviewing 27.07.2023; accepted for publication 28.07.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_13

Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основа федеральных рабочих программ учебных предметов

Людмила Васильевна Байбородова^{1*}, Алексей Сергеевич Кульберг², Марина Анатольевна Соловьева³

¹Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль, lvbai@mail.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

²Русская Православная Церковь, Россия, Москва, otdelro@otdelro.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2936-0205>

³Институт родных языков народов Российской Федерации, Россия, Москва, marina.solov2010@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8521-5291>

Аннотация. В статье представлены возможности учебных предметов, изучаемых в начальной школе с целью формирования у обучающихся традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Также проанализированы литературные источники, ряд утвержденных федеральных программ по учебным предметам начального общего образования с помощью методов анализа, сравнения, систематизации и обобщения; дано обоснование нравственно-ценностного потенциала учебных предметов «Изобразительное искусство», «Музыка» (федеральные программы находятся на этапе разработки) на уровне начального общего образования. Авторами доказано, что федеральные программы по учебным предметам начальной школы «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Русский язык» нацелены на формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей, каждая изучаемая тема предусматривает освоение конкретных ценностей. С такими же целевыми установками проводится разработка федеральных программ по предметной области «Искусство». В связи с этим приоритетной целью федеральных программ учебных предметов начальной общеобразовательной школы является формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей, от класса к классу поэтапное раскрытие, углубление ценностных смыслов понятий и явлений, изучаемых младшими школьниками по учебным предметам, что способствует сохранению, укреплению и передаче молодому поколению опыта нравственного поведения и отношений.

Ключевые слова: традиционные российские духовно-нравственные ценности, федеральные рабочие программы, духовно-нравственное воспитание, учебный предмет, начальная школа

Благодарности: исследование выполнено в соответствии с Государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста в рамках реализации Федеральной образовательной программы начального общего образования».

Для цитирования: Байбородова Л. В., Кульберг А. С., Соловьева М. А. Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основа федеральных рабочих программ учебных предметов // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С.13–20. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_13.

PEDAGOGY

Original article

Formation of traditional Russian spiritual and moral values as the basis of federal work programmes of academic subjects

Lyudmila V. Bayborodova^{1*}, Alexey S. Kulberg², Marina A. Solovyova³

¹Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, lvbai@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

² Russian Orthodox Church, otделro@otделro.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2936-0205>

³Institute of Native Languages of the Peoples of the Russian Federation, marina.solov2010@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8521-5291>

Abstract. The article presents the possibilities of academic subjects studied at primary school in order to form traditional Russian spiritual and moral values in students. It also analyses literary sources, a number of approved federal programmes for academic subjects of primary general education using the methods of analysis, comparison, systematisation and generalisation; substantiation of the moral and value potential of the academic subjects “Fine Arts”, “Music” (federal programmes are under development) at the level of primary general education. The authors proved that the federal programmes for the primary school subjects “Literary Reading”, “Environment”, “Russian Language” are aimed at the formation of traditional Russian spiritual and moral values, each topic under study provides for the development of specific values. The federal programmes for the subject area “Art” are being developed with the same goal in mind. In this connection, the priority goal of the federal programmes for the subjects of the primary general education school is the formation of traditional Russian spiritual and moral values, and, from class to class, the gradual disclosure and deepening of the value meanings of the concepts and phenomena studied by younger pupils in the subjects, which helps to preserve, strengthen and pass on to the younger generation the experience of moral behaviour and attitudes.

Keywords: traditional Russian spiritual and moral values, federal work programs, spiritual and moral education, academic subject, primary school

Acknowledgements: the article was prepared as part of the fulfillment of the State task of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Scientific and methodological support for the formation of traditional Russian spiritual and moral values in children of primary school age within the framework of the implementation of the Federal Educational Program of primary general Education”.

For citation: Baibarodova L. V., Kulberg A. S., Solovieva M. A. Formation of traditional Russian spiritual and moral values as the basis of federal work programs of academic subjects *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14:(4-56):13-20. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_13.

Введение

Указом Президента Российской Федерации «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее Указ) определены целевые ориентиры в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, возложена ответственность на образовательные организации и каждого педагога за реализацию Указа¹. Как никогда, актуальны слова К. Д. Ушинского, основателя российской педагогики, признанного мыслителя: «...влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [1, с. 154].

Значительные возможности для решения задач духовно-нравственного воспитания имеет учебный процесс. В этой связи цель обучения школьников можно рассматривать в контексте формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей в процессе изучения учебных предметов. Достижение этой цели должно найти отражение в задачах обуче-

ния, содержания учебного материала, видах деятельности обучающихся, используемых педагогами средствами и результатах изучения учебного предмета.

Обучение школьников в начальной школе – это период активного становления личности ребенка, формирования основ нравственности, социальных установок, отношения к себе, людям и обществу. Пережитое и осознанное в детском возрасте психологически более устойчиво, эмоционально воспринято, закрепляется и проявляется в поведении ребенка, его деятельности. Учитель, решая проблему воспитания, должен содействовать формированию у учащихся потребности следовать нравственным принципам поведения. Развитие ценностно-смысловой сферы личности позволяет на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов сформировать у ребенка нравственное отношение к окружающему миру [2].

Обзор литературы

Ценность духовно-нравственного воспитания молодого поколения отмечается многими исследователями [3–7]. К. Д. Ушинский указывает: «Без ценностей и смыслов общество обречено на распад и вырождение. Вопрос о ценностях и

¹ Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Российская Федерация. Президент. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.04.2023).

смыслах является в этом отношении вопросом цивилизационного выживания России» [8, с. 9].

В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» отмечается, что «традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России». В документе определен перечень традиционных ценностей: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России». Традиционные ценности составляют «основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала»².

В соответствии с вышеизложенным необходимо создать программы для общеобразовательных организаций, отражающие формирование и укрепление, возможные пути защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей средствами учебного предмета. Такие программы направлены на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов в контексте реализации государственной политики в сфере образования – воспитание гражданина, патриота России.

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе изучения Федеральных рабочих программ по учебным предметам, которые уже утверждены и готовы к реализации (Русский язык, Литературное чтение, Окружающий мир), а также осмысления материалов по учебным предметам, федеральные программы которых находятся на стадии разработки. При этом применялись теоретические методы: анализ, сравнение, систематизация и обобщение данных из различных источников, документов, опыта, литературы, использовались

2 Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Российская Федерация. Президент. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.04.2023).

эмпирические методы: изучение личного опыта и опыта педагогов, наблюдение, экспертиза идей, которые составляют основу предметной области «Искусство».

Результаты исследования

Рассмотрим ряд федеральных программ по предметам начальной школы и представим некоторые примеры, которые подтверждают большой ресурс для формирования у младших школьников традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Прежде всего обратимся к Федеральной рабочей программе учебного предмета «Литературное чтение»³.

В *первом классе*, знакомясь с фольклором, школьники осваивают нравственные ценности и идеи, обсуждают поступки героев русских народных сказок, способствующие формированию нравственных качеств и ценностного отношения к природе, людям, предметам. Используются загадки как средство воспитания живости ума и сообразительности; пословицы как проявление народной мудрости, средство воспитания и понимания жизненных правил. При изучении фольклорных и авторских произведений о чудесах и фантазии формируется способность ребенка замечать чудесное в каждом жизненном проявлении, необычное в обыкновенных явлениях окружающего мира. При изучении произведений о детях происходит осознание нравственно-этических понятий: друг, дружба, забота, труд, взаимопомощь; чтение произведений о родной природе способствует воспитанию любви к Родине, природе родного края. Воспитанию добрых чувств и бережного отношения к животным, потребности в заботе о животных посвящены произведения о взаимоотношениях человека и животных. Особенно важны и понятны для ребенка произведения о маме, когда формируется осознание нравственно-этических понятий: чувство любви как привязанность одного человека к другому (матери к ребенку, детей к матери), любви и заботы о родных людях. В первом классе при изучении раздела «Библиографическая культура (работа с детской книгой)» у обучающихся формируются представления о том, что книга – источник необходимых знаний.

Во *втором классе* важное место отводится изучению произведений о Родине, в которых отражены такие нравственно-этические понятия, как любовь к Родине, родному краю, Отечеству; произведений о детях и дружбе, предусматривающих освоение ценностей: дружба, терпение, уважение, помощь друг другу. Ряд произведений посвящены формированию нравственных семейных ценностей: любовь и сопереживание, уваже-

3 Федеральная рабочая программа начального общего образования предмета «Литературное чтение». URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obshego_obrazovaniya_predmeta_Literaturnoe_chtenie_.htm (дата обращения 01.04.2023).

ние и внимание к старшему поколению, радость общения и защищенности в семье.

В третьем классе продолжается изучение произведений о Родине и ее истории, способствующее более глубокому пониманию нравственно-этических понятий: любовь к родной стороне, малой родине, гордость за красоту и величие своей Отчизны; произведений устного народного творчества в процессе чтения и обсуждения сказок как отражение общечеловеческих ценностей и нравственных правил; произведений о взаимоотношениях человека и животных, нацеленных на присвоение ценностей: верность, преданность, забота и любовь. Школьники осваивают работу с детской книгой и справочной литературой, осознавая ценность чтения художественной литературы и фольклора, важность читательской деятельности, усваивая правила юного читателя.

В четвертом классе на примере рассказов Л. А. Кассиля, С. П. Алексеева и др. осваиваются патриотические ценности: любовь к Родине, героическое прошлое России, понятия «поступок», «подвиг». Особое внимание уделяется Великой Отечественной войне. Безусловно, федеральная программа по литературному чтению предусматривает изучение творчества А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, И. А. Крылова. При изучении и анализе этих произведений, обсуждении поведения героев учителю важно выявить и сделать акцент на тех сюжетах, которые способствуют формированию российских национальных духовно-нравственных ценностей.

Большие возможности для решения воспитательных задач имеет учебный предмет начальной школы **«Окружающий мир»**. В Пояснительной записке Федеральной рабочей программы по этому предмету четко обозначены актуальные целевые ориентиры обучения, связанные с формированием духовно-нравственных ценностей, воспитанием личности гражданина России, уважения к истории, культуре, традициям народов Российской Федерации; освоением мирового культурного опыта по созданию общечеловеческих ценностей, законов и правил построения взаимоотношений в социуме, обогащением духовного опыта обучающихся освоением гуманистических норм жизни, формированием гуманного отношения к людям¹.

Эти цели нашли отражение в содержании программы. Так, например, в **первом классе** при изучении темы «Человек и общество» осваиваются понятия: школьные традиции и праздники; друзья, взаимоотношения между ними, ценность дружбы, согласия, взаимной помощи; взаимоотношения и взаимопомощь в семье, совместный

труд и отдых; ценность и красота рукотворного мира. При изучении темы «Человек и природа» дети осваивают правила нравственного и безопасного поведения в природе, заботы о домашних питомцах. Во **втором классе** при изучении темы «Человек и общество» дети осмысливают значение труда в жизни человека и общества, семейные ценности, традиции и правила культурного поведения в общественных местах; осознают такие ценности, как доброта, справедливость, честность, уважение к чужому мнению и особенностям других людей – главные правила взаимоотношений членов общества. В **третьем и четвертом классах** расширяются представления, полученные на предыдущих этапах обучения, формируется уважение к культуре, истории, традициям своего народа и других народов, государственным символам России. Учащиеся осваивают правила нравственного поведения в социуме, формируется внимательное, уважительное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, забота о них. Обращается внимание на значение труда в жизни человека и общества, анализируется трудолюбие как общественно значимая ценность в культуре народов России.

Неотъемлемой частью культуры любого народа является родной язык. Язык – это главная общечеловеческая духовная ценность, основа национальной памяти, ключ к пониманию духовного мира человека. Язык каждого народа теснейшим образом связан с историей народа – его носителя, с повседневной жизнью людей, объединенных в данный народ, а также с духовной жизнью всего народа. «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое» [8, с. 372]. Подчеркнем, что «язык человека – гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры. Итак, есть язык народа как показатель его культуры и язык отдельного человека как показатель его личных качеств, качеств человека, который пользуется языком народа» [9, с. 410].

Очевидно, что сегодня требуется защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти, и прежде всего русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения, языка, объединяющего народы России. Принимаются меры по защите и поддержке государственного языка Российской Федерации, которые обозначены в федеральных документах стратегического планирования и где указывается, что традиционные для России конфессии, культура, русский язык как государственный язык Российской Федерации подвергаются дискредитации. В этой связи особое значение приобретает изучение учебного предмета **«Русский язык»**. В Пояснительной записке этой фе-

¹ Федеральная рабочая программа начального общего образования предмета «Окружающий мир». URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Okruzhayuschij_mir_.htm . (дата обращения 01.04.2023)

деральной программы отмечается, что русский язык, обеспечивая межличностное и социальное взаимодействие, является важнейшим средством хранения и передачи информации, культурных традиций, истории русского народа и других народов России. «Личностные достижения обучающегося непосредственно связаны с осознанием языка как явления национальной культуры, пониманием связи языка и мировоззрения народа. Значимыми личностными результатами являются развитие устойчивого познавательного интереса к изучению русского языка, формирование ответственности за сохранение чистоты русского языка...»².

Содержание учебного предмета «Русский язык» нацелено на осмысление языка как традиционной российской духовно-нравственной ценности:

1-й класс. Язык как основное средство человеческого общения. Цели и ситуации общения.

2-й класс. Язык как основное средство человеческого общения и явление национальной культуры (даются первоначальные представления о многообразии языкового пространства России и мира, изучаются методы познания языка: наблюдение, анализ).

3-й класс. Русский язык как государственный язык Российской Федерации (осваиваются методы познания языка (наблюдение, анализ, лингвистический эксперимент); уделяется внимание развитию речи, нормам речевого этикета (устное и письменное приглашение, просьба, извинение, благодарность, отказ и др.); соблюдению норм речевого этикета и орфоэпических норм в ситуациях учебного и бытового общения, речевым средствам, помогающим формулировать и аргументировать собственное мнение в диалоге и дискуссии (договариваться и приходиться к общему решению в совместной деятельности, контролировать действия при проведении парной и групповой работы); особенностям речевого этикета в условиях общения с людьми, плохо владеющими русским языком.

4-й класс. Русский язык как язык межнационального общения – формирование представлений о межкультурном взаимодействии и опыта в этой области, уважительного отношения к представителям других народов (используются различные методы познания языка – наблюдение, анализ, лингвистический эксперимент, мини-исследование, проект).

В разделе «Планируемые результаты освоения программы учебного предмета «Русский язык» на уровне начального общего образования» подчеркивается, что в результате изучения этого предмета у школьников будет сформирована

но ценностное отношение к своей Родине, произойдет осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности, понимание роли русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения народов России. Младшие школьники должны осознать свою сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края; научиться проявлять уважение к своему и другим народам на основе примеров из текстов, с которыми идет работа на уроках русского языка; приобрести первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений; осознать язык как одну из главных духовно-нравственных ценностей народа и т.д.

Важное место в учебно-воспитательном процессе начальной школы с точки зрения формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей занимает **предметная область «Искусство»**. В настоящий момент авторами статьи ведется разработка программ по учебным предметам «Изобразительное искусство» и «Музыка» с учетом подходов, заложенных в уже принятых федеральных программах, а также предлагаются авторские идеи по формированию у младших школьников духовно-нравственных ценностей.

Концептуально-методологическими основами изучения предметной области «Искусство» является системно-деятельностный, культурологический, аксиологический, субъектно-ориентированный, рефлексивно-деятельностный, социокультурный, практико-ориентированный подходы. Для формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе изучения предметов «ИЗО» и «Музыка» предлагается соблюдать ряд принципов:

– принцип духовно-нравственной направленности изучения учебной дисциплины, означающий нацеленность на освоение обучающимися опыта принятия нравственных решений, осуществления нравственного выбора в разных жизненных ситуациях, формирование у детей рефлексивно-ценностного отношения к личностному и социально значимому событию, способности самостоятельно осуществлять поиск нравственного смысла при решении любой проблемы;

– принцип целенаправленности, сознательности и активности учебной деятельности ребенка, обеспечивающий сознательное включение школьников в разнообразную учебную и внеучебную деятельность; самостоятельное определение обучающимися целей и задач предстоящей деятельности; осуществление различных

² Федеральная рабочая программа начального общего образования предмета «Русский язык». URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Russkij_yazik.htm. (дата обращения 01.04.2023).

видов деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых усилий детей; предоставление учащимся возможности проходить свой индивидуальный путь к поставленной им самим цели, оказывая помощь при составлении индивидуальной программы, плана, маршрута изучения предмета, темы и т.д.;

– принцип индивидуализации, уровневости, вариативности обучения, который проявляется в развитии индивидуальности и субъектности ребенка, в поэтапном развитии и освоении духовно-нравственных ценностей с учетом уровня их сформированности у детей, когда ребенок осознает свои возможности, обоснованно ставит цели, сам определяет и организует свою деятельность, чтобы как можно более полно раскрыть и развить свои способности;

– принцип ризомоподобного обучения и гибкости организации учебной деятельности ребенка, который подчеркивает, что освоение нравственно-ценностных знаний и приобретение опыта нравственного поведения ребенка возможно в том случае, если педагог идет от ребенка, его потребностей, психологического и физического состояния в данный момент;

– принцип сотрудничества и созидательного творчества, предусматривающий взаимодействие педагога и учащихся в процессе совместной учебной деятельности, в которой создаются совместные и индивидуальные оригинальные продукты как результат совместного поиска, приобретается опыт совместного творческого решения учебных задач, коммуникации, командной работы, активности, ответственности, самодисциплины, взаимоуважения и взаимопринятия;

– принцип проблемности и дискуссионности, означающий создание таких условий, при которых педагог может выявить проблемы, волнующие детей, что позволит лучше узнать внутренний мир учеников, удовлетворить их потребность в познании и общении, научить детей выражать и отстаивать свою точку зрения, уважать и принимать мнение других;

– принцип эмоциональной отзывчивости и эмпатийного взаимодействия, означающий проникновение в эмоциональные и иные состояния ребенка, постижение, понимание его внутреннего мира, стремление эмоционально откликнуться и вникнуть в его проблемы;

– принцип визуализации обучения, обеспечивающий перевод мысленных, словесных представлений музыкальных образов в зрительные (визуальные) образы, когда ребенок осознанно воображает желаемую ситуацию или объект в целях их физического воплощения, это средство достижения целей путем использования силы воображения.

Предмет «Изобразительное искусство» обладает большим воспитательным потенциалом

и играет важную роль в духовно-нравственном воспитании детей, поскольку его освоение связано с познанием культуры и искусства, которые являются отражением духовно-нравственными ценностей человека и общества в целом, осмыслением духовного богатства своего народа, творческим самовыражением детьми своих ценностных смыслов, восприятия и присвоения исторически сформировавшихся российских духовно-нравственных ценностей, носителями которых являются произведения искусства и культуры. Вклад учебного предмета «Изобразительное искусство» в развитие обучающихся начальной школы заключается в «формировании художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной, которая достигается через формирование художественного мышления, развитие наблюдательности и фантазии, самостоятельной художественно-творческой деятельности» [10, с. 2]. Уроки изобразительного искусства в начальной школе содействуют духовно-нравственному воспитанию детей, развивают их индивидуальность, самобытность и уникальность [11, с. 1].

Основной идеей данной программы является Россияцентризм, то есть приоритетом изучения является русская художественная культура, которая способствует формированию у младших школьников национального самосознания, эмоционально-ценностного отношения к родным истокам, способствует бережному отношению к традициям своего народа, пониманию значимости отечественного изобразительного искусства для мировой художественной культуры. Программа предусматривает освоение жанрового многообразия изобразительного искусства, специфики выразительных средств и художественно-образной природы изобразительного искусства, знакомство с творчеством известных российских художников, архитекторов, скульпторов.

Назначение учебного предмета «Музыка» заключается в передаче ценного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве, и развитии на этой основе духовной культуры личности каждого ребенка. Музыка жизненно необходима для полноценного развития обучающихся начальной школы. Цель учебного предмета «Музыка» в начальной школе – воспитание музыкальной культуры как части всей духовной культуры обучающихся (Д. Б. Кабалевский), при этом важно в том числе решение следующих задач:

– духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России, проявление эмоционально-ценностного отношения и интереса к русской музыкальной культуре, музыкальному творчеству народов России, музыкальным традициям своего края;

– обогащение духовного опыта обучающихся, развитие эмоциональной отзывчивости и способности сочувствия и сопереживания человеку на основе общечеловеческих ценностей, заложенных в русском музыкальном искусстве;

– осознание музыкального искусства как универсального языка общения, художественного отражения многообразия окружающей жизни.

Основой данной программы является освоение русской музыкальной культуры, которая способствует формированию у младших школьников национального самосознания, эмоционально-ценностного отношения к родным истокам, традициям своего народа. В содержании представлены различные направления русского музыкального искусства: народная, духовная, классическая, современная музыка. Программа предусматривает освоение жанрового многообразия музыки, специфики выразительных средств и интонационно-образной природы музыкального языка, предполагает знакомство с творчеством известных российских композиторов и исполнителей. При этом следует отметить практико-ориентированный характер программы, что означает включение школьников в активную музыкальную деятельность, в процессе которой они постепенно осваивают элементы музыкального языка, основные жанровые особенности, формы и приемы развития музыки, но и обсуждают ценностные смыслы музыкальных произведений. «Музыка – воображение – фантазия – сказка – творчество – такова дорожка, идя по которой ребенок развивает свои духовные силы» [12, с. 64]. Ребенок проживает события через осознание тех особых мыслей и чувств, состояний, отношений к жизни, людям, которые несёт в себе музыка.

Анализ федеральных рабочих программ «Русский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир» и тех ресурсов, которыми располагают другие учебные предметы, изучаемые в начальной школе, убеждает в том, что можно успешно решать задачи духовно-нравственного и патриотического воспитания, формируя у младших школьников традиционные российские ценности.

Обсуждение и заключения

Федеральные рабочие программы учебных предметов начального общего образования ориентируют учителя на формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей. При этом предусматривается поэтапное усложнение, углубление ценностных смыслов содержания учебного материала, развитие и нравственное обогащение содержательных линий в учебном предмете от класса к классу.

Каждая программа уделяет особое внимание планируемому результату обучения – личностным, метапредметным и предметным, сформулированным во ФГОСах. Эти результаты в той или иной мере отражают традиционные рос-

сийские ценности. Так, например, «Личностные результаты изучения учебного предмета «Окружающий мир» характеризуют готовность обучающихся руководствоваться традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения...». Формирование этой готовности важно предусмотреть в каждой предметной программе.

Анализ федеральных программ по учебным предметам на уровне начального общего образования подтверждает наличие в них приоритетной цели – сохранение, укрепление и передача молодому поколению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Для достижения этой цели необходимо не только разработать соответствующие программы, но и подготовить педагогов к их реализации, что предусматривает освоение не только содержания предмета в контексте поставленных в программах задач, но и освоение субъектно-ориентированных средств, технологий, обеспечивающих позицию ребенка как организатора своей деятельности, как исследователя, творца и созидателя. Не менее важно приобщить к решению задач формирования у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей родителей, семью ребенка, организовать совместную деятельность взрослых и детей, способствующую присвоению российских и семейных духовно-нравственных ценностей.

Список источников

1. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Избранные произведения. Вып. 3. М. ; Л. : АПН РСФСР, 1946. 250 с.
2. Евсеева О. Ю., Ершова Д. С. Изобразительное искусство как средство нравственного воспитания обучающихся // StudNet. 2021. № 6. С. 1127–1134.
3. Лутовинов В. И. Патриотическое воспитание современной молодежи. М. : Русайнс, 2020. 342 с.
4. Тонких В. А. Духовно-нравственные традиции русского народа: становление и эволюция // Духовная безопасность и традиционализм : избранные материалы международной научно-просветительской конференции «Духовная безопасность и традиционализм» / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров, 2023. С. 164–169.
5. Бездухов В. П. Воспитание добродетелей молодого поколения как фактор сохранения традиционных ценностей // Духовная безопасность и традиционализм : избранные материалы международной научно-просветительской конференции «Духовная безопасность и традиционализм» / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров, 2023. С. 15–21.
6. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательная деятельность : учебник. М. : Кнорус,

2023. 402 с.

7. Багдасарян В. Э. Традиционные ценности: стратегия цивилизованного возрождения. Ярославль : СПК, 2022. 256 с.

8. Ушинский К. Д. Родное Слово: книга для детей и родителей. Новосибирск : Дет. лит., 1994. 447 с.

9. Лихачев Д. С. Заметки и наблюдения: из записных книжек разных лет. Л. : Сов. писатель, 1989. 608 с.

10. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Б. М. Неменского. 1–4 классы : пособие для учителей общеобразовательных организаций. М : Просвещение, 2015. 128 с.

11. Ломов С. П., Долгоаршинных Н. В., Игнатъев С. Е. Изобразительное искусство : 1–4 классы : рабочая программа / М. : Дрофа, 2017. 41 с.

12. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1973. 288 с.

References

1. Ushinskii K. D. About the moral element in Russian education. Iss. 3. Moscow; Leningrad, APN RSFSR Publ., 1946. 250 p. (In Russ.)

2. Evseeva O. Yu., Ershova D. S. Fine art as a means of moral education of students. *StudNet*. 2021; 6:1127-1134. (In Russ.)

3. Lutovinov V. I. Patriotic education of modern youth. Moscow, Rusains, 2020. 342 p. (In Russ.)

4. Tonkikh V. A. Spiritual and moral traditions of the Russian people: formation and evolution. *Dukhovnaia bezopasnost' i traditsionalizm izbrannye* = Spiritual security and traditionalism: selected materials of the international scientific and educational conference "Spiritual Security and Traditionalism", responsible editor A. G. Poliakov. Kirov, 2023. Pp. 164-169. (In Russ.)

5. Bezdukhov V. P. Educating the virtues of the younger generation as a factor in preserving traditional values. *Dukhovnaia bezopasnost' i traditsionalizm izbrannye* = Spiritual security and traditionalism: selected materials of the international scientific and educational conference "Spiritual Security and Traditionalism", responsible editor A. G. Poliakov. Kirov, 2023. Pp. 15–21. (In Russ.)

6. Baiborodova L. V., Rozhkov M. I. Educational activity: textbook. Moscow, KNORUS, 2023. 402 p. (In Russ.)

7. Bagdasarian V. E. Traditional values: the strategy of civilized revival. Iaroslavl', SPK, 2022. 256 p. (In Russ.)

8. Ushinskij K. D. Native Word: a book for children and parents. Novosibirsk, Children's literature, 1994. 447 p. (In Russ.)

9. Likhachev D. S. Notes and observations: from notebooks of different years. Leningrad, Soviet writer, 1989. 608 p. (In Russ.)

10. Fine art. Work programs. The subject line of

textbooks edited by B. M. Nemensky. Grades 1–4: a manual for teachers of general education organizations. Moscow, Education, 2015. 128 p. (In Russ.)

11. Lomov S. P., Dolgoarshinykh N. V., Ignatiev S. E. Fine arts: grades 1–4: work program / Moscow, Drofa, 2017. 41 p. (In Russ.)

12. Sukhomlinskij V. A. I give my heart to children. Kiev, Soviet school, 1973. 288 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Байбородова Л. В. – зав. кафедрой педагогических технологий, д-р пед. наук, проф., Засл. работник высш. шк. РФ, действ. член Рос. акад. естест. наук.

Кульберг А. С. – митрополит Екатеринбургский и Верхотурский, предс. Синодального отд. религиозного обр. и катехизации Русской Православной Церкви.

Соловьева М. А. – сотрудник Ин-та род. яз. народов РФ.

Вклад авторов:

Байбородова Л. В. – научное руководство; теоретический анализ проблемы исследования; подготовка варианта текста.

Кульберг А. С. – критический анализ материалов, публикаций, документов.

Соловьева М. А. – сбор материалов, анализ документов; подготовка материалов к статье.

Information about the authors:

Bayborodova L. V. – Head of the Department of Pedagogical Technologies, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Worker of Higher Education of the RF, full member of the Russian Academy of Natural Sciences.

Kulberg A. S. – Metropolitan of Yekaterinburg and Verkhotursky, Chairman of the Synodal Department of Religious Education and Catechesis of the Russian Orthodox Church.

Solovyova M. A. – Employee of the Institute of Native Languages of the Peoples of the RF.

Contribution of the authors:

Bayborodova L. V. – scientific guidance; theoretical analysis of the research problem; preparation of the text version.

Kulberg A. S. – critical analysis of materials, publications, documents.

Solovyova M. A. – collection of materials, analysis of documents; preparation of materials for the article.

Статья поступила в редакцию 15.07.2023; одобрена после рецензирования 28.07.2023; принята к публикации 29.07.2023.

The article was submitted 15.07.2023; approved after reviewing 28.07.2023; accepted for publication 29.07.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_21

Эффективные практики наставничества вожатых

Ирина Борисовна Буянова^{1*}, Светлана Николаевна Горшенина²,
Татьяна Николаевна Приходченко³, Наталья Григорьевна Спиренкова⁴

^{1,2,3,4}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹ ibbuyanova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-4189-6160>

² sngorshenina@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3922-3178>

³ prihodchenko1973@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1529-262X>

⁴ spirenkovan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5235-0462>

Аннотация. Настоящая статья содержит результаты изучения различных практик наставничества вожатых, обеспечивающих эффективность их профессиональной деятельности. Исследование основано на применении теоретических (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, систематизации, обобщения) методов. Материалами для анализа послужили научная и научно-методическая литература по педагогике наставничества и подготовке вожатого, а также нормативно-правовые документы в области образования. Авторы исходят из представления о наставничестве вожатых как лично ориентированном социально-педагогическом процессе, направленном на развитие профессиональных знаний, умений и практических навыков и вхождение в коллектив начинающего вожатого, осуществляемое под руководством опытного педагога-наставника, имеющего высокий уровень профессионально-педагогической культуры и квалификации в сфере организации детского отдыха. В работе описаны практики наставничества вожатых в рамках подготовки и участия в линейке вузовских и межвузовских чемпионатов конкурсного движения *WorldSkills Russia*, практики организации наставничества в деятельности школ вожатского мастерства на базе образовательных организаций высшего образования и всероссийских детских центров, а также практики виртуального наставничества. Анализ практик наставничества вожатых свидетельствует о том, что в настоящее время осуществляется поиск эффективных форм наставнической деятельности в рассматриваемой сфере и идет разработка соответствующего этим формам научно-методического обеспечения. Перспективы дальнейшего развития рассматриваемого феномена видятся в разработке и внедрении цифровой информационно-коммуникативной среды наставничества вожатых.

Ключевые слова: наставник, вожатый, наставничество вожатых, наставническая деятельность, практики наставничества

Благодарности: статья подготовлена в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Разработка научно-методического обеспечения использования цифровой информационно-коммуникативной среды наставничества вожатых».

Для цитирования: Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Приходченко Т. Н., Спиренкова Н. Г. Эффективные практики наставничества вожатых // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 21–28. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_21.

PEDAGOGY

Original article

Effective mentoring practices of counselors

Irina B. Buyanova^{1*}, Svetlana N. Gorshenina², Tatiana N. Prihodchenko³, Natalia G. Spirenkova⁴

^{1, 2, 3, 4}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹ibbuyanova@yandex.ru*, [http:// orcid.org/0000-0002-4189-6160](http://orcid.org/0000-0002-4189-6160)

²sngorshenina@yandex.ru, [http:// orcid.org/0000-0002-3922-3178](http://orcid.org/0000-0002-3922-3178)

³prihodchenko1973@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1529-262X>

⁴spirenkovan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5235-0462>

Abstract. The article contains the results of studying various mentoring practices of counselors that ensure the effectiveness of their professional activities. The research is based on the application of theoretical (analysis, synthesis, comparison, abstraction, systematization, generalization) methods. The materials for the study were scientific and methodological literature on the pedagogy of mentoring and the training of a counselor, as well as regulatory documents in the field of education. The authors proceed from the idea of mentoring counselors as a personality-oriented socio-pedagogical process aimed at developing professional knowledge, skills and practical skills and joining the team of a novice counselor, carried out by an experienced teacher-mentor who has a high level of professional and pedagogical culture and qualifications in the field of organizing children's recreation. The paper describes the practice of mentoring counselors in preparation and participation in the line of university and intercollegiate championships of the competitive movement "WorldSkills Russia", the practice of organizing mentoring in the activities of schools of leadership skills on the basis of educational institutions of higher education and All-Russian children's centers, as well as the practice of virtual mentoring. The analysis of the mentoring practices of counselors indicates that at present the search for effective forms of mentoring activities in the field under consideration is underway and the development of scientific and methodological support corresponding to these forms is underway. Prospects for further development of the phenomenon under consideration are seen in the development and implementation of a digital information and communication environment for mentoring counselors.

Keywords: mentor, counselor, mentoring counselors, mentoring activities, mentoring practices

Acknowledgements: the article was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of Russia for the implementation of research works on the topic "Development of scientific and methodological support for the use of digital information and communication environment mentoring counselors".

For citation: Buyanova I. B., Gorshenina S. N., Prihodchenko T. N., Spirenkova N. G. Effective mentoring practices of counselors. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):21-28. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_21.

Введение

Текущий год Указом Президента Российской Федерации В. В. Путина объявлен Годом педагога и наставника, что обусловлено признанием особого статуса педагогических работников, в том числе осуществляющих наставническую деятельность. В современных условиях развития системы образования в России существенно возрастает роль наставника, уточняются требования к уровню его компетентности и личностным качествам, а также профессионально-педагогической позиции.

Основным целевым назначением института наставничества является содействие профессиональному развитию сотрудников, помощь им в успешной профессиональной адаптации, интеграция социального и профессионального воспитания. Полагаем, что социокультурное значение наставничества значительно шире и заключается также в обеспечении профессиональной преемственности поколений, передаче культурных традиций, повышении мотива-

ции сотрудников и сплоченности коллектива. Система наставничества представляет собой универсальную модель построения отношений сотрудников организации, в основе функционирования которой лежит технология передачи социального и профессионального опыта, универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций, а также системы ценностей. Для молодого специалиста наставник является человеком, способным оказать комплексную поддержку в процессе профессионального становления и развития, основанную на принципах взаимного доверия, диалога и конструктивного партнерства. Взаимодействие наставника и наставляемого осуществляется в процессе профессионального и неформального общения на основе устойчивой эмоциональной связи участников. Вышеуказанные факторы способствуют интенсификации профессионального становления начинающего специалиста и формированию у него мотивации к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Обозначенные приоритеты наставнической деятельности актуализируют задачу ее реализации в отношении специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого). Современные реалии функционирования системы детских оздоровительных лагерей (ДОЛ) таковы, что значительное число работающих в них вожатых представлено студентами педагогических специальностей, проходящими производственную (педагогическую) летнюю (вожатскую) практику. Действующий профессиональный стандарт вожатого не предъявляет требований к опыту практической работы представителя данной профессии, содержит минимальные требования к образованию и обучению вожатого («основное общее или среднее общее образование, программы профессиональной подготовки по должностям служащих в области образования и педагогики»¹), а также его возрасту («граждане, достигшие совершеннолетия»²). Согласно данному документу свои профессиональные функции вожатый должен выполнять под руководством педагогического работника, который, по нашему мнению, и может осуществлять наставническую деятельность.

Вышеизложенное определяет актуальность рассмотрения различных практик наставничества вожатых, обеспечивающих эффективность их профессиональной деятельности.

Обзор литературы

Изучение проблемы поиска эффективных практик наставничества вожатых потребовало обращения к нескольким направлениям научных исследований. Теоретическая база системы наставничества была заложена в работах классиков отечественной педагогики Н. А. Корфа, Л. Н. Модзалевского, С. А. Рачинского, К. Д. Ушинского. Теоретико-методологические и методические основы подготовки наставников раскрыты в работах ученых-педагогов советского периода (А. С. Батышев, С. Г. Вершиловский, А. В. Измайлов, М. И. Махмутов, А. М. Новиков, П. Н. Осипов, В. И. Смирнов, Н. М. Таланчук и др.). Сущность и содержание понятия «наставничество» обосновано в работах отечественных и зарубежных ученых (А. С. Воронин, Ю. Л. Львова, Л. Г. Почебут, Е. Н. Фомин, А. С. Червонный и др.). Исследователи сходятся во мнении, что наставничество в образовании представляет собой одну

из форм передачи педагогического опыта от педагога-мастера начинающему педагогу, в ходе реализации которой происходит освоение профессиональных приемов с целью достижения практических трудовых целей. В работе Е. Н. Фомина наставничество рассматривается как педагогический процесс, направленный на помощь молодому специалисту в овладении профессией и приобретение индивидуального опыта решения ряда профессиональных задач на основе примера наставника [1].

Значительный вклад в развитие теории и практики наставничества внесли ученые, обосновавшие роль наставничества в профессиональной деятельности (К. В. Булах, Ю. В. Киричевский, М. И. Колдина, О. Е. Лебедева, А. А. Мезенцев, Н. В. Немова, В. А. Петьков, Н. А. Тартышева, О. Н. Филатова, и др.) и психолого-педагогические условия наставничества (И. С. Гичан, С. Н. Иконникова, Н. В. Кохан, Т. М. Гозман, А. И. Ходакова, И. А. Шапиро и др.). В качестве элемента системы непрерывного образования наставничество рассмотрено в работах О. А. Абдулиной, В. И. Загвзяинского, И. Ф. Исаева, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина. Разработке вопроса о роли наставника в профессиональном становлении молодого педагога посвящены исследования Е. В. Аржаных, С. В. Божко, Н. В. Выгоренко, Г. Ю. Дороховой, В. М. Лизинского, Л. В. Масловой, И. В. Крупиной, Ю. Н. Кулюткина, В. Ю. Лапиной, Н. А. Омутковой, Е. В. Панюшкиной, С. П. Рядновой, С. Н. Силиной, Т. В. Шадриной и др.

В исследованиях современных авторов представлены различные аспекты реализации целевой модели наставничества: методология и пути реализации наставничества (Т. Н. Горленко, Т. В. Керженцева, Л. Н. Савина); модель реализации программы наставничества в системе образования (В. А. Молчанова, Ю. А. Молчанов, А. В. Песоцкая, С. Н. Сильченко, О. Н. Твердинова, В. А. Чубукина); наставничество как эффективная форма персонифицированной помощи педагогическим работникам общеобразовательной организации (Е. В. Бондарева, И. В. Евдокимова, Е. Н. Кузубова, А. И. Литовченко, И. Д. Чернявская); наставничество как инструмент наращивания профессиональных компетенций педагогов (Ж. Д. Азарова, С. А. Бровенко, Н. А. Вишниченко, О. Г. Галич, С. А. Глушко, Е. В. Евсюкова, Н. В. Зюзюкина, Е. И. Калинина, Е. А. Мотынга, Е. Г. Очиткова, Е. М. Писарева, Л. С. Стебловская, И. А. Шайдорова). В работе Д. В. Жуиной и Е. В. Рябовой раскрываются особенности психолого-педаго-

1 Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 25 декабря 2018 г. № 840н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» // URL : <https://base.garant.ru/72150204/> (дата обращения 15.07.2023)

2 Там же.

гического сопровождения развития карьерной направленности молодого педагога на этапе вхождения в профессиональную деятельность [2].

Научный интерес в рамках рассматриваемой проблематики представляет работа Н. Д. Базарновой и М. В. Жарковой, раскрывающая функционал наставника на разных этапах развития образования и роль различных видов наставничества в структуре развития воспитательного пространства. Авторами выполнен анализ различных моделей наставничества и определены условия его организации в воспитательном пространстве [3]. В другой работе Н. Д. Базарновой описаны наиболее востребованные практики педагогического наставничества 1931–1953 гг. (двойное наставничество молодых педагогов, взаимопосещение уроков, индивидуальные консультации, создание методических уголков и библиотек-передвижек, чтение и обсуждение педагогической литературы, просмотр и обсуждение педагогических фильмов), не потерявшие актуальности и в настоящее время [4].

В исследованиях зарубежных авторов понятие *наставничества* синонимично понятию *менторинг* и определяется в широком смысле как поддержка, оказываемая одним коллегой другому, направленная на вхождение, рост и интеграцию в профессиональную среду (Д. Клаттербак, Г. Льюис, А. Малдерз, Д. Меггинсон, Л. Рай). Определение менторинга в аспекте адаптации молодого педагога сформулировано в работах К. Кана, К. Фэрбэнкса, Д. Фридмана, определяющих наставничество как взаимодействие ментора и менти, направленное на достижение профессиональных целей [5]. Имеется также значительное число работ англоязычных авторов (С. Абель, М. Тернер, К. Фэрбэнкс, Д. Фридман, С. Кан, Дж. Эспфорс, Г. Франсон), посвященных рассмотрению роли ментора в процессе профессионального становления молодого педагога и отмечающих, что при поддержке наставника установление оптимальных взаимоотношений нового сотрудника с администрацией, педагогическим коллективом и учащимися проходит более эффективно.

Другим направлением научных исследований по проблеме поиска эффективных практик наставничества вожатых является анализ литературы, освещающей вопросы подготовки вожатских кадров для ДОЛ на современном этапе. Данный аспект нашел отражение в работах Ю. В. Алеевой, Н. Д. Десяевой, И. И. Дереча, А. П. Каитова, В. В. Круглова, О. А. Любченко, Э. К. Никитиной, А. Н. Никульникова,

А. И. Савенкова, А. А. Сайфиной, Е. В. Слизковой, Н. И. Тихоненкова, Н. С. Трухановской и др. Значительная часть работ названных авторов посвящена описанию организационных и технологических аспектов подготовки вожатого на базе организаций высшего образования. В работе А. М. Вавилова и Е. В. Неборского обоснована необходимость комплексного научно-методического обеспечения подготовки вожатого к организации деятельности временного коллектива и охарактеризован его компонентный состав [6].

Однако, несмотря на значительную работу, проведенную исследователями в области педагогического наставничества и в области подготовки вожатого, институту наставничества вожатых в современной научно-педагогической литературе уделено недостаточное внимание – не раскрыты перспективные формы развития наставничества вожатых, не определена динамика профессионального становления вожатых. Данное положение актуализирует задачи нашего исследования по выявлению эффективных практик наставничества вожатых.

Материалы и методы

Определение теоретических основ исследования, проектирование его методологического аппарата осуществлялось с помощью методов теоретического исследования, приоритетными из которых стали анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, систематизация и обобщение материалов исследования. Изучение современных практик наставничества вожатых выполнено на основе методов анализа и обобщения представленного в исследованиях педагогического опыта. Материалами для исследования послужили научная и научно-методическая литература по педагогике наставничества и подготовке вожатого, а также нормативно-правовые документы в области образования.

Результаты исследования

Проведенный анализ научно-педагогической литературы позволил определить современную трактовку наставничества вожатых как личностно ориентированного социально-педагогического процесса, направленного на развитие профессиональных знаний, умений и практических навыков и вхождения в коллектив начинающего вожатого, осуществляемого опытным педагогом-наставником, имеющим высокий уровень профессионально-педагогической культуры и квалификации в сфере организации детского отдыха.

Одним из наглядных примеров наставничества вожатых как инструмента позитивного влияния более успешного в профессиональ-

ной сфере педагога-наставника на этапе, когда наставляемому необходима соответствующая поддержка, является взаимодействие вожатого и наставника в рамках подготовки и участия в линейке вузовских и межвузовских чемпионатов конкурсного движения *WorldSkills Russia* по компетенции «Вожатская деятельность». Форма участия в соревнованиях по данной компетенции имеет командный характер и обусловлена диапазоном конкурсных задач, выполнение которых не представляется возможным для одного человека, так как соревнования имитируют реальные условия взаимодействия с временным детским коллективом. К соревнованиям допускаются команды в составе двух человек, где оба напарника имеют равные полномочия и обязанности и поэтому в данной ситуации реализуется групповая краткосрочная модель наставничества. Основными формами работы в данной модели являются консультации, мастерские, профессиональные пробы. Технология осуществления рассматриваемой модели наставничества предполагает совместное формулирование цели предстоящей работы, ее детализацию на микроцели, определение тематики встреч, составление дорожной карты, определение сроков и ресурсов по их достижению. При этом представляется важным предусмотреть совместимость участников команды и создание специальных условий для их «подстройки». Для такого вида наставничества важна высокая самоорганизация и самодисциплина каждого участника команды, поскольку наставник вступает в действие только в момент достижения микроцели с целью подведения промежуточных итогов и дальнейшего планирования.

В современной научно-педагогической литературе описаны практики организации деятельности школ вожатского мастерства и наставничества в них на базе образовательных организаций высшего образования (Волгоград, Магнитогорск, Москва, Кострома, Нижний Новгород, Новосибирск, Псков, Санкт-Петербург, Саранск, Ульяновск и др.). Так, на базе Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова в 2002 г. была создана Школа профессионального вожатого, с 2016/17 учебного года функционирует Методический центр подготовки вожатого, который является платформой по формированию полипрофессиональных педагогических отрядов и проектных команд студентов для работы в ДОЛ, источником для развития социокультурных инициатив, центром сотрудничества с организациями образовательного, социального и коммерческого

сектора. В рамках образовательной деятельности осуществляется работа Школы профессионального вожатого, представленная системой образовательных программ для разной целевой аудитории: реализуются программы для учащихся общеобразовательных организаций («Я – вожатый»), ведется подготовка вожатых для работы с детьми с ОВЗ («Вожатый для особых детей»), основы вожатской деятельности изучают первокурсники («Методика работы вожатого с разновозрастным детским коллективом»), для специалистов системы отдыха и оздоровления детей организуются программы повышения квалификации. Каждая программа имеет свое дидактическое наполнение и ориентирована на формирование вариативных профессиональных компетенций. Технологический компонент каждой программы представлен различными организационными формами (учебные занятия, образовательные практикумы, мастер-классы и др.) и образовательными технологиями. Методическая деятельность Школы профессионального вожатого направлена на изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта и включает подготовку и издание методических материалов как преподавателей, так и студентов. Одним из направлений работы Школы является поддержка проектной и научно-исследовательской деятельности посредством разработки и внедрения социально значимых проектов, программ тематических смен, проведения профильных конкурсов профессионального мастерства.

Особой формой работы Школы, имеющей междисциплинарный практико-ориентированный характер, является наставническая деятельность, представляющая собой систему педагогического (методического, организационного, психолого-педагогического, научно-исследовательского) сопровождения поливозрастного и полипрофессионального взаимодействия на уровне «студент – преподаватель» [7].

В роли наставников выступают не только преподаватели и сотрудники университета, но и магистранты, опытные педагоги-организаторы, методисты и вожатые ДОЛ, студенты старших курсов, являющиеся кураторами Школы вожатого. Студенческое объединение «Кураторы Школы профессионального вожатого» представляет собой полипрофессиональную команду студентов педагогических профилей подготовки. В задачу их деятельности входит передача профессиональных знаний о деятельности вожатого, формирование положительного образа данного специалиста и знакомство с тонкостями его работы. Наставническая дея-

тельность преподавателей университета и кураторов Школы вожатых осуществляется и в рамках организации и подготовки к участию в традиционном воспитательном событии «Фестиваль лета», представляющем собой форму погружения будущих вожатых в профессиональную среду.

Решение задач качественной подготовки кадров для сферы детского отдыха и оздоровления успешно реализуется коллективом Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, в котором существуют профессиональные традиции не только обучения вожатых, но и их наставничества в процессе непосредственной работы. В разные периоды деятельности проблема подготовки вожатого решалась по-разному: изучение факультативного курса «Основы вожатской деятельности», дополнительной общеобразовательной программы «Вожатый детского оздоровительного лагеря», выезд в инструктивный лагерь и др. [8–10]. В настоящее время подготовка вожатого осуществляется в процессе изучения дисциплины «Основы вожатской деятельности», относящейся к обязательной части учебного плана по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, а также в ходе обязательного обучения в Школе вожатского мастерства. Подобный подход позволяет обеспечить системную подготовку специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива, и содействует профессиональному становлению вожатого.

Особую роль в данной системе играют преподаватели Школы вожатского мастерства, среди которых не только преподаватели вуза, но и специалисты компании по организации детского и семейного отдыха, а также специалисты аппарата регионального отделения РДДМ «Движение первых» Республики Мордовия. Такая консолидация усилий направлена на формирование знаний о многоаспектности деятельности вожатого и содействует выработке профессионального ценностного и эмоционального отношения к предстоящей работе. При этом преподаватели университета не только выступают в качестве организаторов учебных занятий, но и, имея богатый опыт организации летнего отдыха детей, являются действующими руководителями педагогических коллективов ДОЛ, осуществляя в них наставническую деятельность. Также ряд педагогических отрядов МГПУ имеет руководителей из числа студентов, обладающих достаточным стажем вожатской деятельности и выступающих в качестве наставника для менее опытных вожатых.

В процессе подготовки вожатого наставники передают профессиональные знания, формируют умения и навыки будущего специалиста, организуют профессиональные пробы, выявляют и развивают его коммуникативные и творческие способности. Вне зависимости от выбранной формы деятельности студент имеет возможность увидеть работу в лагере не только с точки зрения базы для прохождения практики, но и как площадку для профессионального становления.

В период непосредственной работы вожатого в ДОЛ функция наставника заключается в обеспечении научно-методического сопровождения, оценке результативности и эффективности практической подготовки специалиста. Существенна роль наставника и на этапе подготовки и участия в мероприятиях различного уровня и направленности (мастер-классы, интервью, круглые столы, профессиональные конкурсы), содействующих приобретению и трансляции опыта, в ходе которого происходит интериоризация образа мыслей, поведения и окружения вожатого.

Значительной является практика подготовки и наставничества вожатых, сложившаяся на базе всероссийских детских центров «Океан», «Орленок», «Смена» и др. Так, в «Орленке» находится Российский центр подготовки вожатых «Ориентир», особенностью деятельности которого является формирование у обучающегося компетенций, необходимых для работы не только с отрядом в целом, но и с каждым ребенком. Технологически процесс обучения строится на основе разработанной индивидуально для каждого вожатого программы обучения и профессионального развития. За каждым обучающимся закрепляется наставник из числа опытных педагогов «Орленка». Он осуществляет педагогическое сопровождение и помогает будущему вожатому успешно осваивать программу, выбирать методы и средства овладения учебным материалом, содействует пониманию коммуникации в системе «взрослый – ребенок» в различных ситуациях. При таком подходе механизмы взаимодействия и сотрудничества осваиваются на практическом уровне в логике, характерной для временного детского коллектива.

Одним из распространенных вариантов модели виртуального наставничества является функционирование информационных ресурсов для вожатых. В процессе исследования нами проанализированы такие цифровые ресурсы, как Вожатник (в трех вариантах – методический паблик VK / сайт / чат в Telegram), проект «Неделя вожатства» с мероприятиями и

онлайн-трансляциями, Блог Реальный Лагерь в Яндекс Дзен, проект онлайн и оффлайн активности #объединяем, сайт для вожатых Метод-Вики для вожатых «Лагерь от А до Я», проект ЯВожатый.рф, мобильное приложение «Справочник вожатого» и др. Особенностью данных ресурсов является не только предоставление широкого спектра методического материала для вожатых и статей по разным аспектам вожатской деятельности, но и наличие форумов и обратной связи, где начинающий вожатый может обратиться за помощью к более опытным коллегам. Также многие проекты имеют возможность онлайн-трансляции с функцией взаимодействия и помощи в решении возникающих вопросов в режиме реального времени.

Обсуждение и заключения

Анализ лучших отечественных практик наставничества вожатых свидетельствует о том, что в настоящее время осуществляется поиск эффективных форм наставнической деятельности в сфере подготовки специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива; идет разработка соответствующего этим формам научно-методического обеспечения; внедряются организационные механизмы вовлечения наставников в работу с начинающими вожатыми; разрабатывается содержание программ наставничества вожатых, направленное на развитие интереса к методике построения и организации работы с детским коллективом в условиях ДОЛ, ориентацию вожатого на творческое использование передового педагогического опыта в своей работе, формирование способности и потребности в самоанализе педагогической деятельности, форсирование процесса профессионального становления. Реализация технологии наставничества вожатых позволит повысить качество подготовки новых специалистов и сформировать сплоченный квалифицированный коллектив с высоким уровнем сформированности корпоративной культуры, а также предоставит педагогам-наставникам возможность карьерного роста. Потенциал решения этих задач видится в разработке и внедрении цифровой информационно-коммуникативной среды.

Список источников

1. Фомин Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. 2012. № 7. С. 6–8.
2. Жуина Д. В., Рябова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития карьерной направленности молодого педагога //

Учебный эксперимент в образовании. 2023. Т. 14, № 1 (105). С. 14–22. DOI: 10.51609/2079-875X_2023_1_14.

3. Базарнова Н. Д., Жаркова М. В. Наставничество в структуре и инфраструктуре воспитательного пространства // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4 (48). С. 24–29. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_04_24.

4. Базарнова Н. Д. Эффективные практики педагогического наставничества в период с 1931 по 1953 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 1 (49). С. 7–12. DOI: 10.51609/2079-3499_2022_13_01_07.

5. Игнатъева Е. В. Наставничество в профессиональном становлении молодого учителя в США: позиция ментора // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3 (47). С. 67–72. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_03_67.

6. Вавилов А. М., Неборский Е. В. Сущность и содержание комплексного научно-методического обеспечения подготовки вожатых к организации деятельности временного детского коллектива // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3 (47). С. 26–35. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_03_26.

7. Общественно-педагогические практики подготовки вожатых-организаторов оздоровительных, профильных и тематических смен // Общественно-педагогические инициативы в социальном воспитании обучающихся : монография / научный редактор Ж. А. Захарова. Кострома : Костромской государственный университет, 2023. С. 31–49.

8. Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А., Буянов Ю. В. Формирование готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности в учреждениях различного типа // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 1 (53). С. 20–25. DOI: 10.51609/2079-3499_2023_14_01_20.

9. Кижяева Д. В., Сорокина Т. Н. Содержание подготовки педагога к деятельности в организациях оздоровительного отдыха // Перспективы науки. 2018. № 3 (102). С. 111–114.

References

1. Fomin E. N. Diversification of the mentoring institute as a potential for successful adaptation of a young specialist. *Srednee professional'noe obrazovanie* = Secondary vocational education. 2012; 7:6-8 (In Russ.)
2. Zhuina D. V., Ryabova E. V. Psychological and pedagogical support of the development of a young teacher's career orientation. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching experiment in education. 2023; 14(1-105):14-22. DOI:

10.51609/2079-875X_2023_1_14. (in Russ.)

3. Bazarnova N. D., Zharkova M. V. Mentoring in the structure and infrastructure of educational environment. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(4-48):24-29. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_04_24. (In Russ.)

4. Bazarnova N. D. Effective domestic practices of pedagogical mentoring in the period from 1931 to 1953. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):7-12. DOI: 10.51609/2079-3499_2022_13_01_07. (In Russ.)

5. Ignatyeva E. V. Mentoring in the professional development of a novice teacher in the USA: a mentor's position. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(3-47):67-72. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_03_67. (In Russ.)

6. Vavilov A. M., Neborsky E. V. The essence and content of integrated scientific and methodological support of the counselors' training for the organization of a temporary children's collective activities. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(3-47):26-35. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_03_26. (In Russ.)

7. Socio-pedagogical practices of training counselors-organizers of wellness, profile and thematic shifts. *Obshchestvenno-pedagogicheskie iniciativy v social'nom vospitanii obuchayushchihся* = Socio-pedagogical initiatives in the social education of students: monograph / scientific editor Zh. A. Zakharova. Kostroma, Kostroma State University, 2023. Pp. 31-49. (In Russ.)

8. Buyanova I. B., Gorshenina S. N., Neyasova I. A., Serikova L. A., Buyanov Yu. V. Formation of the future teacher's readiness to carry out educational activities in institutions of various types. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):20-25. DOI: 10.51609/2079-3499_2023_14_01_20.

9. Kizhaeva D. V., Sorokina T. N. The content of teacher's training for activities in recreation fa-

cilities. *Perspektivy nauki* = Prospects of science. 2018; 3(102):111-114. (In Russ.)

Информация об авторах:

Буянова И. Б. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Горшенина С. Н. – профессор кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Приходченко Т. Н. – доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Спиренкова Н. Г. – доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Buyanova I. B. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Gorshenina S. N. – Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Prihodchenko T. N. – Associate Professor of the Department of pedagogy of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Spirenkova N. G. – Associate Professor of the Department of pedagogy of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 26.06.2023; одобрена после рецензирования 19.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

The article was submitted 26.05.2023; approved after reviewing 19.07.2023; accepted for publication 20.07.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_29

Актуальность формирования функциональной грамотности

Роза Алексеевна Валеева¹, Вадим Николаевич Лесев^{2*}, Анна Олеговна Желдашева³

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, valeykin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

^{2,3}Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х. М. Бербекова, Нальчик, Россия

²lvn-tf@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-3768-6192>

³anna.zheldasheva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8360-8270>

Аннотация. В работе рассматривается актуальность проблемы функциональной грамотности (ФГ) в современной системе образования. В ходе исследования были определены факторы, необходимые для развития ФГ обучающихся. Проведен анализ различных подходов к определению понятия ФГ, а также освещены вопросы, касающиеся исследуемого термина, трактовок и коррелируемых с ним понятий, рассмотрены основные методы и компоненты ФГ обучающихся. Авторы выявляют взаимосвязь ФГ как основного фундаментального элемента, способствующего развитию глобальных компетенций. В процессе исследования в обзоре литературы выявлена степень разработанности проблемы, связанной с вышеобозначенной темой. Обоснована необходимость всестороннего развития ФГ в современном обществе. Результаты исследования имеют практическую значимость и могут быть использованы в образовательной деятельности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, глобальные компетенции, образование, компетентность

Для цитирования: Валеева Р. А., Лесев В. Н., Желдашева А. О. Актуальность формирования функциональной грамотности // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 29–34. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_29.

PEDAGOGY

Original article

The relevance of the formation of functional literacy

Roza A. Valeeva¹, Vadim N. Lesev^{2*}, Anna O. Zheldasheva³

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, valeykin@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

^{2,3} Kabardino-Balkarian State University Named After H. M. Berbekov, Nalchik, Russia

² lvn-tf@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-3768-6192>

³ anna.zheldasheva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8360-8270>

Abstract. The paper considers the relevance of the problem of functional literacy in the modern education system. The study identified the factors necessary for the development of functional literacy of students. The analysis of various approaches to the definition of the concept of functional literacy is carried out, as well as questions concerning the term under study, interpretations and concepts correlated with it are highlighted, the main methods and components of functional literacy of students are considered. The authors identify the relationship of functional literacy as the main fundamental element contributing to the development of global competencies. In the course of the research, the literature review revealed the degree of elaboration of the problem related to the above-mentioned topic. The necessity of comprehensive development of functional literacy in modern society is substantiated. The results of the study have practical significance and can be used in educational activities.

Keywords: functional literacy, global competencies, education, competence

For citation: Valeeva R. A., Lesev V. N., Zheldasheva A. O. The relevance of the formation of func-

Введение

Повышение требований к уровню образованности человека является объективной исторической закономерностью. В новых реалиях процесс обучения студентов в вузе направлен на развитие компетентностей, способствующих реализации концепции «образование через всю жизнь». Результат определенного уровня функциональной грамотности является предпосылкой развития компетентности. ФГ включает в себя понимание текстов различной сложности, умение находить необходимую информацию, анализировать и интерпретировать данные, аргументировать свою точку зрения, эффективно коммуницировать с другими людьми.

В современном образовании ФГ привлекает все большее внимание, так как она является необходимой основой для успешной адаптации в изменяющемся мире. Быстрый технологический прогресс и информационный бум требуют от людей умения ориентироваться в огромном объеме информации, быстро обновлять и расширять свои знания и навыки.

Образование, направленное на развитие ФГ, помогает людям справляться с новыми задачами и вызовами, которые возникают в работе, личной жизни и обществе в целом. Умение адаптироваться к изменениям, находить решения, вносить вклад в общество и проявлять активность в различных сферах жизни становится все более значимым. В целом ФГ является ключевым элементом современного образования, способствующим комплексному развитию личности и успешной реализации в современном мире. Ее развитие требует усилий со стороны образовательных учреждений, общества в целом и самого индивида. Обладая ФГ, человек способен эффективно использовать язык для коммуникации, выражения своих мыслей и идей, а также вступать в различные социальные, профессиональные и академические сферы общения.

Обзор литературы

Термин *функциональная грамотность* исторически претерпел изменения, с учетом потребностей общества содержание понятия становилось все более обширным.

Исследованием феномена ФГ посвящены работы А. А. Леонтьева [1], С. А. Тангяна [2], В. В. Мацкевич, С. А. Крупник [3] и др. Так, А. А. Леонтьев отмечает, что «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 105]. Можно отметить ключевые слова *способ-*

бен использовать, во всех сферах человеческой деятельности.

В новом словаре методических терминов и понятий ФГ определена как «уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [4, с. 342]. По мнению В. В. Мацкевич, С. А. Крупник, «проблематика грамотности (функциональной грамотности) становится актуальной только тогда, когда страна должна наверстывать упущенное, догонять другие страны. Именно поэтому понятие функциональной грамотности используется как мера оценки качества жизни общества (своего рода культурный стандарт) при сопоставлении социально-экономической эффективности разных стран» [3, с. 100]. Как считает А. С. Тангян, минимальная ФГ является основной компетенцией, которой должен обладать каждый человек с целью успешного функционирования в современном обществе. Эта компетенция включает в себя не только базовые умения чтения и письма, но также умение осуществлять поиск и получение информации, анализировать и интерпретировать данные, выражать свои мысли и представления письменно и устно [2].

Минимальная ФГ является предпосылкой для полноценного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни общества. Без достаточного уровня грамотности человек ограничен в своих возможностях и не может полноценно взаимодействовать со своим окружением. Недостаток грамотности препятствует получению информации, росту профессиональных навыков, участию в общественной деятельности и доступу к услугам образования и здравоохранения. Минимальная ФГ также имеет важное значение для развития личности, так как способствует саморазвитию и самореализации, позволяет получать новые знания и умения, расширять свой кругозор и культурный капитал. Благодаря этой компетенции человек имеет возможность принимать осознанные решения, защищать свои права и интересы, участвовать и влиять на принятие важных решений.

ФГ в системе высшего образования является важным аспектом, определяется как уровень образованности, являющийся необходимой составляющей современного профессионального образования, представляющий совокупность предметных, межпредметных знаний, умений, навыков и способов решения функциональных проблем, которые применяются обучаемыми в процессе деятельности, связанной с процессом

восприятия, преобразования информации, решения различных задач и проблем в рамках своей специальности и в профессиональной деятельности.

ФГ на ступени общего образования рассматривается как метапредметный образовательный результат. Уровень образованности подразумевает использование полученных знаний для решения актуальных проблем обучения и общения, социального и личностного взаимодействия. ФГ способствует адекватному и продуктивному выбору программ профессионального образования, помогает решать бытовые задачи, взаимодействовать с людьми, организовывать деловые контакты, выбирать программы досуга, ответственно относиться к обязанностям гражданина, ориентироваться в культурном пространстве, взаимодействовать с природной средой. ФГ определяет готовность к выполнению социальных ролей избирателя, потребителя, члена семьи, студента. ФГ позволяет использовать имеющиеся навыки при организации разных видов путешествий, облегчает контакты с различными социальными структурами и организациями, помогает эффективно взаимодействовать в рабочей среде, успешно выполнять профессиональные обязанности и продвигаться по карьерной лестнице. Кроме того, ФГ способствует развитию самообразования и саморазвития, что позволяет постоянно совершенствоваться и адаптироваться к изменениям в обществе и технологиях. Таким образом, ФГ играет важную роль в формировании компетентной и успешной личности [5].

В ряде исследований [6–9] представлено, как развитие ФГ способствует улучшению глобальных компетенций и коммуникативных навыков в целом. Одним из подходов является обучение ФГ через различные коммуникативные задачи и ситуации, которые могут быть встречены в реальной жизни. Это помогает студентам применять свои знания и умения в конкретных коммуникативных контекстах и развивать свои глобальные компетенции.

Таким образом, изучение ФГ и ее связи с глобальными компетенциями позволяет лучше понять, как развивать и улучшать коммуникативные навыки людей и обеспечивать их успешную коммуникацию в различных сферах жизни.

ФГ и глобальные компетенции взаимосвязаны и важны для успешной работы в современном мире [8–9]. ФГ позволяет эффективно выполнять конкретные задачи и достигать результатов, а глобальные компетенции позволяют работать с людьми из разных культур и обеспечивать успешное взаимодействие и сотрудничество. Обладание обоими компетенциями помогает человеку быть готовым к переменам, адаптироваться к новым ситуациям и успешно функционировать в разных контекстах.

Профессиональная компетентность педагогов является одной из наиболее актуальных проблем в исследованиях О. А. Медведевой [10], О. А. Юртаевой [11], О. Е. Курлыгиной [12] и др. В работе С. В. Тетиной, Ю. В. Гутровой предложено описание принципов построения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов по вопросам совершенствования профессиональных компетенций готовности формирования ФГ обучающихся [13]. Коллективом авторов Л. П. Шустовой, С. В. Даниловым и др. исследована система курсовой и межкурсовой подготовки педагогов. В качестве ресурсов рассматриваются курсы повышения квалификации, научно-практические мероприятия, участие педагогов в инновационной деятельности и в работе методических школ, клубов, центров, ассоциаций [14].

Материалы и методы

В данном исследовании основным методом является теоретический анализ материалов научных конференций, научных статей, что позволило изучить существующие теории, исследования и публикации по данной теме и провести их анализ, чтобы определить основные тенденции и выводы. Такой анализ позволяет оценить эффективность различных методов и подходов в образовании.

Результаты исследования

В современном мире, где информационные технологии и коммуникации стали неотъемлемой частью повседневной жизни, ФГ играет важную роль в социально-экономическом развитии страны. Наличие высокого уровня грамотности обеспечивает людей доступом к экономическим и культурным возможностям, повышает их конкурентоспособность на мировом рынке труда, способствует развитию бизнеса и инноваций. Однако не следует забывать, что ФГ также является основой для успешного участия в общественной жизни, демократическом участии, образовании и развитии личности. Она помогает людям осознавать свои права и обязанности, принимать информированные решения, участвовать в культурной и политической деятельности, а также развивать критическое мышление. Поэтому ФГ является не только средством для достижения конкретных целей, но и важным аспектом общественного развития и культурного стандарта. В результате предоставление доступа к высокому уровню грамотности и развитие этой компетенции национальном уровне может способствовать повышению качества жизни и снижению социально-экономических неравенств.

Основные компоненты ФГ в системе высшего образования представлены схемой (рис. 1.)



Рис. 1. Компоненты функциональной грамотности

В рамках компонентов ФГ, модель которых представлена на рис. 1, можно выделить:

- коммуникативные навыки: студенты должны развивать умение эффективно общаться с коллегами и клиентами. Это включает умение выступать перед аудиторией, участвовать в дискуссиях, работать в группе и использовать такие средства коммуникации, как электронная почта, социальные сети;

- критическое мышление: студенты должны развивать навык анализа, оценки и синтеза информации, чтобы принимать осознанные и обоснованные решения. Они также должны уметь применять критическое мышление к своей специальности и находить решения проблем;

- языковые навыки: студенты должны быть в состоянии эффективно использовать язык, связанный с их областью специализации. Это включает понимание и анализ текстов, умение писать профессиональные документы и коммуницировать устно;

- профессиональные навыки: студенты должны приобретать и развивать специализированные навыки и знания, связанные с их областью специализации. Это включает понимание теоретических концепций, умение применять знания на практике и адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда;

- навыки информационной грамотности: студенты должны быть способными находить, оценивать и использовать информацию из различных источников. Они должны знать методы и инструменты для эффективного поиска информации, оценки ее достоверности и разумного использования.

Развитие ФГ в системе высшего образования является ключевым элементом подготовки студентов к реальным вызовам и ожиданиям профессиональной сферы. Это помогает им стать успешными специалистами и вносить вклад в развитие общества.

Различают читательскую, математическую, естественно-научную грамотности, финансовую, ИКТ-грамотность, гражданскую и культурную грамотности, часть из которых оценивается в исследовании *PISA*. Для каждого из видов грамотности в исследовании разработаны определения и подходы к оцениванию, отражающие особенности данного конкретного направления, но

общим является то, что проверяется преимущественно способность использовать полученные знания, умения и навыки для решения самых разных жизненных задач.

Для успешного развития и совершенствования ФГ существуют различные методы и подходы:

- коммуникативная грамотность: основывается на развитии навыков и умений в сфере устной и письменной коммуникации. Данный метод может включать тренировки в разговоре, обучение правилам речи и умению выражать свои мысли грамотно и логично;

- грамотность чтения: целью является развитие навыков понимания и анализа текстов. Используются различные стратегии чтения, такие как определение главной идеи, выделение ключевых аргументов, работы с неизвестными словами и т.д. Метод читательской грамотности основывается на идее, что чтение является важным инструментом для получения знаний и развития мышления. Этот метод имеет доказанное положительное влияние на развитие навыков чтения у учащихся, а также на их критическое мышление, воображение, эмоциональное развитие и общую грамотность;

- грамотность письма: развитие навыков письменного выражения мыслей и идей. Включает тренировки в написании эссе, отчетов, писем и других текстов различного типа. Также важно обучать учащихся правилам структуры текста, используя параграфы, заголовки, связующие слова и т.д.;

- грамотность критического мышления: развитие способности анализировать информацию, оценивать ее достоверность и формировать свою точку зрения. Здесь используются различные стратегии анализа текстов, дебаты, обсуждение вопросов и другие упражнения, способствующие развитию критического мышления.

Перечисленные методы можно комбинировать и адаптировать в соответствии с потребностями и возможностями учащихся. Важно стимулировать их активное участие и создавать ситуации, которые максимально приближены к реальным коммуникативным ситуациям.

Всестороннее развитие ФГ является необходимым в современном обществе по нескольким причинам: 1) *развитие коммуникативных навыков*: умение читать, писать, говорить и понимать тексты различных жанров и стилей является основой эффективной коммуникации. Правильное использование языка позволяет ясно и точно выражать свои мысли, понимать мнения других людей и эффективно общаться; 2) *успех в учебе и карьере*: ФГ помогает в учебе и карьере, поскольку требует умения анализировать информацию, делать выводы и выражать свои мысли письменно. Эти навыки могут быть полезными

во многих сферах деятельности, включая менеджмент, маркетинг, журналистику и т.д.; 3) *участие в общественной жизни*: чтение и понимание информации в различных средствах массовой информации, а также умение анализировать аргументы и факты, помогают гражданам принимать информированные решения и активно участвовать в общественной жизни; 4) *защита от манипуляции и дезинформации*: в современном информационном обществе навыки ФГ особенно важны для защиты от манипуляции и дезинформации. Люди, обладающие хорошей грамотностью, могут более критически оценивать информацию, распознавать фейковые новости и понимать, какие источники информации являются надежными; 5) *сохранение культурного наследия*: навыки ФГ также позволяют людям сохранять и передавать культурное наследие, читая и понимая классическую и современную литературу, исследуя исторические документы и традиции, а также создавая и сопровождая тексты различных жанров.

Обсуждение и заключения

В целом всестороннее развитие ФГ является необходимым для личностного и профессионального роста, эффективной коммуникации и участия в обществе, а также защиты от информационной манипуляции и построения информированного мнения.

В настоящее время понятие ФГ принимает различные формы организации образования в современных условиях, направленное на воспитание человека, способного решать множество разноплановых задач, а также применять результаты обучения в реальной жизни. В интересах человека лежит в первую очередь образование всего населения и постоянное повышение уровня его образованности. В связи с этим понятие ФГ уже связывают с повышением уровня владения письменного слова и общего образования, чтобы функционировать и эволюционировать в мире.

ФГ является неотъемлемой составляющей развитого общества и государства. Ее поддержание и повышение является задачей образовательной системы, государственных и негосударственных организаций и общественности в целом. Обеспечение всеобщей грамотности способствует экономическому и социальному развитию, включая снижение неравенства и улучшение качества жизни всех членов общества.

Формирование ФГ требует учета различных аспектов и умений, это сложный, разносторонний и длительный процесс. Для достижения нужных результатов необходимо систематически и ежедневно работать умело, сочетая различные современные образовательные педагогические технологии.

Обозначенная тема находится в активной стадии разработки и исследования, однако еще

не достигла полного консенсуса относительно определений и методик оценки. Это открывает возможности для дальнейших исследований и разработки новых подходов к изучению данной проблематики.

Список источников

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М. : Баласс, 2003. 478 с.
2. Мацкевич В. В., Крупник С. А. Функциональная грамотность // Всемирная энциклопедия: Философия. Минск, 2001. 312 с.
3. Тангян С. А. «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. М. : Педагогика, 1990. 205 с.
4. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2009. 448 с.
5. Конасова Н. Ю. Ситуационные задачи по оценке функциональной грамотности учащихся : методическое пособие. СПб., 2012. 138 с.
6. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
7. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Как оценивать умения учащихся в сфере глобальных компетенций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 208–217.
8. Лесев В. Н., Валеева Р. А. Глобальные компетенции в современном высшем образовании // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4 (48). С. 92–95.
9. Лесев В. Н., Валеева Р. А. Содержательная характеристика понятия «глобальные компетенции» // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 2 (50). С. 52–56.
10. Медведева О. А. Технология оценивания профессиональной компетентности будущего педагога // Инновации в образовании. 2022. № 12. С. 27–36.
11. Юртаева О. А. Роль профессиональной компетентности учителя в формировании функциональной грамотности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 322–325.
12. Курлыгина О. Е. Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 4–12.
13. Тетина С. В., Гутрова Ю. В. Совершенствование компетенций педагогов в профессиональном поле по вопросам формирования у обучающихся функциональной грамотности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2022. № 3 (52). С. 94–102.
14. Шустова Л. П., Данилов С. В.,

Зарубина В. В., Кузнецова Н. И. Дополнительное профессиональное образование как пространство актуализации компетенций педагогов по развитию функциональной грамотности обучающихся // Поволжский педагогический поиск. 2022. № 2 (40). С. 99–104.

References

1. Educational system “School 2100”. Pedagogy of common sense / edited by A. A. Leontiev. Moscow, Balass, 2003. 478 p. (In Russ.)

2. Matskevich V. V., Krupnik S. A. Functional Literacy. *Vsemirnaja jenciklopedija: Filosofija* = World Encyclopedia: Philosophy. Minsk, 2001. 312 p. (In Russ.)

3. Tangyan S. A. “New literacy” in developed countries. *Sovetskaja pedagogika* = Soviet Pedagogy. Moscow, 1990. 205 p. (In Russ.)

4. Azimov E. G., Shchukin A. N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow, Ikar, 2009. 448 p. (In Russ.)

5. Konasova N. Yu. Situational tasks for assessing the functional literacy of students: a methodological guide. St. Petersburg, 2012. 138 p. (In Russ.)

6. Koval T. V., Dyukova S. E. Global competencies – a new component of functional literacy. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2019; 1(4-61):112-123. (In Russ.)

7. Koval T. V., Dyukova S. E. How to evaluate students’ skills in the field of global competencies. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2019; 1(4-61):208-217. (In Russ.)

8. Lesev V. N., Valeeva R. A. Global competencies in modern higher education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(4-48):92-95. (In Russ.)

9. Lesev V. N., Valeeva R. A. Substantive characteristics of the concept of “global competencies”. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2- 50):52-56. (In Russ.)

10. Medvedeva O. A. Technology for assessing the professional competence of a future teacher. *Innovacii v obrazovanii* = Innovations in education. 2022; 12:27-36. (In Russ.)

11. Yurtaeva O. A. The role of professional competence of a teacher in the formation of functional literacy of schoolchildren. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2021; 72(1):322-325. (In Russ.)

12. Kurlygina O. E. Professional competence

of a teacher: a theoretical aspect. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2014; 5: 4-12. (In Russ.)

13. Tetina S. V., Gutrova Yu. V. Improving the competencies of teachers in the professional field on the formation of functional literacy among students. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov* = Scientific support of the system of advanced training of personnel. 2022; 3(52):94-102. (In Russ.)

14. Shustova L. P., Danilov S. V., Zarubina V. V., Kuznetsova N. I. Additional professional education as a space for updating the competencies of teachers for the development of functional literacy of students. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk* = Volga Pedagogical Search. 2022; 2(40):99-104. (In Russ.)

Информация об авторах:

Валеева Р. А. – зав. кафедрой педагогики Института психологии и образования, д-р пед. наук, проф., Почет. работник высш. проф. обр. РФ, Засл. деятель науки РТ.

Лесев В. Н. – первый проректор – проректор по учебной работе, канд. физ.-мат. наук, доц., Засл. работник обр. КБР.

Желдашева А. О. – ст. преподаватель.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Valeeva R. A. – Head of the Department of Pedagogy of the Institute of Psychology and Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF, Honored Worker of Science of the RT.

Lesev V. N. – First Vice-rector – Vice-Rector for Academic Affairs, Ph.D. (Physical and Mathematical), Doc., Honorary worker of education of the KBR.

Zheldasheva A. O. – Senior lecturer.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.09.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 20.09.2023.

The article was submitted 06.09.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 20.09.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_35

Дидактический потенциал художественного текста как источника лингвокультурологической информации в курсе второго иностранного языка (на материале новелл Ги де Мопассана)

Халида Халитовна Галимова^{1*}, Зарима Ренатовна Киреева², Рита Фандависовна Хасанова³

^{1,2}Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Уфа, Россия

¹galimova.khalida@bk.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-3720-2629>

²metodika-fr@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5016-7365>

³Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия, khassanovarf@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0737-3072>

Аннотация. Цель исследования: на основе лингвокультурологического анализа художественных текстов дать рекомендации по формированию речевых навыков и умений по французскому языку как второму иностранному на языковых факультетах вузов. В статье рассматривается методический потенциал новелл Ги де Мопассана для развития речевой компетенции на уровне В1–В2. Научная новизна исследования заключается в рассмотрении текста новелл в качестве универсального дидактического материала в курсе второго иностранного языка как источника лингвокультурологической информации. В результате разработано и апробировано инновационное учебное пособие по домашнему чтению на материале новелл Ги де Мопассана для обучения будущих учителей иностранных языков и переводчиков.

Ключевые слова: новелла, лингвокультурологическая информация, этапы работы над текстом, речевые навыки и умения

Для цитирования: Галимова Х. Х., Киреева З. Р., Хасанова Р. Ф. Дидактический потенциал художественного текста как источника лингвокультурологической информации (на материале новелл Ги де Мопассана) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 35–42 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_35

PEDAGOGY

Original article

Didactic potential of a literary text as a source of linguistic and cultural information in the course of a second foreign language (on the material of Guy de Maupassant 's short stories)

Khalida Kh. Galimova^{1*}, Zarima R. Kireeva², Rita F. Khasanova³

^{1,2}Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, Ufa, Russia

¹galimova.khalida@bk.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-3720-2629>

²metodika-fr@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5016-7365>

³Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia, khassanovarf@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0737-3072>

Abstract. The purpose of the study is to give recommendations on the organization of classes on the aspect of “Home reading” in the course of a second foreign language at a university on the basis of linguistic and cultural analysis of literary texts. The study, carried out at the junction of linguoculturology and linguodidactics, examines a number of Guy de Maupassant’s novels from a methodological point of

view in the process of teaching French at the B1-B2 level. The scientific novelty of the research consists in considering the text of short stories as a universal didactic material in the course of a second foreign language, as a source of linguistic and cultural information. As a result of the research, a home reading course based on the material of Guy de Maupassant's short stories was developed and tested.

Keywords: short stories, linguistic and cultural information, literary text, work with a text, speech skills and abilities

For citation : Galimova Kh. Kh., Kireeva Z. R., Khasanova R. F. Didactic potential of a literary text as a source of linguistic and cultural information in the course of a second foreign language (on the material of Guy de Maupassant 's short stories). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):35-42. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_35

Введение

В отечественном вузовском образовании интеграция художественных текстов в процесс подготовки будущих переводчиков и учителей иностранных языков имеет давнюю историю. Однако в последние десятилетия учебный план основной профессиональной образовательной программы направлений подготовки 45.03.02 Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение») и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Английский язык. Французский язык») включает довольно ограниченный перечень дисциплин и объем часов, направленных на освоение истории, культуры, страноведения и литературы стран народов – носителей изучаемого на языковых факультетах французского языка. Необходимость реализовать требования ФГОС ВО в современном образовательном процессе выдвигает задачу по выработке оптимальных форм и методов развития социокультурной компетенции у студентов.

Для восполнения пробелов знаний о культуре представляется целесообразным обращение к культуроведчески ориентированным подходам к обучению иностранным языкам и воспитанию средствами иностранного языка [1]. Вопросам соизучения языка и культуры в курсе иностранного языка посвящены исследования Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [2], В. В. Воробьева [3], В. В. Сафоновой [1], Р. Х. Хайруллиной, Л. Г. Саяховой, Р. А. Пожидаева [4] и др. Однако практическая разработанность методики использования художественного текста, в частности новелл Ги де Мопассана как источника лингвокультурологической информации, представлена недостаточно, что подчеркивает актуальность нашего исследования.

В работе, написанной на основе взаимодействия лингвокультурологии и лингводидактики, поставлены следующие задачи: 1) провести анализ 8 наиболее известных новелл Ги де Мопассана и выделить их потенциал как источника лингвокультурологической информации; 2) продемонстрировать на выявленном в ходе анализа материале возможности формирования

и развития речевых навыков и умений, а также социокультурной компетенции у обучающихся; 3) сформулировать возможные типы вопросов и заданий на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с новеллами с будущими учителями и переводчиками, изучающими французский язык как второй иностранный. Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что предлагаемые методические рекомендации по работе с художественным текстом могут использоваться в педагогической практике для усовершенствования образовательного процесса в вузе.

Обзор литературы

На современном этапе одним из важных принципов методики обучения иностранным языкам в школе и вузе признается принцип соизучения языка и культуры. Раскрывая объективную связь между человеком, языком и культурой, он способствует развитию личности обучающегося через присвоение общекультурных ценностей, понимание норм, традиций, обычаев и творческого наследия иной лингвокультуры, отраженной в языке (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Воробьев, Н. В. Барышников, Г. В. Елизарова, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова и др.).

Взаимодействие языка и культуры особенно заметно в художественных текстах, где отражаются материальная и духовная культура народа, черты национального характера. Именно в тексте раскрывается этнокультурная специфика лексических и фразеологических единиц языка [4], в связи с чем решение задачи соизучения языка и культуры и развитие социокультурной компетенции у студентов в процессе иноязычного образования в вузе видится в активном применении в образовательном процессе текстов художественных произведений [5].

Отечественные (Л. Г. Саяхова [4], М. С. Бирюкова [5], В. А. Смирнова [6]) и зарубежные (N. Maillard-de la Corte Gomez [7], Albert M.-C., Souchon M. [8]) методисты отмечают, что художественный текст является уникальным полифункциональным дидактическим материалом в иноязычном образовании, так как при работе с ним

решается в комплексе и во взаимосвязи несколько задач: изучение системы языка и формирование умений построения связной речи; формирование языковых навыков, развитие коммуникативных умений, расширение лингвокультурологических знаний, развитие социокультурной компетенции; реализация познавательного и нравственно-эстетического развития; становление ценностных категорий обучающихся.

Художественный текст выступает в качестве источника лингвокультурологической информации, т.к. писатели помещают своих героев в определенную этническую нишу, вписывают их в исторический процесс, окружают той или иной культурной средой, заставляют их воспринимать быт и бытие, переживать по законам души и сердца народа – носителя языка [9].

Богатство литературного наследия французских писателей предоставляет многообразие выбора, однако аспект «Домашнее чтение» в курсе второго иностранного языка имеет ряд конкретных задач, ограничивающих этот выбор. Во-первых, текст писателя должен соответствовать уровням В1–В2 Общеευропейских компетенций овладения иностранными языками¹. Во-вторых, в литературном произведении необходимы четко обозначенный сюжет, удобный для изложения студентами, и некая моральная или психологическая проблема, обсуждение которой станет центральным моментом занятия и позволит совершенствовать коммуникативные навыки обучающихся [10].

Жанр новеллы в наибольшей степени отвечает этим задачам: небольшое по объему художественное произведение содержит неожиданный поворот сюжета; характеры персонажей обрисованы ясно и четко, а открытая концовка побуждает к размышлениям и может стать поводом для дискуссии.

Материалы и методы

Нами применены следующие методы исследования: описательный, сопоставительный и лингвокультурологический анализ при отборе и систематизации фактического материала в контексте поставленных задач; наблюдение в ходе работы над текстами новелл с обучающимися вузов.

Отбор новелл для анализа осуществлялся на основе следующих критериев: общеизвестность / репрезентативность их в среде носителей языка; лингвокультурная ценность; проблемно-тематическое разнообразие; актуальность проблематики с позиций общечеловеческих ценностей. В соответствии с перечисленными критериями были выбраны восемь новелл Ги де Мо-

пассана: «Пышка» («Boule de suif»), «Папа Симона» («Papa de Simon»), «Лунный свет» («Clair de lune»), «Плетельщица стульев» («La rempailleuse»), «Два друга» («Deux amis»), «Старуха Соваж» («La mère Sauvage»), «Буатель» («Boitelle»), «Дядя Жюль» («Mon oncle Jules»).

Результаты исследования

В соответствии с рабочими программами на языковых факультетах вузов студенты, изучающие французский язык, читают новеллы нескольких авторов (А. Моруа, Р. Мериме, А. Труайя, М. Дрюон и др.).

Как известно, небывалого расцвета жанр новеллы достиг в творчестве крупнейшего французского писателя конца XIX в. Ги де Мопассана. На материале его новелл можно построить яркий и интересный курс домашнего чтения, предложив будущим учителям и переводчикам совершенный образец французского литературного языка и непревзойденного стиля, а также провести ряд увлекательных дискуссий, совершенствуя лексические и грамматические навыки обучающихся, развивая умения в восприятии письменной речи и продуктивной устной речи, а именно способность самостоятельно читать, рассуждать и анализировать [11].

В данной статье представлен опыт работы над новеллами Ги де Мопассана со студентами ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий». В качестве примеров заданий приведены материалы из опубликованного авторами данной статьи учебного пособия по домашнему чтению «*Guy de Maupassant: Une nouvelle vie des nouvelles*» («Ги де Мопассан: Новая жизнь новелл») [12].

В учебном пособии, разработанном по результатам данного исследования, процесс работы с новеллами был распределен на три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Упражнения предтекстового этапа позволяют снять или преодолеть языковые трудности перед чтением оригинального текста на французском языке. На данном этапе используются разнообразные способы семантизации новых лексических единиц: дефиниция, антонимы и синонимы, анализ словообразовательных элементов, рисунки. Одновременно с анализом языковых единиц осуществляется знакомство с культурными традициями, национальным менталитетом и образом жизни народа – носителя данного языка. Упомянутые в литературных текстах Ги де Мопассана реалии выступают средством создания колорита страны, народа и времени, воссозданного в данном произведении.

Прокомментируем отдельные реалии, представленные в языке проанализированных нами

¹ Cadre européen commun de références pour les langues. Sèvres, 2020.

новелл автора. Для этого воспользуемся схемой, предложенной отечественным лингвистом В. С. Виноградовым, который выделяет шесть видов реалий: 1) бытовые реалии; 2) этнографические и мифологические реалии; 3) реалии мира природы; 4) реалии государственно-административного устройства и общественной жизни; 5) ономастические реалии; 6) ассоциативные реалии [13].

К **бытовым реалиям**, как известно, относятся лексические единицы, обозначающие формы материальной культуры народа (номинации предметов одежды, транспортных средств, видов труда и занятий, пищи и напитков), а также его обычаи, религию, духовную культуру, в том числе фольклор (названия игр и т.д.)

В рассмотренных нами новеллах Ги де Мопассана встречаются следующие *номинации предметов и деталей одежды*, а также *аксессуаров*:

«Дядя Жюль» («Mon oncle Jules»): une redingote, un pantalon, une robe, un gant, un galon, un bouton, un chapeau, des lunettes;

«Лунный свет» («Clair de lune»): une soutane;

«Плетельщица стульев» («La rempailleuse»): une tunique à boutons d'or, un bonnet grec, une poche, une robe de chambre;

«Старуха Соваж» («La mère Sauvage»): une coiffe, un étui des lunettes, en manches de chemise;

«Буатель» («Boitelle»): un foulard, l'uniforme du soldat, un tablier, une casquette, une jupe, une robe;

«Два друга» («Deux amis»): une culotte, une poche, un tablier, une uniforme;

«Пышка» («Boule de suif»): une culotte, un casque, une uniforme, une soutane, une robe, un jupon, une jupe, une manche, un pantalon, un paletot, une poche, une casquette, un peignoir de cachemire, une peau de mouton, une cornette, un corset, un mandras, une coiffure, des bottes, la chaîne de montre;

«Папа Симона» («Papa de Simon»): une blouse, une casquette, une manche, une chemise.

Кроме этого, во многих произведениях крупнейшего новеллиста дается описание обмундирования военных.

Важную роль в передаче элементов национальной культуры в литературном произведении играет лексика, обозначающая названия блюд. Например, в новелле «Пышка» («Boule de suif») упоминаются следующие названия французских блюд: un pâté de foie gras, un pâté de mauviettes, un pavé de Pont-l'Évêque, des poires de Crassane, une bouteille de Bordeaux, а также un jambonneau, une aile de poulet, un potage, un rhum, un cidre, le champagne, la limonade, un lait de poule, un morceau de langue fumée, un morceau de veau, un rond de saucisson, des œufs durs, des pommes de terre, un

petit pain, des petits-fours, un carré de gruyère. Как справедливо отмечает М. С. Бирюкова, в художественном тексте гастрономические номинации нередко наделяются символической функцией: передают настроение и внутреннее состояние героев, а также подчеркивают их социальную принадлежность [5]. Так, в новелле «Дядя Жюль» («Mon oncle Jules») для отца Жозефа есть устрицы (*des huîtres*) на пароходе – это признак хорошего тона, утонченного аристократизма. В то же время Жозеф, вспоминая свое детство, отмечает однообразие домашнего меню: *Notre nourriture ordinaire consistait en soupe grasse et bœuf accommodé à toutes les sauces* [14] «Изо дня в день мы ели мясной суп и вареную говядину под всевозможными соусами» (перевод – А. Кулишер [15, с.133]).

Упомянутые в литературных произведениях *виды транспорта* служат для описания данной эпохи. Например, в новеллах Ги де Мопассана «Плетельщица стульев» («La rempailleuse»), «Пышка» («Boule de Suif») и «Буатель» («Boitelle») названа повозка / дилижанс (*une voiture, une carriole, une diligence*). А в новелле «Дядя Жюль» («Mon oncle Jules») приводится целый ряд синонимов, обозначающих водный транспорт (*un bateau, un paquebot, un vapeur, un navire, un bâtiment*).

Воссозданию мира повседневной жизни Франции в художественной литературе способствует употребление названий *денежных единиц* этой страны той эпохи. В произведениях Ги де Мопассана встречаются следующие лексемы: un sou, un liard, un livre, un centime, un franc.

Большую роль в изображении повседневной жизни в художественном тексте играют также названия *видов труда и занятий*, характерных для жителей страны. В исследуемых новеллах мы встречаем: un écailleur d'huîtres, un rempailleur, un forgeron, un ordureux, un cuisinier, un aubergiste, un cocher, un valet d'écurie, un confiseur, un pharmacien, un médecin, un sacristain, un prêtre, un curé, un horloger, un mercier, un bourgeois, un marquis, un comte, un manufacturier, un chasseur, un fermier, un marinier, un marin, un matelot, un capitaine, un pêcheur, un marchand d'huîtres, un marchand de vin, un commerçant en draps, un rentier, un armateur, un diplomate, un soldat, un colonel, un hussard, un général, un lieutenant, un officier.

Следует отметить, что в произведениях Мопассана встречается и отсылка к *фольклорному искусству*. В качестве примера приведем отрывок из «Пышки» («Boule de Suif»): *L'alcool le mit en belle humeur et il proposa de faire comme sur le petit navire de la chanson : de manger le plus gras des voyageurs* [14] «Ром привел его в хорошее настроение, и он предложил поступить, как на корабле, о котором поется в песенке: съесть

самого жирного из путешественников» (перевод – Е. Гунста [15, с. 11]). Здесь упоминается старинная французская песня моряков *Il était un petit navire*, которая после некоторой адаптации в XX в. стала рассматриваться в качестве детской песенки.

Особый интерес в рамках литературного произведения представляет лексика, называющаяся **этнографические реалии** (этнические и социальные общности и их представители). В новеллах Мопассана активно используются слова, обозначающие жителей различных населенных пунктов, регионов и стран: француз (un Français), немец (un Allemand), англичанин (un Anglais), поляк (un Polonais), пруссак (un Prussien), нормандец (un Normand), руанец (un Rouennais), эльзасец (un Alsacien) в новелле «Пышка» («Boule de suif») и во многих других произведениях знаменитого писателя.

Реалии мира природы в исследуемых художественных текстах составляют одну из наиболее многочисленных тематических групп. Используемые автором номинации *географических объектов* формируют топонимическое пространство произведений и создают географическое правдоподобие и достоверность, что позволяет читателю мысленно переместиться в среду обитания персонажей, прочувствовать ее уникальность и осознать всю силу ее воздействия на человека [5].

В новелле «Два друга» («Deux amis») подробно описывается маршрут героя: *Il prenait le chemin de fer d'Argenteuil, descendait à Colombes, puis gagnait à pied l'île Marante. Chaque dimanche, il rencontrait là un petit homme replet et jovial, M. Sauvage, mercier, rue Notre-Dame-de-Lorette, autre pêcheur fanatique* [13] «Он ехал поездом в сторону Аржантейля, высаживался в Коломбе и пешком спускался к реке, к острову Марант. Каждое воскресенье он встречал там маленького добродушного толстяка, Соважа, галантерейщика с улицы Нотр-Дам-де Лорет, такого же заядлого рыболова, как и он» (перевод – Е. Малыхиной [15, с. 48–49]).

В новелле «Буатель» («Boitelle») упоминаются несколько населенных пунктов: Tourteville, Yvetot, le Havre, а в «Пышке» («Boule de Suif») – Dieppe, Rouen, Bourg-Achard, Saint-Sever, Croisset, Dieppedalle, Biessart, le Havre, Nantes, Tôtes и др.

В новелле «Дядя Жюль» («Mon oncle Jules») встречаются следующие географические объекты: le Havre, Saint-Malo, Jersey. Кроме этого, в данном произведении используется название набережной *le quai de Granville*, которое следует отнести к **ономастическим реалиям**. К последним относятся также упоминаемые в новелле «Пышка» («Boule de Suif») названия гостиницы

в Руане *l'Hôtel de Normandie* и улицы *rue Grand-Pont*.

В новеллах пейзажные зарисовки с номинациями объектов *флоры и фауны* призваны передать богатство и разнообразие природы страны. В рассмотренных нами текстах встречаются следующие лексические единицы:

«Старуха Соваж» («La mère Sauvage»): une bécassine, une écrevisse, une truite, une anguille, un loup, une chèvre, un lapin, un champ de luzerne;

«Два друга» («Deux amis»): un cerisier, un champ de vigne, un moineau, une ablette, un goujon;

«Лунный свет» («Clair de lune»): le chèvrefeuille, le rossignol, le crapaud, le peuplier;

«Папа Симона» («Papa de Simon»): une poule, un poisson, une grenouille, une mouche;

«Плетельщица стульев» («La rempailleuse»): un orme, un cheval, un chien.

В новеллах Ги де Мопассана встречаются следующие лексемы, обозначающие **реалии государственно-административного устройства и общественной жизни**: *la préfecture, le Conseil général, le département, la Mairie*. Данные лексические единицы позволяют студентам составить представление об административном устройстве Франции.

Писатель нередко использует **диалектизмы** для создания местного колорита, усиления оппозиции между богатыми и бедными, образованными и крестьянами. Например, в новелле «Буатель» («Boitelle») главный герой Антуан Буатель и его родители в своей речи используют диалектные слова и разговорные конструкции:

Eh ben, pé, quéque t'en dis ?

Alle n'veut point, alle te trouve trop noire. Faut r'tourner.

Aucun métier ne m'allait pu, et j'sieus devenu ce que j'sieus, un ordureux [16].

Для анализа особенностей диалектных слов и разговорных конструкций в учебном пособии студентам предлагаются следующие задания [12, с. 92]:

Maupassant traduit les origines modestes des Boitelle aussi dans leur manière de s'exprimer : ils emploient un langage familier, avec beaucoup de lettres avalées, une sorte de patois.

a) *Relevez dans les passages au style direct les équivalents:*

- des substantifs : enfant, peau, papa, maman;
- des pronoms : elle, moi, toi;
- des adverbes : bien, plus.

b) *Transformez les phrases ci-dessous pour les mettre au langage courant:*

- Ils ont marié comme ils ont voulu.
- Sans ça j'aurais devenu un ouvrier comme les autres.
- C'est point pu déplaisant qu'aut'chose, vu qu'on s'y fait en rin de temps.

- Eh ben, pé, quéque t'en dis ?
- Alle n'veut point, alle te trouve trop noire. Faut r'tourner.
- Aucun métier ne m'allait pu, et j'sieus devenu ce que j'sieus, un ordureux [16].

Notez les différences de morphologie, de vocabulaire, de syntaxe.

Содержащиеся в тексте изучаемых новелл национально-маркированные лексические единицы или упоминаемые события могут служить отправной точкой для исследовательской или проектной работы будущих учителей и переводчиков, выполнение которых способствует расширению их лингвокультурологического кругозора. Например, в ходе изучения новеллы «Плетельщица стульев» («La rempailleuse») студентам предлагается оформить проект по игре *jeu de billes*, в которую маленький Шуке играл с друзьями. Данная игра в 2012 году вошла в список нематериального культурного наследия Франции.

Упоминаемые в новеллах многочисленные географические объекты (города, регионы и т.п.) являются объектом студенческих исследований, что позволяет расширить знания о стране изучаемого языка, например об истории, культурном наследии и настоящем Нормандии.

Поскольку действие ряда произведений Мопассана происходит в период Франко-прусской войны, то для лучшего понимания исторического контекста той эпохи студентам предлагается задание найти информацию о данном конфликте:

- Trouvez l'information sur la guerre franco-prussienne de 1870 (causes, déroulement, conséquences) / Найдите информацию о Франко-прусской войне 1870 года (причины, ход и последствия).

- La guerre franco-prussienne dans les arts (peinture, sculpture, littérature, cinéma) / Франко-прусская война в искусстве (живопись, скульптура, литература, кинематограф) / Франко-прусская война глазами художников.

- La guerre franco-prussienne dans les ouvrages historiques et dans la littérature / Франко-прусская война в исторических трудах и в художественной литературе.

Многие новеллы Мопассана сначала были опубликованы в газетах *Le Gaulois*, *Gil Blas*, *le Figaro*, и студенты выполняют проектную работу по данным периодическим изданиям. Задание формулируется следующим образом: Maupassant a collaboré à plusieurs journaux de son temps où paraissaient ses œuvres. Choisissez un de ces périodiques et décrivez-le. Parlez des œuvres parues dans celui-ci et des rapports de l'écrivain avec la rédaction.

Большой интерес представляют задания на анализ адаптации новелл Мопассана в других видах искусства: в комиксах, экранизациях и т.п.

Студентам предлагаются следующие задания:

L'œuvre de Maupassant a fait l'objet de quelques adaptations en bande dessinée. Trouvez l'information sur des bandes dessinées d'après les nouvelles de Maupassant.

Le septième art a très tôt puisé dans les œuvres de Maupassant pour les adapter sur grand écran. Trouvez l'information sur des adaptations filmiques.

Весьма полезными являются исследовательские проекты сопоставительного плана. Например, выполнение проекта по проблеме «Le rôle de la nature dans l'œuvre de Guy de Maupassant, Ivan Tourguinev et Ivan Bounine» («Роль пейзажных зарисовок в творчестве Ги де Мопассана, Ивана Тургенева, Ивана Бунина») позволяет расширить спектр возможностей выявления параллелей и связей между формами и средствами художественного отображения мира литературой. Несомненно, при работе над проектом студенты знакомятся с названиями типичных для Франции и России растений и деревьев. Кроме этого, задания, ориентирующие на выявление межлитературных связей (художественного текста родной литературы и литературы стран изучаемого языка), на установление связей с произведениями других видов искусства (комиксов, живописи, театра, кинематографа), обогащают эмоциональный и эстетико-познавательный опыт обучающихся. При анализе текста новелл обращаем внимание студентов на черты импрессионизма в произведении и просим найти их в выделенном отрывке: «Relevez et analysez les traits de l'impressionnisme dans le fragment ci-dessous. Citez les mots qui font voir les nuances de la même couleur» [12, с. 65]. Будущие учителя и переводчики также с интересом работают с материалами предложенных преподавателем сайтов, посвященных направлению импрессионизма в живописи, музыке и литературе [12, с. 76].

Представляют интерес упражнения на сопоставление оригинального текста с опубликованными переводами новелл на русский язык, выполненными профессионалами. Анализ переводческих решений, комментирование использованных приемов перевода (опущения или добавления, грамматической замены, транслитерации, калькирования и т.п.) помогают студентам увидеть, как замысел автора, его стиль и предполагаемое воздействие на читателя могут быть выражены на русском языке.

Обсуждение и заключения

Таким образом, новеллы Ги де Мопассана являются аутентичным универсальным дидактическим материалом в курсе французского языка как второго иностранного языка в вузе, в том числе важным источником получения информации об историческом контексте, культуре Франции и

менталитете народа – носителя изучаемого языка. Проведенный нами анализ восьми новелл писателя позволил нам выявить их лингвокультурологический потенциал: выделить лексические единицы, обозначающие национальные реалии, номинации страноведчески ценных объектов, исторический контекст событий. В статье представлены примеры упражнений предтекстовой, текстовой и послетекстовой работы на занятиях по домашнему чтению, а также задания для выполнения в рамках самостоятельной исследовательской деятельности студентов.

Список источников

1. Сафонова В. В. Лингвокультурная языковая педагогика: спорные и бесспорные вопросы развития личности человека средствами соизучаемых языков // *Иностранные языки в школе*. 2021. № 11. С. 4–12.

2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1976. 248 с.

3. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997. 331 с.

4. Хайруллина Р. Х., Саяхова Л. Г., Пожидаев Р. А. Формирование лингвокультурологической компетенции у студентов-филологов (на материале художественного текста) // *Вестник Башкирского университета*. 2018. Т. 23, № 1. С. 157–163.

5. Бирюкова М. С. Дидактический потенциал художественного текста как источника лингвокультурологической информации // *Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2018. № 2 (46). С. 230–239.

6. Смирнова В. А. Интеграция языка и литературы в содержании высшего лингвистического образования // *Литература и журналистика стран Азиатско-Тихоокеанского региона в межкультурной коммуникации XX–XXI вв. : материалы V Международной научно-практической конференции*, Хабаровск, 18–19 ноября 2020 года / ред.: Л. В. Чередниченко (отв. ред.) [и др.]. Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет, 2021. С. 233–237.

7. Maillard-de la Corte Gomez N. Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE: répertoire didactique et agir enseignant // *Recherches et applications. Le français dans le monde*. 2019. № 65. P. 65–78.

8. Albert M.-C., Souchon M. Les textes littéraires en classe de langue. Paris : Hachette, 2000. 190 p.

9. Зиновьева М. Д. Национально-культурный потенциал художественного текста // *Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа и материал учебной рабо-*

ты : метод. пособие. Вып. 1. М. : Ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 1997. С. 5–25.

10. Васильева О. А. Домашнее чтение как метод обучения французскому языку в неязыковом вузе (на примере новелл А. Моруа) // *Романское культурное и языковое наследие: история и современность: материалы Международной научной конференции*, Москва, 21–22 июня 2016 года / отв. редактор И. В. Скуратов. М. : Московский государственный областной университет, 2016. С. 203–207.

11. Васильева О. А. Чтение произведений французской классической литературы в неязыковом вузе (пример новеллы «Ожерелье» Ги де Мопассана) // *Романские языки: прагматика и дискурс (способы выражения и содержание) : материалы Международной научной конференции*, Москва, 28–29 июня 2022 года / отв. ред. И. В. Скуратов. М. : Московский государственный областной университет, 2022. С. 233–237.

12. Киреева З. Р., Хасанова Р. Ф., Галимова Х. Х. Guy de Maupassant: Une nouvelle vie des nouvelles : учебное пособие. Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2021. 120 с.

13. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Изд-во Ин-та общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.

14. Maupassant Guy de. Contes et nouvelles choisis. Moscou : Editions du Progrès, 1976. 336 p.

15. Мопассан Ги де. Новеллы : пер. с франц. / сост. Р. Вахитов. Казань : Татарское кн. изд-во, 1987. 239 с.

16. Maupassant Guy de. Boitelle. СПб. : Лань, 2013. 6 с.

References

1. Safonova V. V. Linguocultural language pedagogy: controversial and indisputable issues of human personality development through the means of co-learned languages. *Inostrannyye yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2021; 11: 4-12. (In Russ.)

2. Vereshchagin Ye. M., Kostomarov V. G. Language and culture: Linguistic and Cultural studies in teaching Russian as a foreign language. Moscow, Russian language, 1976. 248 p. (In Russ.)

3. Vorobyev V. V. Linguoculturology (theory and methods). Moscow, 1997. 331 p. (In Russ.)

4. Khayrullina R. Kh., Sayakhova L. G., Pozhdayev R. A. Formation of linguocultural competence in students of philology (on the material of art text). *Vestnik Bashkirskogo universiteta* = Bulletin of Bashkir University. 2018; 23(1):157-163. (In Russ.)

5. Biryukova M. S. Didactic potential of fiction text as a source of linguocultural information. *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scien-

tific Notes: an electronic scientific journal of Kursk State University. 2018; 2(46):230-239. (In Russ.)

6. Smirnova V. A. Integration of language and literature in the content of higher linguistic education. *Literatura i zhurnalistika stran Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona v mezhkul'turnoy kommunikatsii XX–XXI vv.* = Literature and journalism of the Asia-Pacific region in intercultural communication XX–XXI centuries: Materials of the V International Scientific and Practical Conference, Khabarovsk, 18–19 November 2020. Khabarovsk, Pacific State University, 2021. Pp. 233-237. (In Russ.)

7. Maillard-de la Corte Gomez N. Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE: répertoire didactique et agir enseignant. *Recherches et applications. Le français dans le monde.* 2019; 65:65-78. (in French)

8. Albert M.-C., Souchon M. Les textes littéraires en classe de langue. Paris, Hachette, 2000. 190 p. (in French)

9. Zinovyeva M. D. National-cultural potential of an artistic text. *Khudozhestvennyy tekst kak ob'yekt lingvostranovedcheskogo analiza i material uchebnoy raboty* = Artistic text as an object of linguo-country analysis and a material for training work: methodical manual. Iss. 1. Moscow, A. S. Pushkin Institute of Russian Language, 1997. Pp. 5-25. (In Russ.)

10. Vasilyeva O. A. Home reading as a method of teaching French in a non-language university (on the example of A. Morua's novels). *Romanskoye kul'turnoye i yazykovoye naslediyе: istoriya i sovremennost'* = Romanesque cultural and linguistic heritage: history and modernity: materials of the international scientific conference, Moscow, 21-22 June 2016. Moscow, Moscow State Regional University, 2016. Pp. 203-207. (In Russ.)

11. Vasilyeva O. A. Reading works of French classical literature in a non-linguistic university (example of the short story "The Necklace" by Guy de Maupassant). *Romanskiye yazyki: pragmatika i diskurs (sposoby vyrazheniya i sodержaniye)* = Roman languages: pragmatics and discourse (modes of expression and content): proceedings of the International Scientific Conference, Moscow, 28–29 June 2022. Moscow, Moscow State Regional University, 2022. Pp. 233-237. (In Russ.)

12. Kireeva Z. R., Khasanova R. F., Galimova Kh. Kh. Guy de Maupassant : Une nouvelle vie des nouvelles: training manual. Ufa, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, 2021. 120 p. (In Russ. and in French)

13. Vinogradov V. S. Introduction to translation studies (general and lexical issues). Moscow, Publ. of the Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education, 2001. 224 p. (In

Russ.)

14. Maupassant Guy de. Contes et nouvelles choisis. Moscou, Editions du Progrès, 1976. 336 p. (in French)

15. Mopassan Gi de. Novellas. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1987. 239 p. (In Russ.)

16. Maupassant Guy de. Boitelle. St. Petersburg, Lan, 2013. 6 p. (in French)

Информация об авторах:

Галимова Х. Х. – директор Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, доцент кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, канд. пед. наук, доц.

Киреева З. Р. – с. н. с. научно-исследовательской лаборатории «Методология и методы гуманитарных исследований», доцент кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, канд. пед. наук, доц.

Хасанова Р. Ф. – доцент кафедры немецкой и французской филологии, канд. пед. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Galimova Kh. Kh. – Director of the Institute of Philology and Intercultural Communications, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Kireeva Z. R. – Senior Researcher at the Research Laboratory "Methodology and Methods of Humanitarian Research", Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Khasanova R. F. – Associate Professor of the Department of German and French Philology, Ph.D. (Pedagogy).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 19.08.2023; одобрена после рецензирования 29.08.2023; принята к публикации 30.08.2023.

The article was submitted 19.08.2023; approved after reviewing 29.08.2023; accepted for publication 30.08.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_43

Модели тьюторского сопровождения обучения русскому языку в Центре открытого образования в Тунисской Республике

Елена Александровна Жиндеева^{1*}, Елена Николаевна Ельцова², Елена Александровна Сердобинцева³

^{1,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
¹jindeeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0602-6680-148X>

³ea108@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8261-6543>

²Высший институт языков Туниса, Университет Карфагена, Тунис, Тунисская Республика, elcova-elena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1976-6359>

Аннотация. Предложенные материалы посвящены описанию продвижения деятельности Центра открытого образования в Тунисской Республике и перспективам изучения русского языка с использованием тьюторского сопровождения. Преподавательская деятельность, систематизация полученной информации дают возможность обосновать введение тьюторского сопровождения обучению русскому языку как неотъемлемой части продвижения русского языка в Тунисской Республике. Особое внимание уделено моделям постгрантового тьюторского сопровождения деятельности Центра открытого образования (ЦОО), предложены и обоснованы конкретные виды работы, в том числе проведение вебинаров, мастер-классов, курсов повышения квалификации педагогов, работающих как в ЦОО, так и в лицеях и вузах Туниса, где изучается русский язык. В результате проведенного исследования авторами произведен глубокий анализ научной и методической литературы, представлены и конкретизированы различные модели тьюторского сопровождения обучению русскому языку.

Ключевые слова: центр открытого образования, тьютор, модели тьюторского сопровождения, обучение русскому языку, образовательная деятельность, проектирование, диагностика

Благодарности: работа проводилась в рамках выполнения гранта в форме субсидий юридическим лицам в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, «Продвижение русского языка в Тунисской Республике: трансфер педагогических идей» в рамках лота № 1.1.14 Поддержка и развитие центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в Тунисской Республике» (Соглашение № 073-15-2023-1612 от 04.05.2023 г.).

Для цитирования: Жиндеева Е. А., Ельцова Е. Н., Сердобинцева Е. А. Модели тьюторского сопровождения обучения русскому языку в Центре открытого образования в Тунисской Республике // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 43–47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_43

PEDAGOGY

Original article

Models of tutor support for teaching the Russian language at the Center for Open Education in the Republic of Tunisia

Elena A. Zhindeeva^{1*}, Elena N. Eltsova², Elena A. Serdobintseva³

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

¹jindeeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0602-6680-148X>

³ea108@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8261-6543>

²Higher Institute of Languages of Tunisia, University of Carthage, Tunis, Tunisian Republic, elcova-elena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1976-6359>

Abstract. The proposed materials are devoted to a description of the promotion of the activities of the Center for Open Education in the Tunisian Republic and the prospects for learning the Russian language

using tutor support. Teaching activities and systematization of the information received make it possible to justify the introduction of tutor support for teaching the Russian language as an integral part of the promotion of the Russian language in the Tunisian Republic. Particular attention is paid to models of post-grant tutor support for the activities of the Open Education Center (OEC), specific types of work are proposed and justified, including conducting webinars, master classes, advanced training courses for teachers working both in the OEC and in lyceums and universities in Tunisia, where Russian is studied. As a result of the study, the authors carried out an in-depth analysis of scientific and methodological literature, presented and specified various models of tutor support for teaching the Russian language.

Keywords: open education center, tutor, models of tutor support, teaching the Russian language, educational activities, design, diagnostics

Acknowledgement: the work was carried out within the framework of a grant in the form of subsidies to legal entities as part of the implementation of certain activities of the state program of the Russian Federation «Development of Education» aimed at the full functioning and development of the Russian language, «Promotion of the Russian language in the Republic of Tunisia: transfer of pedagogical ideas» within the framework of lot № 1.1.14 Support and development of centers for open education in the Russian language and teaching the Russian language in the Tunisian To the Republic» (Agreement № 073-15-2023-1612 dated 04.05.2023).

For citation: Zhindeeva E. A., Eltsova E. N., Serdobintseva E. A. Models of Tutor Support for Russian Language Teaching at the Center for Open Education in the Republic of Tunisia. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):43-47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_43

Введение

В сложившихся современных внешнеполитических обстоятельствах Российская Федерация как гарант мира и спокойствия выступает с гуманитарными инициативами, в том числе и образовательными. С целью продвижения русского языка и российских культурных ценностей разработан новый формат образовательных пространств: российские Центры открытого образования открываются на основе межправительственных и межвузовских соглашений, в связи с чем особое значение приобретает преподавание русского языка как иностранного.

Активно в эту работу включился и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (МГПУ). В апреле 2023 г. было подписано соглашение о сотрудничестве между ректором М. В. Антоновой и ректором университета Карфагена Мзуги Агир Надя, позволяющее открыть в Тунисской республике ЦОО на русском языке и обучению русскому языку. С целью его успешного функционирования преподавателями филологического факультета МГПУ был разработан проект «Продвижение русского языка в Тунисской Республике: трансфер педагогических идей» в рамках выполнения гранта в форме субсидий юридическим лицам в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, лот № 1.1.14 «Поддержка и развитие центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в Тунисской Республике». Работа ориентирована на совершенствование образовательных технологий и методик обучения русскому языку, что дает нам возможность спроецировать содержание шести общеобразовательных программ, позволяющих гражданам Тунисской Республики

ближе познакомиться с русским языком и культурой как основой международного общения. Результаты, полученные в процессе реализации проекта, имеют большое значение в качестве не только базовой практики обучения, но и основы для разработки единого образовательного контента двух стран, способствующего продвижению общения, взаимопонимания и взаимопомощи.

Содержание образовательных программ по русскому языку в качестве основы и продвижения русского языка представляет собой три уровня целеполагания, направленных на образовательную, просветительскую и научно-методическую деятельность ЦОО русскому языку в Тунисе. Созданное в ходе выполнения гранта методическое сопровождение определяется актуальными потребностями и проблемами целевой аудитории, а также особенностями системы обучения в Тунисской Республике. Все программы направлены на получение конкретных компетенций слушателей в области владения русским языком.

Реализация гранта, предусматривающая обмен педагогическими идеями по совершенствованию методики обучения русскому языку как иностранному, выдвинула новые задачи взаимодействия. В нашем случае речь идет о постгрантовом тьюторском сопровождении деятельности ЦОО.

Обзор литературы

Методика русского языка как иностранного является объектом рассмотрения многих специалистов. В своем исследовании мы учитывали как основополагающие издания и разработки ведущих специалистов в области преподавания РКИ (Русский язык как иностранный / под общ. ред. Е. А. Хамраевой¹, пособиями В. Л. Смирновой²,

1 Русский язык как иностранный. Будущему педагогу : учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов / под общ. ред. Е. А. Хамраевой. М., 2019. 346 с.

2 Смирнова В. Л. Методические основы учебного пособия по РКИ в плане организации текстового материала. Формирование

М. П. Чесноковой³, А. Н. Шукина⁴), так и отдельные публикации, свидетельствующие о серьезной планомерной работе, которую проводят преподаватели-практики в области преподавания русского языка как иностранного в целом (например, опыт работы, презентованный Ю. С. Гирфановой [1], Т. А. Жуковой [2]).

Проанализировав труды ученых, мы пришли к выводу, что отдельные вопросы в аспекте преподавания русского языка как иностранного остаются до настоящего времени нерешенными, в частности нет конкретных методических рекомендаций и разработок, которые целесообразно использовать в процессе преподавания русского языка в Тунисской Республике. С этой целью мы разработали и предложили к внедрению программы и методические рекомендации, способствующие продвижению русского языка в Тунисской Республике.

Учитывая опыт работы преподавателей филологического факультета МГПУ с иностранцами (Е. А. Жиндеева, Л. В. Василькина [3]), в том числе и преподавательскую деятельность в Центре открытого образования в г. Тунисе, принимая во внимание публикации, связанные с описанием языковой ситуации в данной стране (статьи П. Г. Жевлаковой [4], С. А. Бешановой, Е. Н. Ельцовой [5], Е. Г. Кузнецовой [6]), мы пришли к выводу о целесообразности введения тьюторского сопровождения обучения русскому языку граждан Тунисской Республики как в очном, так и в дистанционном форматах.

Материалы и методы

В ходе разработки темы использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы, обработка, систематизация и интерпретация полученной информации. Инструментарий обобщения педагогического материала, изучение теоретической литературы, конкретизация методического опыта позволили нам сформулировать основные параметры работы ЦОО в Тунисе.

В процессе разработки модели тьюторского сопровождения обучения русскому языку использовались методы анализа учебно-методической литературы, обобщения, систематизации проблемы в аспекте разрабатываемой темы. С целью выявления трудностей при разработке практико-ориентированных заданий и упражнений, направленных на эффективное усвоение знаний по русскому языку обучающимися, использовались методы критериального оценивания знаний, умений и навыков слушателей. В процессе разработки заданий и упражнений в качестве основополагающих методов использовались моделирование и проектирование.

Результаты исследования

Вопросы систематизации и оптимизации

коммуникативной компетенции иностранных учащихся на разных уровнях обучения. Казань, 2000. 130 с.

3 Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М. : МАДИ, 2015. 132 с.

4 Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003. 512 с.

преподавания русского языка как иностранного и повышения мотивации к его изучению в системе образования Тунисской Республики в настоящий момент являются актуальными и востребованными. Интерес к изучению русского языка в стране остается стабильным, что во многом связано с общим вниманием к Российской Федерации, к ее самобытной культуре, возрастающей геополитической роли в современном мире, а также с возможностями получения образования в России. Геополитические интересы двух стран, наметившийся в последний год взаимный интерес как к стратегическим партнерам привели к продвижению в Тунисской Республике и во всей Африке в целом идеи о создании Центров открытого образования на русском языке и русскому языку.

Основой концепции проекта является понимание того, что функционирование Центра послужит развитию международного диалога, поддержке культурного обмена как фактора укрепления единства мирового социокультурного пространства средствами образования, обеспечения мирного сосуществования всех этносов, взаимоподдержки и взаимопонимания между народами. Своевременность предложенного проекта основана на том, что сегодня существует насущная потребность не столько в обосновании теоретических основ лингвометодической работы с иностранными гражданами, изучающими русский язык как иностранный, сколько в стабильной методической поддержке, которая позволит расширить русской сегмент в мировой языковой среде и будет способствовать межкультурному диалогу.

На основе результатов научно-педагогической деятельности преподавательского коллектива мы выстроили образовательную модель для разновозрастного контингента обучающихся. При этом нами выделяются следующие виды образовательной деятельности, реализуемые в определенной последовательности:

– проведение курсов русского языка в режиме подготовки и прохождения государственного тестирования;

– углубленное изучение русского языка в соответствии с особенностями применения полученных знаний (например, предложенные нами дополнительные образовательные программы «Русский язык для путешественников», «Практикум выразительной речи» и т.д.);

– организация образовательной деятельности ЦОО в преподавании отдельных дисциплин (в том числе и русского языка) на русском языке с перспективой открытия в будущем, поскольку система государственного образования не допускает иностранного влияния, частной русско-тунисской общеобразовательной школы (по примеру существующих на территории Тунисской Республики частных французских, канадских детских садов и школ).

1. Нарастающий интерес к изучению языка другого государства с целью поддержания куль-

турного обмена, добрососедских отношений и готовности к взаимодействию, а также процесс миграции с последующей адаптацией человека в стране пребывания –Проведение мастер-классов по русскому языку отдельным категориям граждан Тунисской Республики (уровни: группы дошкольного, младшего, среднего и старшего школьного возрастов (отдельно друг от друга), студенческая аудитория, взрослое население страны, межвозрастная группа).

2. Подготовка вебинаров по актуальным вопросам обучения русскому языку для преподавателей, работающих в образовательных учреждениях Туниса, в том числе в Центре открытого образования.

3. Формирование программ курсов повышения квалификации для преподавателей русского языка, работающих в Тунисской Республике (дистанционное обучение и очное присутствие в Тунисе преподавательского корпуса МГПУ или же обучение (переподготовка, повышение квалификации) в стенах данного вуза тунисских учителей и преподавателей русского языка).

4. Издание инновационных учебных пособий по обучению русскому языку различных категорий учащихся, в том числе совместно с преподавателями русского языка ЦОО в Тунисе и педагогами-методистами МГПУ.

5. Проведение онлайн-консультаций для учителей и преподавателей русского языка, работающих в Тунисской Республике, в режиме видеоконференций, тренинга и контроля качества процесса обучения.

Обсуждение и заключения

Сегодня теория и практика изучения русского языка как иностранного – хорошо разработанная область знаний [7-9], но относительно отдельной страны ее теоретические постулаты всегда претерпевают проверку практикой. Специфические параметры разработанных в этой области концепций позволяют выявить особенности структуры методики обучения русскому языку, конкретное выстраивание образовательной парадигмы существенно изменяется в соответствии с педагогической ситуацией в конкретной стране. Так, последовательность и закономерность связи конкретных элементов преподавания, позволяющих заинтересованной целевой аудиторией добиться значительного продвижения в изучении русского языка в Тунисе, требует дополнительных усилий со стороны преподавательского состава. В настоящее время большие надежды на решение возникающих проблем связаны с продвижением ЦОО по русскому языку и на русском языке на Африканском континенте, в частности в Тунисской Республике. Развитие такой структуры, на наш взгляд, способно стать одним из действенных механизмов повышения активизации образовательного процесса и мотивации получения знаний о России, что несомненно будет способствовать сотрудничеству представителей тунисской общественности с

российскими образовательными организациями в сфере подготовки специалистов, в том числе и учителей русского языка (а в дальнейшем и других дисциплин), повышения их квалификации.

Одним из способов активизации деятельности ЦОО считаем использование различных моделей тьюторского сопровождения. Предложенный нами механизм касается преподавания русского языка, но при желании может быть распространен на весь перечень школьных и вузовских дисциплин, внеаудиторную деятельность, что в значительной степени повышает эффективность российского влияния в Тунисе в условиях существующей конкуренции за образовательное пространство Тунисской Республики со стороны других стран.

Список источников

1. Гирфанова К. А. Особенности дистанционного обучения русскому языку как иностранному // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе : материалы X Междунар. науч. конф. Тамбов : Державинский, 2021. С. 14–19.

2. Жукова Т. А. Эдьютейнмент в практике преподавания русского языка как иностранного // Проблемы современного филологического образования : сборник научных статей XI Всероссийской научно-практической конференции. М. ; Ярославль : Ремдер, 2021. С. 108–114.

3. Жиндеева Е. А., Василькина Л. В. Специфика изучения русской словесности в современной полилингвальной образовательной среде (на примере Республики Казахстан) // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 1. С. 36–43.

4. Жевлакова П. Г. Языковая ситуация в Тунисе: современная характеристика и взаимосвязь языковой политики и образования // Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (9 февраля 2023 года, г. Ульяновск) / под ред. Н. А. Крашенинниковой. Ульяновск : УлГУ, 2023. С. 72–77.

5. Бешанова С. А., Ельцова Е. Н. Русский язык в образовательном пространстве Туниса // Современные проблемы образования в поликультурном регионе (Шестые Лозинские чтения) : материалы Международной научно-методической конференции, 23–24 апреля 2015 г. : в 2 ч. Ч. 1. Псков : ПсковГУ, 2015. С. 198–205.

6. Кузнецова Е. Г. Работа с текстом в практике обучения русскому языку как иностранному // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2. С. 43–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26244940> (дата обращения: 05.09.2023).

7. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification

enhancement // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8. № 2. Pp. 902–907.

8. Бирюкова О. И., Морозова Е. Н. Поликультурное образование в условиях Республики Казахстан: современное состояние проблемы // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 1 (33). С. 7–12.

9. 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. Pp. 888–894. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf> (дата обращения: 02.07.2023).

Reference

1. Girfanova K. A. Features of distance learning of Russian as a foreign language. *Yazyk, kul'tura i professional'naya kommunikaciya v sovremennom obshchestve* = Language, culture and professional communication in modern society. Tambov, Derzhavinsky, 2021. Pp. 14-19. (In Russ.)

2. Zhukova T. A. Education in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Problemy sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern philological education: collection scientific articles XI All-Russian scientific-practical conference. Moscow; Yaroslavl, Remder, 2021. Pp. 108-114. (In Russ.)

3. Zhindeeva E. A., Vasilkina L. V. Specifics of studying Russian literature in a modern multilingual educational environment (on the example of the Republic of Kazakhstan). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 9(1):36-43. (In Russ.)

4. Zhevlakova P. G. The language situation in Tunisia: modern characteristics and the relationship between language policy and education. *Lingua Academica: Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki* = Lingua Academica: Current problems of linguistics and linguodidactics, materials VIII All-Russian scientific-practical conference (February 9, 2023, Ulyanovsk). Ed. N. A. Krashennnikova. Ulyanovsk, UISU, 2023. Pp. 72-77. (In Russ.)

5. Beshanova S. A., Eltsova E. N. Russian language in the educational space of Tunisia. *Sovremennye problemy obrazovaniya v polikul'turnom regione (Shestye Lozinskie chteniya)* = Modern problems of education in a multicultural region (Sixth Lozin Readings), materials of the International scientific and methodological conference, April 23–24, 2015: at 2 Part. Part 1. Pskov, PskovSU, 2015. Pp. 198-205. (In Russ.)

6. Kuznetsova E. G. Working with text in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 2:43-46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26244940> (accessed 05.09.2023). (In

Russ.)

7. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019; 8(2):902-907.

8. Biryukova O. I., Morozova E. N. Multicultural education in the Republic of Kazakhstan: current state of the problem. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9(1-33):7-12. (In Russ.)

9. 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; 8(2.1):888-894. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf> (accessed 02.07.2023).

Информация об авторах:

Жиндеева Е. А. – профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, д-р филол. наук, проф., Засл. деятель науки РМ.

Ельцова Е. Н. – доцент кафедры восточных языков, канд. филол. наук, доц.

Сердобинцева Е. А. – зам. декана филологического факультета, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zhindeeva E. A. – Professor of the Department of Literature and Methods of Teaching Literature, Dr. Sci. (Philology), Prof., Honored Scientist of the RM.

Yeltsova E. N. – Associate Professor of the Department of Oriental Languages, Ph.D. (Philology), Doc.

Serdobintseva E. A. – deputy Dean of the Faculty of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Methods of Teaching Literature, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 11.09.2023; одобрена после рецензирования 29.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 11.09.2023; approved after reviewing 29.09.2023; accepted for publication 30.09.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_48

Антидопинговое образование студентов вузов как важный компонент профессиональной карьеры

Лия Евгеньевна Игнатьева^{1*}, Диана Валериевна Жуина², Дарья Александровна Хлуднева³
^{1,2,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹ignatjeva.l.e@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7707-1152>

²in_nir@mordgpi.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6231-0261>

³dashahludneva03@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-2324-500X>

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования эффективности стратегии антидопингового образования как важного компонента профессиональной карьеры студентов – будущих спортивных педагогов. В ходе исследования проведен анализ источников информации по вопросам антидопингового образования, включая проблемы профилактики допинга, его влияния на здоровье, профессиональную карьеру спортсмена и его репутацию, динамики уровня антидопинговых знаний и установок обучающихся в системе физкультурно-спортивного образования. Результаты исследования показывают, что смена приоритетов от карающей антидопинговой политики к педагогической профилактике допинга привела к значительному повышению уровня знаний и нетерпимости к допингу в молодежной среде. Однако ориентация антидопингового образования только на спортивное сообщество значительно сужает его возможности по формированию негативных социальных установок по отношению к допингу. Вовлечение всех слоев обучающихся позволит осуществлять антидопинговую работу планомерно, системно и дифференцированно в зависимости от контингента обучаемых, их специфических интересов и мотивации. Это обеспечит дальнейшее повышение эффективности антидопингового образования и будет способствовать успешному построению профессиональной карьеры.

Ключевые слова: высшее физкультурно-спортивное образование, дополнительное физкультурно-спортивное образование, антидопинговое образование, уровень антидопинговых знаний, профессиональная карьера

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева.

Для цитирования: Игнатьева Л. Е., Жуина Д. В., Хлуднева Д. А. Антидопинговое образование студентов вузов как важный компонент профессиональной карьеры // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 14, № 4 (56). С. 48–55. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_48.

PEDAGOGY

Original article

Anti-doping education for university students as an important component of a professional career

Lia E. Ignatieva^{1*}, Diana V. Zhuina², Daria A. Khludneva³

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

¹ignatjeva.l.e@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7707-1152>

²in_nir@mordgpi.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6231-0261>

Abstract. The article presents the results of a study of the effectiveness of the anti-doping education strategy as an important component of the professional career of students – future sports teachers. The study analyzed the sources of information on anti-doping education, including the problems of doping prevention, the impact of doping on health, the professional career and his reputation, the dynamics of the level of anti-doping knowledge and attitudes of students in the system of physical culture and sports education. The results of the study show that the change of priorities from punitive anti-doping policy to pedagogical prevention of doping has led to a significant increase in the level of knowledge and intolerance to doping among young people. However, the focus of anti-doping education only on the sports community significantly narrows its ability to form negative social attitudes towards doping. The involvement of all layers of students will allow anti-doping work to be carried out systematically, systematically and differentially, depending on the contingent of trainees, their specific interests and motivation. This will ensure a further increase in the effectiveness of anti-doping education and will contribute to the successful construction of a professional career.

Keywords: higher physical culture and sports education, additional physical culture and sports education, anti-doping education, level of anti-doping knowledge, anti-doping installations, professional career

For citation: Ignatieva L. E., Zhuina D. V., Khludneva D. A. Anti-doping education of students of education universities as an important component of a professional career. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2024; 14(1-56):48-55. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_48.

Введение

Важным компонентом построения профессиональной карьеры в современных условиях является антидопинговое образование. Реализуемое организациями дополнительного, профессионального и высшего физкультурно-спортивного образования, оно позволяет адекватно оценивать профессиональные риски применения допинга. Однако при формировании антидопинговой компетенции у обучающихся следует учитывать специфику профессиональной деятельности. Так, особенностями профессиональной карьеры являются ее раннее начало (часто еще в старшем дошкольном возрасте), ранние специализация и кульминация (в зависимости от вида спорта) и раннее окончание. На этапе вхождения в профессиональную карьеру важным является не столько совершенствование спортивных знаний и навыков, сколько осознание собственной роли спортсмена в росте профессиональной карьеры, формирование четкого представления о своей соревновательной цели и мотивах, побуждающих стремиться к ней. Наличие открытой конкуренции, соревновательный момент, а также психологическое давление могут во многом осложнить профессиональную карьеру, сформировать у спортсмена ложную мотивацию, способствовать выбору неверной тактики и стратегии в спорте. Вот почему особое значение на этапе вхождения в профессиональную карьеру имеет образование, с помощью которого можно сформировать модель поведения, соответствующую ценностям чистого спорта, помочь спортсменам избежать непреднамеренного нарушения антидопинговых правил [1; 2].

На сегодняшний день основным документом, регламентирующим деятельность антидопингового движения, является Всемирный антидопинговый кодекс, разрабатываемый и публикуемый Всемирным антидопинговым агентством (учреждено 10 ноября 1999 г.). Последняя редакция кодекса, вступившая в силу 1 января 2021 г., претерпела существенные изменения в части второй «Образовательные программы и научные исследования». Впервые был принят Международный стандарт по образованию, который также вступил в силу 1 января 2021 г.

Впервые введено понятие антидопингового образования, которое определяется как процесс обучения, направленный на прививание ценностей и формирование поведения, соответствующего спортивному духу, а также на предотвращение умышленного и неумышленного допинга. Кроме того, в обновленном антидопинговом кодексе впервые оговаривается, что первый опыт спортсмена в сфере антидопинга должен быть связан с образованием, а не с прохождением процедуры допинг-контроля [3].

Подобные кардинальные нововведения явились результатом четверти века активной борьбы с допингом на международной арене, которую осуществляли Всемирное и Национальные антидопинговые агентства в основном посредством развития и ужесточения карательных мер. При этом многочисленные исследователи проблемы допинга в современном обществе последовательно транслировали мысль о том, что единственным эффективным способом борьбы может быть просвещение различных слоев населения в этом вопросе. В связи с этим актуальной представля-

ется организация мониторингового исследования эффективности системы антидопингового образования на современном этапе.

Обзор литературы

Вопросами антидопингового образования в нашей стране начиная с конца XX в. занимается ряд ученых и специалистов (Е. К. Гончарова, С. Н. Партугалов, В. К. Бальсевич, В. С. Родиченко, Ф. Н. Солдатенков, К. А. Бадрак и др.). Они указывают, что антидопинговое образование должно выражаться в последовательном педагогическом процессе через воспитание спортсменов в духе соблюдения принципов честной борьбы, неприятия допинга и нарушений норм спортивной этики. Отдельные аспекты антидопингового образования представлены также в научных трудах В. А. Рогозкина, Р. Д. Сейфуллы, А. Г. Дембо, С. Н. Португаловой, В. В. Столбова, Ю. А. Фомина, Е. К. Гончаровой, В. В. Балахничевой и др.

В работах Е. К. Гончаровой впервые в отечественной литературе проанализированы организационные и социально-педагогические аспекты борьбы с допингом в спорте на основе отражения объективных закономерностей тренировочного процесса и социальных условий, влияния допинга на организм, сформулированы социальные и педагогические основы организации эффективной борьбы с допингом в спорте [4]. О необходимости проведения специально организованной работы по информированию о возможных последствиях применения допинга как средства построения профессиональной карьеры красноречиво свидетельствуют результаты исследования использования допинга в любительском спорте и спорте для начинающих, согласно которым 8 опрошенных из 10 ответили согласием на вопрос о возможности принимать какой-то сильный допинг и вскоре стать олимпийским чемпионом, но через 10–15 лет превратиться в инвалида¹. Ф. Н. Солдатенков обосновал необходимость расширения рамок антидопингового образовательного пространства в сторону вузов физической культуры как генератора спортивной науки, института подготовки физкультурно-спортивных кадров, которые впоследствии будут способствовать созданию ценностных ориентиров и антидопинговых знаний у молодежи [5]. К. А. Бадрак предложил образовательную модель, разработал антидопинговую образовательную программу, основанную на междисциплинарном подходе, для оптимизации первичной профилактики нарушения антидопинговых правил среди спортсменов, обосновал критерии оценки эффективности образовательной программы первич-

ной профилактики нарушения антидопинговых правил: снижение положительного отношения к допингу среди спортсменов; повышение уровня знаний спортсменов по антидопинговой проблематике [6].

Материалы и методы

Многолетняя работа по внедрению, развитию и изучению антидопингового образования проводилась на базе факультета физической культуры Мордовского государственного университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ). В ходе исследования применены метод анализа актуальной нормативно-организационной и учебно-методической информации, регламентирующей антидопинговое образование, а также метод эксперимента. В эксперименте приняли участие студенты факультета физической культуры. Первая серия исследований проводилась в 2014 г. (71 студент), вторая – в 2023 г. (108 студентов). В ходе исследований использовались методы анкетирования и тестирования, для чего были разработаны авторские анкета и тест, включающие в себя по 20 вопросов. Тест предназначался для выявления уровня знаний по ключевым вопросам антидопинговой политики, процедурно-нормативного регламента, проблеме допинга, его влияния на здоровье спортсмена. Оценочная шкала уровня знаний: низкий – более чем на 40 % вопросов дан неправильный ответ; средний – на 60–75 % вопросов дан правильный ответ; высокий – более чем на 75 % вопросов дан правильный ответ. Анкета, была предназначена для выявления отношения студентов к проблеме допинга в спорте [7]. Уровень знаний и ценностные установки практикующих спортсменов (лица, имеющие спортивный разряд или звание кандидата в мастера спорта, мастера спорта), принявших участие в исследовании, учитывались отдельно, так как они непосредственно связаны с практической стороной спортивной деятельности, что предположительно должно было отразиться на исследуемых показателях.

Задачей исследования стало изучение динамики показателей в контексте развития системы антидопингового образования и анализ ее эффективности.

Результаты исследования

Площадкой для проведения исследования стал факультет физической культуры МГПУ, который является основным поставщиком педагогических и тренерских кадров для физкультурно-спортивной отрасли республики Мордовия, структуру которой составляют 15 спортивных школ олимпийского резерва, 18 детско-юношеских спортивных школ, 2030 спортивных объектов, 132 общественно-спортивные организации.

Факультет тесно сотрудничает с образовательными организациями республики, осуществ-

¹ Материалы интервью ОАО «Телекомпания НТВ» с Заслуженным тренером СССР, Заслуженным врачом России, Президентом федерации спортивной медицины России Марковым Львом Николаевичем. Эфир 11.02.2002. Тема № 70. URL: <https://gordon0030.narod.ru/archive/1953/index.html>.

вляющими физкультурно-спортивную деятельность, в рамках научно-методической поддержки, повышения квалификации, профессиональной переподготовки как молодых специалистов, так и опытных кадров. На сферу антидопингового образования деятельность факультета плотно распространилась с внедрением в учебные планы дисциплин антидопинговой направленности с 2010 г. («Допинг-контроль в спорте», основы антидопингового обеспечения, профилактика применения допинга). До этого момента вопросы допинга в спорте затрагивались на отдельных занятиях в рамках изучения дисциплин медико-биологической направленности и ограничивались классификацией и краткой характеристикой запрещенных веществ. Основная образовательная деятельность в сфере антидопингового обеспечения велась Российским антидопинговым агентством в организациях дополнительного физкультурно-спортивного образования (ДЮСШ, СШОР, ДЮСШОР) [8].

С 2010 по 2021 г. количество часов, отводимых на изучение дисциплин антидопинговой направленности, росло, увеличившись в несколько раз. Интерес студентов к данным дисциплинам был неизменно высоким. С 2022 г. курсы антидопинговой направленности читаются только на профиле, который готовит тренеров. К сожалению, в последние два года они были удалены из учебных планов профилей, готовящих учителей физической культуры и безопасности жизнедеятельности, руководителей в сфере физической культуры. Наряду с этим активно развивается образовательная деятельность РУСАДА, которая реализуется через официальный сайт (<https://rusada.ru>) либо очно по запросу заинтересованной организации.

В связи с активным развитием и видоизменением системы антидопингового образования в нашей стране назрела необходимость проанализировать ее результативность в формировании антидопинговой компетентности молодежи. Для этого нами было проведено исследование антидопинговых знаний и отношения к проблеме допинга на базе факультета физической культуры МГПУ впервые в 2014 г. и повторно в 2023 г. Задачей исследования стало сравнение результатов и их анализ в контексте развития системы антидопингового образования. Уровень знаний по той или иной теме и осведомленность о ее текущем состоянии формирует отношение к той или иной проблеме, критический взгляд на нее. Поэтому динамика уровня антидопинговых знаний молодежи является важным критерием эффективности выстроенной системы антидопингового образования.

Тестирование уровня антидопинговых знаний среди студенческой молодежи, получающей

физкультурно-спортивное образование, в 2014 г. показало следующие результаты: высокий уровень знаний у 1,4 %, средний – у 21,1 %, низкий – у 77,5 % респондентов (71 студент). Результаты тестирования уровня антидопинговых знаний среди студенческой молодежи, получающей физкультурно-спортивное образование, в 2023 г.: высокий уровень знаний у 23,2 %, средний – у 44,4 %, низкий – у 32,4 % респондентов (108 студентов). Динамика результатов отражена на рисунке 1.

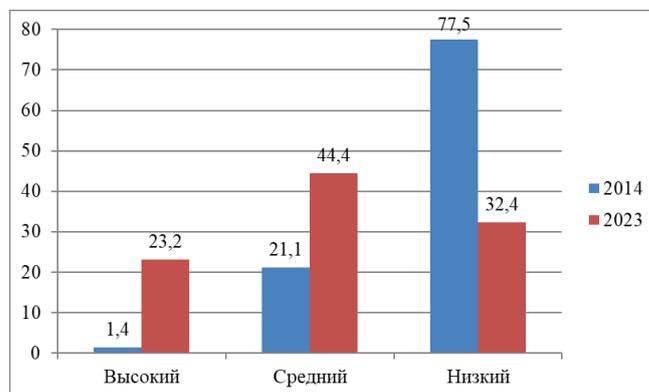


Рис. 1. Динамика уровня антидопинговых знаний среди студенческой молодежи, получающей физкультурно-спортивное образование

Из 71 респондента 2014 г. 27 имеют спортивный разряд или звание в том или ином виде спорта, они продолжают тренироваться или тренировались ранее на базе физкультурно-спортивной организации и получили дополнительное образование в сфере спорта. В связи с этим уровень знаний респондентов был проанализирован дифференцированно относительно наличия дополнительного физкультурно-спортивного образования. Итак, уровень антидопинговых знаний спортсменов распределился следующим образом: высокий уровень знаний – у 3,7 %, средний – у 18,5 %, низкий – у 77,8 % респондентов-спортсменов (27 студентов). Среди группы студентов, не относящихся к категории спортсменов, уровень антидопинговых знаний распределился следующим образом: высокий уровень знаний отсутствует, средний – у 22,7 %, низкий – у 77,3 % респондентов (44 студента) (рис. 2).

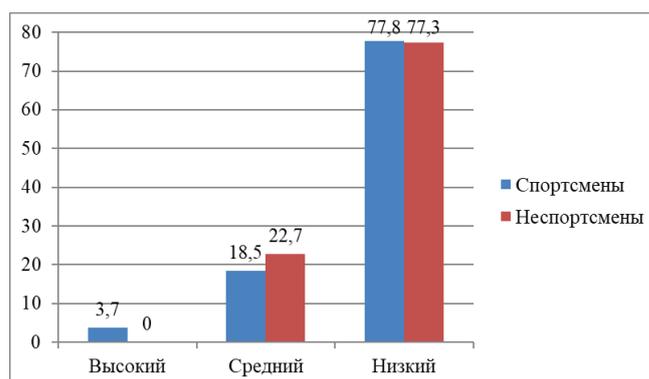


Рис. 2. Уровень антидопинговых знаний среди студенческой молодежи, получающей физкультурно-спортивное образование, в 2014 г.

Из 108 респондентов 2023 г. 68 являются спортсменами. Уровень антидопинговых знаний респондентов-спортсменов распределился следующим образом: высокий уровень знаний у 27,9 %, средний – у 36,8 %, низкий – у 35,3 %. Среди группы студентов, не относящихся к категории спортсменов, уровень антидопинговых знаний распределился следующим образом: высокий уровень знаний у 15 %, средний – у 32,5 %, низкий – у 52,5 % респондентов (40 студентов) (рис. 3).

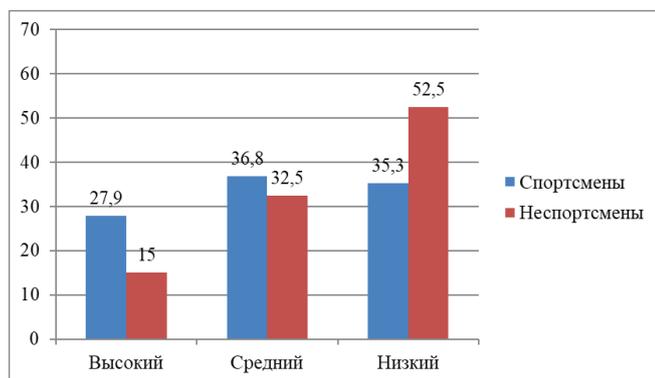


Рис. 3. Уровень антидопинговых знаний среди студенческой молодежи, получающей физкультурно-спортивное образование, в 2023 г.

Мы видим значительное повышение уровня антидопинговых знаний студенческой молодежи, получающей физкультурно-спортивное образование, за последнее десятилетие. Причем он значительно повысился как у спортсменов, имеющих непосредственное отношение к системе антидопингового образования через систему дополнительного физкультурно-спортивного образования, так и у студентов, не имеющих статуса спортсмена, но обучающихся на факультете физической культуры вуза (см. рис. 1). Однако, несмотря на очевидные положительные тенденции, каждый условный третий спортсмен (35,3 %) и половина студентов – будущих учителей физической культуры, безопасности жизнедеятельности, тренеров по виду спорта (52,5 %) имеют низкий уровень антидопинговых знаний (см. рис. 3). В связи с этим необходимо развивать антидопинговую образовательную программу, активнее включая в нее вузы, общеобразовательные школы, учреждения среднего профессионального образования, так как основная работа должна вестись среди молодежи, активно занимающейся спортом. Особый интерес представляет динамика

антидопинговых установок студентов факультета физической культуры.

Таким образом, тема допинга в спорте не теряет своей актуальности с годами. Так, доля респондентов, считающих ее насущной, является подавляющей и составляет 95,8 % опрошенных в 2014 г. и 94 % – в 2023 г.

На вопрос, проявляют ли студенты интерес к теме допинга, утвердительно ответили 36,6 % в 2014 г. и 31,6 % в 2023 г. Причем если в 2014 г. основными источниками информации по данному вопросу студенты называли интернет, телевидение, друзей-спортсменов и преподавателей вуза, то в 2023 г. – научную и учебную литературу, интернет, преподавателей вуза, то есть отбор информации стал более качественным и обоснованным.

Средства массовой информации играют определяющую роль в формировании отношения к той или иной проблеме в массовой культуре. В 2014 г. 54 % опрошенных студентов отметили, что СМИ недостаточно раскрывают проблему допинга, были удовлетворены качеством предоставляемой информации 28 %, не сформировалось мнение по этому вопросу у 19 % респондентов. Результаты анкетирования студентов в 2023 г. были следующими: 46,9 % считают, что тема недостаточно раскрывается СМИ, 6,1 % – совершенно не освещается, 47 % удовлетворены качеством предоставляемой информации. Таким образом, на текущий момент среди молодежи, получающей физкультурно-спортивное образование, нет представителей, не имеющих мнения по данной проблеме.

В 2014 г. 46,5 % опрошенных признались, что считают допинг нормой для спорта, остальные 53,5 % назвали допинг злом, однако при

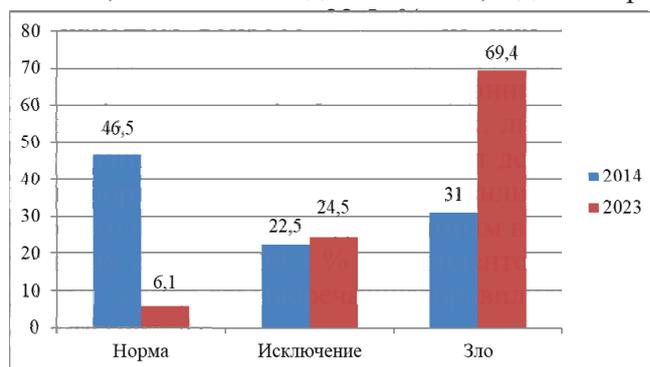


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Допинг в спорте – это...»

В 2023 г. 90,8 % респондентов указали, что знают о вреде допинга для здоровья спортсмена, поэтому придерживаются отрицательной позиции по отношению к допингу. 5,1 % признались, что также осведомлены о вреде допинга, но ради спортивного результата готовы его принимать.

4,1 % студентов заявили, что не ничего знают о негативных последствиях приема допинга для здоровья спортсмена (рис. 5).

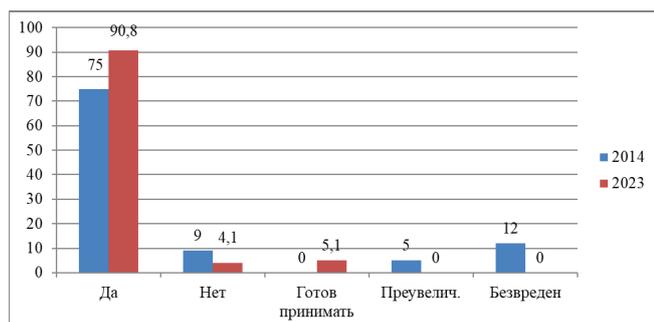


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Осведомлены ли вы о вреде допинга для здоровья спортсмена?»

Ранее, в 2014 г., мнения по данному вопросу были более неоднозначными. Так, 75 % опрошенных заявляли о своей осведомленности в вопросе негативных последствий приема допинга для здоровья. 5 % студентов считали, что сведения о вреде допинга преувеличены. 12 % считали, что он безвреден. И 9 % признались, что не осведомлены о вреде допинга (см. рис. 5). Следует отметить, что в 2014 г. в ходе анонимного опроса в опыте использования допинга признались 9 % опрошенных. В 2023 г. доля таких респондентов увеличилась до 11,2 %. В 2014 г. доля опрошенных, согласных с решением о запрете допинга в спорте, составляла 81 %, несогласных – 12 %, затруднившихся ответить – 7 %. В 2023 г. доля респондентов, одобряющих борьбу с допингом, составила 93,9 %, не одобряющих – 6,1 % (рис. 6).

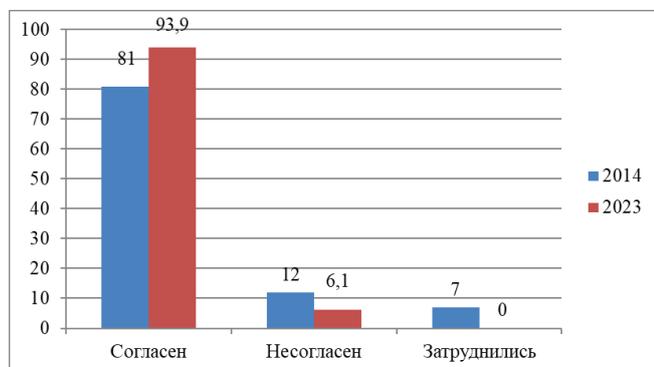


Рис. 6. Распределение ответов на вопрос «Согласны ли вы с решением о запрете допинга в спорте?»

В 2014 г. доля опрошенных, осуждающих

спортсменов за прием допинга, считающих, что они подают плохой пример молодежи, составляла 73 %, относились к ним нейтрально 23 %, поддерживали их 3 %. В 2023 г. доля осуждающих снизилась до 65,3 %, нейтрально относящихся – выросла до 29,6 %, поддерживающих – до 5,1 %. Скорее всего, это связано с ситуацией, сложившейся вокруг российских спортсменов на мировой арене сегодня.

Однако осведомленность о вреде допинга для здоровья спортсмена, а также о репутационных и карьерных рисках сделала свое дело. Молодые люди массово отказываются брать на себя ответственность, раздавая советы о допинге близким, друзьям и знакомым. Так, в 2014 г. 38 % респондентов ответили, что посоветовали бы употреблять допинг своим друзьям и знакомым с «умом», 62 % заявили, что категорически не стали бы советовать употреблять допинг. В 2023 г. доля таких респондентов снизилась до 14,3 %, доля тех, кто отказался от возможности дать подобный совет, составила 85,7 % (рис. 7).

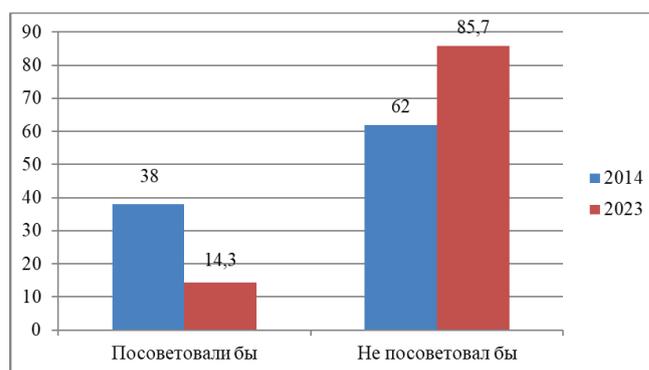


Рис. 7. Распределение ответов на вопрос «Посоветовали бы вы употреблять допинг своим друзьям и знакомым?»

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике как уровня антидопинговых знаний, так и антидопинговых установок у студентов факультета физической культуры.

Обсуждение и заключения

В последние полтора десятилетия система отечественного антидопингового образования претерпела значительные изменения. На начальном этапе антидопинговая деятельность в спортивных организациях представляла собой постепенную детальную разработку и внедрение в практику спорта процедуры допинг-контроля. Образовательная составляющая ограничивалась распространением брошюр и памяток, описывающих процедуру допинг-контроля, правила ее проведения и санкции, применяемые за нарушение антидопинговых правил. Отсутствие доступ-

ной аргументирующей информации закономерно приводило к тому, что спортивным сообществом не до конца понимались, иногда извращались причины запрета допингов.

Научные публикации этого периода в основном посвящены медицинским вопросам допинга и борьбы с ним. И это не случайно, ведь прежде чем решать педагогические аспекты борьбы с допингом в спорте, нужно было изучить его воздействие на организм и последствия применения. Кроме того, несмотря на обилие публикаций, в комплексе эта проблема не рассматривалась, педагогические и организационные вопросы проблемы борьбы с допингом остались недостаточно разработанными. Этому способствовало в том числе то, что результаты допинг-контроля на международных соревнованиях разглашаются только с разрешения исполкома Международного олимпийского комитета (МОК) и исполкомов международных спортивных федераций (МСФ). Информация о работе Медицинской комиссии МОК (МК МОК) ограничена, а в ряде стран публикации материалов по определенным аспектам функционирования большого спорта долгое время находились под запретом [2].

Неразработанность тематики влияния употребления допинга на профессиональную карьеру отмечается и в психолого-педагогических работах отечественных авторов. Как показала практика (антироссийский допинговый скандал в 2014 г., который привел к выдавливанию России из рейтинга мировых спортивных держав), спортсмены должны знать, что использование в спорте запрещенных веществ и методов чревато серьезными последствиями не только для здоровья, но и для спортивного будущего. Кроме того, в литературе мало обсуждается проблема последствий влияния негативных эффектов применения во время профессиональной карьеры запрещенных антидопинговой комиссией веществ на процесс постпрофессиональной адаптации экс-спортсменов.

Первые данные о допинге в спорте, которые имели официальный статус и несли в себе актуальную информационную составляющую на русском языке, появляются в 2008 г. в связи с учреждением Национальной антидопинговой организации – Ассоциации Российское антидопинговое агентство «РУСАДА». В полномочия именно этой организации входит координация на национальном уровне образовательной антидопинговой деятельности. Создание организации сопровождается разработкой основного информационного и образовательного антидопингового сайта РУСАДА (<https://rusada.ru>). Основными направлениями образовательной деятельности РУСАДА является разработка образовательных программ для разных категорий граждан и

организаций, осуществляющих деятельность в сфере физкультурно-спортивного образования, спортивной деятельности, разработка онлайн-курсов для детей школьного возраста, студенческой молодежи, взрослого населения, подготовка наглядных материалов и памяток. С 2019 г. РУСАДА организует рейтинг регионов Российской Федерации по эффективности антидопинговой деятельности и разрабатывает для его проведения критерии, в том числе образовательного характера.

Таким образом, отечественная система антидопингового образования активно развивается и совершенствуется. Как показало экспериментальное исследование, она эффективна, так как имеется положительная тенденция в изменении установок и значительный прирост уровня антидопинговых знаний у современной молодежи. При этом антидопинговое образование требует более глубокого изучения, аргументации, дифференциации, внедрения антидопинговых программ на разных уровнях образования.

Список источников

1. Жуина Д. В., Рябова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития карьерной направленности молодого педагога // Учебный эксперимент в образовании. 2023. № 1 (105). С. 14–22. URL: https://doi.org/10.51609/2079-875X_2023_1_14 (дата обращения: 21.09.2023).
2. Смирнов В. М. Проблема мотивации употребления допинга и формирования антидопинговых установок у молодых спортсменов в отечественной и зарубежной науке // Пензенский психологический вестник. 2022. № 1 (18). С. 21–32. URL: <https://doi.org/10.17689/psy-2022.1.3>.
3. Игнатьева Л. Е., Ступина Ю. Н., Крупнова Е. М., Олькова Е. А. Проблема, состояние и перспективы антидопингового образования в условиях региона // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 12 (214). С. 225–231. URL: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.12.p225-231> (дата обращения: 17.09.2023).
4. Гончарова Е. К. Социально-педагогические и организационные основы борьбы с допингом в спорте : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 1995. 31 с.
5. Солдатенков Ф. Н. Формирование ценностных ориентаций антидопинговой направленности в образовательном процессе студентов вуза физической культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2011. 20 с.
6. Бадрак К. А. Первичная педагогическая профилактика нарушений антидопинговых правил среди спортсменов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 22 с.
7. Игнатьева Л. Е., Киреева Ю. В. Формирование антидопингового сознания обуча-

ющихся в системе физкультурно-спортивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53(3). С. 202–208. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27161847_91427590.pdf (дата обращения: 17.09.2023).

8. Игнатьева Л. Е. Роль вуза в реализации и развитии антидопингового образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2022. № 6. С. 27–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49982310>.

References

1. Zhuina D. V., Ryabova E. V. Psychological and pedagogical support for the development of the career orientation of a young teacher. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Educational experiment in education. 2023; 1(105):14-22. URL: https://doi.org/10.51609/2079-875X_2023_1_14 (accessed 21.09.2023). (in Russ.)

2. Smirnov V. M. The problem of motivation of doping use and formation of anti-doping attitudes among young athletes in domestic and foreign science. *Penzenskij psikhologicheskij vestnik* = Penza Psychological Bulletin. 2022; 1(18):21-32. URL: <https://doi.org/10.17689/psy-2022.1.3>. (in Russ.)

3. Ignatieva L. E., Stupina Yu. N., Krupnova E. M., Olkova E. A. The problem, state and prospects of anti-doping education in the conditions of the region. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* = Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. 2022; 12(214):225-231. URL: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.12.p225-231> (accessed 17.09.2023). (in Russ.)

4. Goncharova E. K. Socio-pedagogical and organizational foundations of the fight against doping in sports: abstract dis. ... Cand. of ped. Sciences. Malakhovka, 1995. 31 p. (in Russ.)

5. Soldatenkov F. N. Formation of value orientations of anti-doping orientation in the educational process of students of the University of physical culture: abstract. dis. ... Cand. of ped. Sciences. Smolensk, 2011. 20 p. (in Russ.)

6. Badrak K. A. Primary pedagogical prevention of anti-doping rule violations among athletes: abstract. dis. ... Cand. of ped. Sciences. St. Petersburg, 2012. 22 p. (in Russ.)

7. Ignatieva L. E., Kireeva Yu. V. Formation of anti-doping consciousness of students in the system of physical culture and sports education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2016; 53(3):202-208. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27161847_91427590.pdf (accessed 17.09.2023). (in Russ.)

8. Ignatieva L. E. The role of the university in the implementation and development of anti-

doping education. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* = Physical culture: upbringing, education, training. 2022; 6:27-29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49982310>. (accessed 18.09.2023). (in Russ.)

Информация об авторах:

Игнатьева Л. Е. – доцент кафедры спортивных дисциплин и туризма, канд. биол. наук, доц.

Жуина Д. В. – доцент кафедры специальной и прикладной психологии, канд. психол. наук, доц.

Хлуднева Д. А. – бакалавр факультета физической культуры, мастер спорта по БМХ.

Вклад авторов:

Игнатьева Л. Е. – научное руководство; определение методологии исследования; сбор и математическая обработка данных; анализ полученных результатов; подготовка начального варианта текста; критический анализ и доработка текста.

Жуина Д. В. – теоретический анализ литературы; критический анализ и доработка текста.

Хлуднева Д. А. – создание опросников с помощью онлайн-ресурсов; сбор и математическая обработка данных.

Information about the authors:

Ignatieva L. E. – Associate Professor of the Department of Sports disciplines and tourism, Ph.D. (Biology), Doc.

Zhuina D. V. – Associate Professor of the Department of Special and applied psychology, Ph.D. (Psychology), Doc.

Khudneva D. A. – Bachelor of the Faculty of Physical culture, Master of Sports in BMX.

Contribution of the authors:

Ignatieva L. E. – scientific guidance; definition of research methodology; collection and mathematical processing of data; analysis of the results; preparation of the initial version of the text; critical analysis and revision of the text.

Zhuina D. V. – theoretical analysis of literature; critical analysis and revision of the text.

Khudneva D. A. – creation of questionnaires using online resources; collection and mathematical processing of data.

Статья поступила в редакцию 29.09.2023; одобрена после рецензирования 12.10.2023; принята к публикации 14.10.2023.

The article was submitted 29.09.2023; approved after reviewing 12.10.2023; accepted for publication 14.10.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_56

Феномен наставничества в контексте истории педагогики и образования

Елена Алексеевна Кожемякина^{1*}, Николай Петрович Сенченков²

¹Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия, kozhemjak@autorambler.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2850-3705>

²Смоленский государственный институт искусств, Смоленск, Россия, nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

Аннотация. Актуальность поднятой в статье проблемы обусловлена тем, что в современной России при организации наставнической деятельности в учебно-воспитательных заведениях огромное внимание уделяется изучению идей педагогов прошлого и их популяризации среди нынешнего поколения учителей и наставников. Проблема исследования заключается в недостаточном количестве историко-педагогических работ, позволяющих выделить основные идеи педагогов-наставников разных исторических периодов, которые могут быть актуальными при организации наставнической деятельности в современных образовательных учреждениях. Цель исследования – раскрыть ключевые аспекты феномена наставничества в трудах ученых и педагогов различных исторических эпох. Ведущим методом данной проблемы явился историко-педагогический, позволивший выявить основные идеи педагогов-наставников прошлого. Авторами раскрыт ряд аспектов наставничества как исторического явления, даны трактовки понятия *наставник*, проанализированы методы, формы и средства наставнической деятельности, применяемые в разные исторические периоды развития педагогики и образования.

Ключевые слова: наставничество, наставник, наставляемый, учитель-наставник, воспитание, педагогическая система

Для цитирования: Кожемякина Е. А., Сенченков Н. П. Феномен наставничества в контексте истории педагогики и образования // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 56–61. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_56

PEDAGOGY

Original article

The phenomenon of mentoring in the context of the history of pedagogy and education

Elena A. Kozhemyakina^{1*}, Nikolay P. Senchenkov²

Smolensk State University, Smolensk, Russia, kozhemjak@autorambler.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2850-3705>

²Smolensk State Institute of Arts, Smolensk, Russia, nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

Abstract. The relevance of the problem raised in the article is due to the fact that in modern Russia, when organizing mentoring activities in educational institutions, pedagogical teams pay great attention to studying the ideas of teachers of the past and popularizing these ideas among the current generation of teachers and mentors. The problem of research lies in the insufficient number of historical and pedagogical works that make it possible to distinguish the main ideas of teacher-mentors of different historical periods,

which may be relevant in organizing mentoring activities in modern educational institutions. The study sets a goal – to reveal the key aspects of the phenomenon of mentoring in the works of scientists and teachers of various historical eras. The leading method in the study of this problem was the historical and pedagogical method, which made it possible to identify the main ideas of teachers-mentors of the past. In the article, the authors revealed a number of aspects of mentoring as a historical phenomenon, gave interpretations of the concept of *mentor* by scientists and teachers of different eras. Methods, forms and means of mentoring activities used in different historical periods of the development of pedagogy and education, which can be relevant today, are analyzed.

Keywords: mentoring; mentor; mentored; teacher-mentor; upbringing; pedagogical system

For citation: Kozhemyakina E. A., Senchenkov N. P. The phenomenon of mentoring in the context of the history of pedagogy and education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):56-61. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_56

Введение

Актуальность поднятой в статье проблемы объясняется тем, что 2023 г. с целью повышения престижа профессии учителя объявлен Годом педагога и наставника¹. В связи с этим актуализировалась необходимость изучения значимых педагогических идей прошлого, их популяризации среди нынешнего поколения учителей. Исходя из вышеизложенного, считаем необходимым рассмотреть идеи педагогов прошлого относительно организации наставнической деятельности в условиях учебно-воспитательно-го заведения.

Обзор литературы

Большое внимание феномену наставничества уделяли древнегреческие философы и мыслители, отечественные и зарубежные педагоги XVI–XIX в. Об этом написано в ряде их работ: Платон «Диалоги» (428/427–348/347), Аристотель «Политика» (335–332), Э. Роттердамский «Разговоры запросто» (1518), Я. А. Коменский «Материнская школа» (1633), «Пампедия» (1645–1670), «Великая дидактика» (1657), Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» (1762), И. Г. Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей» (1801), В. А. Жуковский «План воспитания наследника цесаревича Александра Николаевича» (1825), А. Дистервег «Руководство к образованию немецких учителей» (1835), К. Д. Ушинский «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869). В них представлено толкование сути и содержания наставничества, его целевая ориентация и формы; раскрываются основные особенности формирования личности наставника, предъявляются требования к его личностным и профессиональным качествам. Кроме того, нами проанализированы и труды педагогов советского и постсоветского периода, где охарактеризованы основные методы, формы и сред-

ства осуществления наставнической деятельности в ученической среде, направленные на формирование личности ученика, сплочение детского коллектива; выявлен потенциал наставничества как системообразующего фактора в профессиональном становлении молодого специалиста; раскрыты особенности наставничества как особой формы работы с молодыми учителями и воспитателями, направленной на профессиональное становление молодых педагогов и опирающейся на личностно-ориентированный подход, формирование индивидуального стиля деятельности, реализацию творческого потенциала; самореализацию наставника и формирование условий взаимообучения представителей разных поколений; разработано дидактическое обеспечение процесса профессионального становления молодого учителя; выявлены организационно-педагогические условия эффективной организации системы наставничества в процессе профессионального становления молодого учителя и воспитателя. В качестве таких мы выделяем труды А. С. Макаренко «Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького» (1925), «Некоторые проблемы теории и практики воспитания» (1927), «Опыт работы детской трудовой колонии» (1932–1933), «Флаги на башнях» (1938), В. А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» (1969), В. А. Сластенина «О профессиональной адаптации молодого учителя» (1976), В. А. Кан-Калика «Учителю о педагогическом общении» (1987), В. А. Сластенина «Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя» (1991), «Педагогика: инновационная деятельность» (1997), В. М. Лизинского «О методической работе в школе» (2002), «Практическое воспитание в школе» (2002), «Новый учитель для хорошей школы» (2012), Т. Г. Браже «Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей» (2013), М. В. Кларина «Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века» (2016), В. В. Державиной

¹ Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/001202206270003?ysclid=lfghpw6k6i330057850> (дата обращения: 03.10.2023).

«Особенности наставничества в инклюзивной среде: ее содержание и виды» (2020), Ю. Н. Акимовой «От профессиональной ориентации к наставничеству для рабочих профессий: вопросы профессионального самоопределения и становления» (2021), М. В. Кларина «Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг» (2023).

Материалы и методы

Важнейшими *методами исследования* выступили общетеоретические (анализ, синтез, актуализация, систематизация, реконструкция, эпистемология) и историко-педагогический (выявление основных методов, форм и средств организации наставнической деятельности, применяемых педагогами в разные исторические периоды).

Результаты исследования

Наставничество прошло многовековой путь развития. В период первобытнообщинного строя в наставнике нуждался каждый юноша, который готовился вступить во взрослую жизнь через ритуал посвящения (испытания), поскольку считалось, что «только умелый и умудренный жизненным опытом наставник способен осуществить передачу необходимых знаний и навыков выживания от старших поколений к младшим для сохранения жизненного уклада племени» [1, с. 11]. Цель наставничества заключалась тогда в воспитании чувства верности интересам рода и племени, сообщении знаний о традициях, обычаях, обрядах и нормах поведения на основе преданий и верований. Миссия наставника могла быть возложена только на умудренного жизнью старика – старейшину, вождя или священнослужителя.

Теоретические основы наставничества были заложены в эпоху Античности. В трудах выдающихся древнегреческих и римских философов Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки обращено пристальное внимание на данный феномен [2]. Многие из них сами выступали наставниками своих подопечных: Луций Анней Сенека, римский государственный деятель и популярный в народе оратор, был воспитателем, а позднее и советником, императора Нерона; Аристотель, известный среди современников мыслитель, был воспитателем Александра Македонского с 13 лет, а сам был выпестован согласно традиции асклеиадов наставником Никомахом; Сократ считается учителем и наставником Платона и т.д. В более ранний период к примерам наставничества по своей сути и содержанию можно отнести взаимоотношения богов и смертных, проявляющиеся в помощи и поддержке в трудных ситуациях, которые широко освещены в мифологических сюжетах Древ-

ней Греции.

С давних времен известные мыслители пытались определить миссию и главное назначение практики наставника. Так, например, философ Сократ главной целью наставника считал проявление значительных душевных сил ученика, и поэтому его беседы были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании обучающегося. При этом в своих беседах Сократ акцентировал внимание на значимости равенства позиций ученика и наставника при поиске истины и руководствовался тезисом «я знаю только то, что ничего не знаю». Основное предназначение и главную задачу наставника он видел в пробуждении мощных душевных сил ученика, установлении баланса между личным и общественным, а важной среди всех жизненных целей человека – его нравственное самосовершенствование. «Эта задача, – по мнению Сократа, – должна достигаться через самопознание человека путем постановки наставником наводящих вопросов» [Цит. по: 2, с. 24].

Его ученик и последователь Платон, разделяя позицию Сократа, считал, что «воспитанием человека необходимо заниматься с самого раннего возраста, так как оно должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру идей». Он был убежден, что «воплощать воспитание, способное вознести человека до самых высоких сфер мироздания, способен, главным образом, наставник преклонных лет, то есть человек, стоящий на пороге мира идей» [3, с. 184]. «Только с возрастом, – считал древнегреческий философ, – во-первых, накапливается тот обширный опыт и необходимые знания, в которых нуждается следующее поколение, во-вторых, человек овладевает способностью передачи этого бесценного опыта молодым поколениям и, в-третьих, приходит умение воспитать совершенного справедливого гражданина, сохраняя с ним при этом тесную духовную связь» [3, с. 185].

Позднее философ Аристотель в своих трудах отводил учителю-наставнику выдающуюся роль и возвышал его личность на самую высокую ступень общества. Он считал основным искусством наставника «воспитание в ученике души разумной – чистой, универсальной и бессмертной» [4, с. 25].

В Средние века проблемы наставничества разрабатывались философами-богословами Квинтом Тертуллианом (ок. 160–220 гг.), Аврелием Августином (354–430 гг.), Фомой Аквинским (1225–1274 гг.) и др., а теоретические основы системы наставничества получили свое развитие в трудах Э. Роттердамского, Н. Макиавелли и др.

В разные эпохи к вопросам наставничества обращались митрополит Киевский и всея Руси Илларион времен Ярослава Мудрого (XI в.), Владимир Мономах в труде «Поучение Владимира Мономаха» (XII в.), Ян Амос Коменский в известном теоретическом труде по педагогике «Великая дидактика» (XVII в.), мыслитель эпохи Просвещения Жан-Жак Руссо в романе-трактате об искусстве обучения «Эмиль, или О воспитании» (XVIII в.), Иоганн Генрих Песталоцци в книге «Как Гертруда учит своих детей» (XIX в.), Константин Дмитриевич Ушинский в фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (XIX в.), Алексей Андреевич Хованский как редактор первого русского научно-педагогического журнала «Филологические Записки» (XIX в.), Василий Александрович Сухомлинский в книге «Сердце отдаю детям» (XX в.) и др. Каждый из них внес значительный вклад в развитие идей наставничества.

Справедливо будет отметить традиционную близость духовного, гуманного, нравственного воспитания с наставничеством. Духовный отец и пастырь в народной мудрости всегда отождествлялись с наставником, духовным наставителем. Поиск истинного пути человека к спасению и вечной жизни его души ассоциировался с неизменной помощью наставника, который, обладая жизненным опытом и глубокой мудростью, всегда мог наставить и оказать поддержку. Так, например, письма апостола Павла своим ученикам-наставляемым позже стали основой богословских трактатов и элементом христианских ценностей в части нравственного воспитания человека.

В известных трудах «Великая дидактика», «Пампедия» и «Материнская школа» выдающийся чешский педагог и просветитель XVII в. Я. А. Коменский (1592–1670 гг.) изложил свою концепцию о значимости роли учителя-наставника в процессе воспитания как элементе системы наставничества. Я. А. Коменский утверждает, что «без таких качеств личности, как уважение, требовательность, ответственность, чувство меры, справедливость, великодушие, доброта, взаимопомощь и доверие, которые должен привить человеку наставник, невозможно выстроить миролюбивые душевные взаимоотношения с людьми». «Таким образом, – утверждает Я. А. Коменский, – взаимоотношения наставника с учеником являются одним из основных методов нравственного воспитания человека, который поможет ему быть мудрым, воспитанным и готовым к жизни» [4, с. 128]. Он придавал огромное значение личности учителя-наставника и считал его работу особенно

необходимой и почетной, называя ее «настолько превосходной, как никакая другая под солнцем» [5, с. 73].

Французский философ и педагог Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 гг.), автор новой для XVIII в. педагогической концепции (трактат «Эмиль, или О воспитании», 1762 г.), обосновал метод естественного, свободного воспитания. Он полагал, что «на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди, общество, каждый из которых выполняет свою функцию» [6, с. 18]. Считал главным и наиболее сложным искусством учителя-наставника: «уметь ничего не делать с учеником, но владеть мастерством умело гармонизировать действие трех факторов, создавая человека и обеспечивать самостоятельное приумножение жизненного опыта» [6, с. 20]. Ж.-Ж. Руссо признавал необходимость знания наставником возрастных особенностей ребенка, его индивидуальных склонностей, а основным качеством педагога – полную любовь к воспитаннику.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827 гг.) обосновал и развил идеи о воспитании, сформулированные Дени Дидро. Он выдвинул мысль о том, что «через воспитание можно поднять нравственное и умственное состояние трудящихся и изменить к лучшему жизнь людей» [7, с. 20]. Песталоцци считал, что «ядром воспитания является нравственность и любовь к людям, которые заложены абсолютно в каждом человеке, а целью деятельности наставника – гармоничное и разностороннее развитие всех способностей, заложенных в человеке самой природой» [7, с. 23].

Последователем Песталоцци, также разделяющим идею всеобщего просвещения и создания единой народной школы, был представитель германской педагогики середины XIX в. Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег (1790–1866 гг.). В своем труде «Руководство к образованию немецких учителей» (1835 г.) он сформулировал требования, предъявляемые к учителю-наставнику. Одним из основных условий педагогической деятельности Дистервег считал «необходимость обладания гражданским мужеством и постоянного развития путем регулярной работы над собой» [8, с. 25]. Обращаясь к учителю и называя его «солнцем для вселенной», А. Дистервег писал: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [8, с. 27].

Значительна роль наставничества в становлении духовности российского народа. Отчетливо это прослеживается со времен креще-

ния Руси [2, с. 25].

Известный поэт В. А. Жуковский (1783–1852 гг.) продолжительное время был наставником императора Александра II, и его заслугами, в том числе считаются освободительные реформы императора, в частности отмена крепостного права. В. А. Жуковский, разрабатывая «План воспитания наследника цесаревича Александра Николаевича», определил этапность его реализации в соответствии с возрастом наставляемого. В своей педагогической системе, основанной на методиках И. Песталлоцци, в качестве ориентиров он выделял основные задачи наставника: «научить логике и решению поставленных задач, подготовить к нравственному самоопределению с опорой на моральное воспитание, поддержать и развить собственную мотивацию и интерес к дальнейшему обучению» [цит. по: 2, с. 26].

В середине XIX в. о проблемах наставничества размышлял К. Д. Ушинский (1823–1870 гг.), считавший, что нельзя полагать, что «профессиональный опыт в полной мере может компенсировать полное отсутствие теоретической подготовки. Теоретические знания и опыт должны взаимодополнять друг друга, но не подменять. Во многом успешное вхождение человека в профессию, его адаптация в профессиональном сообществе, профессиональное развитие и достижение высот могут напрямую зависеть от уровня педагогического мастерства, опыта и знаний наставника» [9, с. 28].

Наставничество в своем классическом виде существовало в советские времена (с 30-х гг. прошлого века, широко распространившись к 70-м гг.) на любом предприятии, а также на государственной службе, в организациях, учреждениях, вузах и т.д. Целью наставничества в педагогической среде была передача опыта от одного специалиста другому, сохранение преемственности педагогических традиций. Субъектом процесса являлся опытный учитель, объектом – студент-практикант, молодой специалист. Однако в этот период наставничество входит и в ученическую среду: отличник помогает отстающему ученику. Целью наставничества является ликвидация пробелов в знаниях, воспитание чувства товарищества, сплочение детского коллектива. Модель наставничества – ученические комитеты, закрепление наставников внутри ученического звена, отряда. Можно выделить еще одну модель: наставничество учеников старших классов над учениками младших классов. Цель: развитие чувства ответственности у старших школьников, воспитание заботы о младших, передача учебных, игровых навыков, подготовка младших школьников к вступлению

в октябрята и пионеры, сплочение детского коллектива школы. Результатом является создание внутришкольной системы наставничества на добровольной основе как среди учителей, так и среди учеников. В особую модель наставничества можно выделить трудовые бригады с их идеей воспитательного коллектива, теорию и практику которых ввел в педагогику А. С. Макаренко. Цель – создание единого трудового коллектива педагогов и воспитанников, жизнедеятельность которого служит питательной средой для развития личности и индивидуальности. Результат – воспитание коллективистов, формирование нравственного отношения к труду, осуществление начального профессионального образования, профориентация подрастающего поколения.

В качестве особой модели в этот период можно выделить оплачиваемое наставничество на производстве. Его цель – передача практического опыта молодому специалисту, психологическая поддержка при вхождении в коллектив, воспитание дисциплинированного сотрудника. Сторонами наставничества являлись опытный работник и студент-практикант либо молодой специалист. Так была создана отлаженная система наставничества на производстве, на предприятиях осуществлялась преемственность поколений, стали цениться трудовые династии.

Являясь важной составляющей кадровой работы, наставничество не только позволяло повысить квалификацию сотрудников, но и способствовало социализации при вхождении новичков в коллектив. Считалось, что именно наставничество являлось залогом успешной карьеры. В 1975 г. в СССР был учрежден почетный знак «Наставник молодежи», в 1981 г. – почетное звание «Заслуженный наставник молодежи РСФСР».

В современной российской педагогической науке наставничество рассматривается как многоаспектный феномен, элементы которого достаточно хорошо обоснованы следующими исследователями: значимость в профессиональной деятельности (М. В. Кларин, В. А. Сухомлинский и др.); наставничество как элемент системы непрерывного педагогического образования (В. А. Кан-Калик, В. А. Сластенин и др.); наставничество как фактор профессиональной ориентации (Ю. Н. Акимова, В. В. Державина и др.); наставничество как механизм оказания помощи начинающему учителю (Т. Г. Браже, В. М. Лизинский и др.).

Обсуждение и заключения

Таким образом, подводя итог изложенному, можно заключить, что наставничество имеет большую историю развития от первобытно-

го общества до настоящего времени.

В разные исторические периоды понятие *наставничество* трактовалось исследователями неодинаково и было обусловлено актуальными идеолого-политическими установками и социально-экономической ситуацией государства, но всегда подразумевало слияние воспитательного, развивающего и обучающего процессов с целью оказания наставляемому помощи и поддержки во многих направлениях, способ передачи знаний, умений и навыков от более опытного человека к менее опытному.

В современных условиях наставничество представляет собой саморазвивающуюся и сбалансированную систему, имеющую огромный потенциал как инструмент социальной, образовательной и профессиональной адаптации, способ проектирования профессиональной карьеры, механизм достижения успеха и развития личностных и профессиональных качеств, которая взаимообогащает, совершенствуется и способствует развитию всех включенных в нее субъектов.

Список источников

1. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. № 4. С. 11–25.

2. Саркисова И. В. К вопросу о сущности понятия «наставничество» в зарубежной и отечественной литературе // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 70. С. 24–27.

3. Платон. Диалоги : в 112 т. Т. 98. М. : Мысль, 1986. 607 с.

4. Коменский Я. А. Великая дидактика. М. : Просвещение, 2001. 319 с.

5. Коменский Я. А. Пампедия. М. : УРАО, 2003. 317 с.

6. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании / перевод М.А. Энгельгардта. СПб. : Школа и жизнь, 1912. 489 с.

7. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1981. 416 с.

8. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1956. 374 с.

9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. М. : Просвещение, 1968. 371 с.

References

1. Chelnokova E. A., Tyumaseva Z. I. The evolution of the mentoring system in teaching practice. *Vestnik Mininskogo universiteta* = Minin University Bulletin. 2018; 4:11-25. (In Russ.)

2. Sarkisova I. V. On the question of the essence of the concept of “mentoring” in foreign and domestic literature. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* = Trends in the development of science and education. 2021; 70:24-27. (In Russ.)

3. Platon. Dialogues: in 112 t. T. 98. Moscow, Mysl, 1986. 607 p. (In Russ.)

4. Komenskiy Ya. A. Great didactics. Moscow, Prosveschenie, 2021. (In Russ.)

5. Komenskiy Ya. A. Pampedia. Moscow, URAO, 2003. (In Russ.)

6. Russo Zh. Zh. Emil, or About education. St. Petersburg, School and life, 1912. 489 p. (In Russ.)

7. Pestalozzi I. G. Selected pedagogical writings: in 2 t. T. 2. Moscow, Pedagogy, 1981. 416 p. (In Russ.)

8. Disterweg A. Selected pedagogical writings. Moscow, Uchpedgiz, 1956. 374 p. (In Russ.)

9. Ushinskiy K. D. Selected pedagogical works. Moscow, Education, 1968. 371 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Кожемякина Е. А. – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии, канд. пед. наук.

Сенченков Н. П. – проректор по восп. работе, д-р пед. наук, проф., Почет. работник высш. проф. обр. РФ.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kozhemyakina E. A. – lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Ph.D. (Pedagogy).

Senchenkov N. P. – Professor, Vice-Rector for Educational Work, Dr. Sc. (Pedagogy), Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 03.10.2023; одобрена после рецензирования 13.10.2023; принята к публикации 14.10.2023.

The article was submitted 03.10.2023; approved after reviewing 13.10.2023; accepted for publication 14.10.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_62

Ценностно-целевые ориентиры сравнительного анализа педагогического образования в России и Тунисе

Наталья Владимировна Кондрашова^{1*}, Наталья Григорьевна Спиренкова²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия ¹nata-kondrshova@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-7801-0941>

²spirenkovan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5235-0462>

Аннотация. В статье представлены главные приоритеты проведения сравнительного анализа систем профессионально-педагогического образования двух стран с учетом современных потребностей и достижений. Исследование осуществлено посредством изучения, анализа, обобщения и систематизации теории и практики с позиций компаративистского, компетентностного и культурологического подходов. Авторами определены ключевые ценностно значимые исследовательские цели, приоритетные виды сравнительного анализа, критерии, средства, методы и источники для сбора и обработки информации для компаративистского исследования в отношении педагогического образования России и Туниса. Значимость проведенного исследования заключается в том, что приоритеты сравнительного анализа педагогического образования на примере систем России и Туниса представлены многоаспектно и ориентированы на определение глобального и национального, частного и общего.

Ключевые слова: нормативно-правовые основы, педагогическое образование, приоритеты, Россия, сравнительный анализ, Тунис

Благодарности: исследование выполнено в рамках реализации Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» на 2023 год по теме «Сравнительный анализ системы педагогического образования в России и Тунисе» (Соглашение № 073-03-2023-044/3 от 09.06.2023 г.).

Для цитирования: Кондрашова Н. В., Спиренкова Н. Г. Ценностно-целевые ориентиры сравнительного анализа педагогического образования в России и Тунисе // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 62–67. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_62.

PEDAGOGY

Original article

Value-target guidelines for comparative analysis of teacher education in Russia and Tunisia

Natalya V. Kondrashova^{1*}, Natalia G. Spirenkova²

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

¹nata-kondrshova@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-7801-0941>

²spirenkovan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5235-0462>

Abstract. The article presents the main priorities of conducting a comparative analysis of the systems of vocational and pedagogical education of the two countries, considering modern needs and achievements. The research was carried out through the study, analysis, generalization and systematization of theory and practice from the standpoint of comparative, competence-based and culturological approaches. The authors have identified key value-significant research goals, priority types of comparative analysis, criteria, tools, methods and sources for collecting and processing information for comparative research in

relation to pedagogical education in Russia and Tunisia. The significance of the study lies in the fact that the priorities of the comparative analysis of pedagogical education on the example of the systems of Russia and Tunisia are presented in a multidimensional way and are focused on the definition of global and national, private and general.

Keywords: regulatory framework, pedagogical education, priorities, Russia, comparative analysis, Tunisia

Acknowledgements: the study was carried out as part of the implementation of the State Task of the Mordovian State Pedagogical University for 2023 on the topic «Comparative analysis of the pedagogical education system in Russia and Tunisia» (Agreement № 073-03-2023-044/3 of 06.09.2023).

For citation: Kondrashova N. V., Spirenkova N. G. Value-target orientations of comparative analysis of pedagogical education in Russia and Tunisia. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and education. 2023; 14(4-56):62-67. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_62.

Введение

Современное педагогическое образование находится под влиянием разнонаправленных мегатрендов и тенденций, определяющих появление новых педагогических направлений, моделей, теорий или подходов.

Модернизация педагогического образования и решение многих проблем в этой отрасли в немалой степени связаны с педагогической компаративистикой, которая несмотря на свою относительную молодость обладает признаками трансдисциплинарности и в условиях глобализации и неопределенности способна помочь педагогическому сообществу ответить на вызовы действительности посредством выявления эффективных форм и способов взаимообогащения национальных систем профессионально-педагогического образования на основе сравнительного анализа и интерпретации статистических, библиографических, терминологических и иных данных. Именно такие данные важны для определения и соотношения их глобальной и национальной специфики или исследования основных форм их культурного смешения, взаимопроникновения или гибридизации, а также для определения общих принципов их развития и путей сохранения идентичности, фиксирования изменений в педагогическом образовании в глобализирующемся мире или обоснования подходов, которые обусловят возникновение новых исследовательских методик, образовательного трансфера или синергизма трансформации национальных систем профессионально-педагогического образования.

Востребованность современных инструментов педагогической компаративистики и компаративистское видение современных проблем педагогического образования обуславливают значимость проведения сравнительного анализа, который позволяет дополнить теорию сравнительной педагогики результатами осмысления проблем или опыта подготовки и профессионализации педагогов, выявления сходства, различий и особенно в целостно-целевых, нормативно-правовых, организационно-методических или содержательных основах педагогического образования сравниваемых стран, определения перспектив и

разработки методических рекомендаций международного сотрудничества в этой сфере, изучения способов и организационно-методических условий образовательного трансфера и определения приоритетов для поддержания их идентичности при модернизации национальных систем профессионально-педагогического образования и пр. Поэтому с учетом современных мировых тенденций и факторов, обуславливающих или детерминирующих развитие профессионально-педагогического образования, степени изученности данной проблемы и имеющихся дефицитов необходимой сравнительно-сопоставительной информации особый интерес представляет проведение сравнительного анализа педагогического образования России и Туниса.

Обзор литературы

Сущность педагогического образования в России отражена в работах В. А. Болотова [1], Э. Ф. Зеера [2], В. Л. Матросова, Д. А. Мельникова, Г. А. Артамонова и Н. Ю. Борисовой [3], Е. В. Пискуновой [4], В. Э. Поповой [5], Н. К. Сергеева и В. В. Серикова [6], В. Д. Шадрикова [7] и др. Актуальные вопросы подготовки педагогических кадров по конкретным профилям и специальностям с учетом современных тенденций и требований отражены в публикациях И. Б. Буяновой, Т. Н. Приходченко и Н. Г. Спиренковой [8], Н. В. Винокуровой и Н. Г. Спиренковой [9], Н. В. Кондрашовой и Г. А. Шулугиной [10] и др.

Основные положения сравнительной педагогики и сравнительного анализа представлены в публикациях Ю. И. Апаринной [11], В. Г. Безрогова [12], А. Н. Джуринского [13], А. Ю. Плешаковой [14] и пр.

Особенности социокультурной или внутривосточной жизни в Тунисской республике представлены в работах С. А. Бешановой и Е. Н. Ельцовой¹, А. А. Кашиной [15], И. Т. Кофанова [16], О. Е. Трофимовой [17] и др.

Материалы и методы

Исследование базируется на важнейших положениях профессиональной и сравнительной пе-

1 Бешанова С. А., Ельцова Е. Н. Русский язык в образовательном пространстве Туниса // Русский язык за рубежом. URL: <https://ru.mapryal.org/news/russkij-yazik-v-obrazovatelnom-prost> (дата обращения: 01.09.2023).

дагогике. Непосредственно для определения ценностно-целевых ориентиров, важных при сравнительном анализе вопросов становления, развития и совершенствования системы педагогического профессионального образования и новых достижений нами использовались историко-педагогический и системно-структурный методы, а также методы теоретического анализа научной литературы, учебно-методических публикаций исследователей или практиков и нормативно-правовых документов с позиций компаративистского, компетентностного и культурологического подходов.

Результаты исследования

Ключевая ценностно-значимая цель сравнительного анализа систем образования двух обозначенных стран заключается в обосновании возможности проектирования и использования онтологической модели и инструментария для комплексного изучения педагогического образования в России и Тунисе, сравнения ценностно-целевой, нормативно-правовой основ или комплекса условий развития национальных образовательных систем подготовки педагогических кадров, устранения противоречий социально-педагогического, научно-теоретического и научно-методического характера, а также для определения векторов развития национальных систем профессионального образования посредством образовательного трансфера и минимизации последствий и снижения его эффективности или угрозы утраты национальной идентичности при трансформации систем профессионально-педагогического образования.

С учетом современных достижений педагогической компаративистики, к противоречиям социально-педагогического характера следует отнести различия между осознанием международным профессиональным педагогическим и научным сообществом неминимумости преобразования образовательного пространства и сущности педагогической деятельности, что обуславливает поиск лучших и заимствование соответствующих практик из мирового или зарубежного опыта развития системы непрерывного профессионально-педагогического образования, и недостаточным реагированием на этот вызов национальных систем педагогического образования с учетом социально-экономических и культурных особенностей стран для сохранения своей идентичности и пр.

Противоречие научно-теоретического характера ученые связывают с потребностью в комплексных сравнительно-сопоставительных исследованиях систем непрерывного педагогического образования и отсутствием или недостаточной разработанностью теории компаративистики профессионально-педагогического образования.

Противоречие научно-методического характера исследователи связывают с носящей хаотичный и часто непрогнозируемый характер прак-

тикой образовательного трансфера или экспорта заимствованных образовательных продуктов или услуг и необходимостью создания эффективных инструментов сравнительно-сопоставительного анализа систем профессионального образования разных стран, недостаточной разработанностью научно-методических основ для проведения исследований, содержащих инструменты снижения рисков трансформации идентичности национальных систем педагогического образования.

Сравнительный анализ предполагает определение критериев для сравнения важных свойств или характеристик, по которым можно выделить сходства или различия исследуемых систем или объектов. Непосредственно для сравнения систем профессионально-педагогического образования двух стран в качестве оснований и критериев следует выделить следующее:

- основные тенденции и структурные элементы непрерывной системы педагогического образования, приоритеты предстоящей модернизации (многоуровневость, инновационность, доступность, преемственность, открытость, динамичность, гибкость и пр.);

- ценностно-целевые ориентиры и приоритеты подготовки педагогических кадров и устранения кадровых дефицитов в системе образования изучаемых стран и пр.;

- этапы и проблемы профессионализации педагогов от момента выбора профессии и первой профессиональной пробы и до достижения профессионального мастерства на протяжении всей жизнедеятельности;

- нормативно-правовые документы, в соответствии с которыми осуществляется развитие системы педагогического образования в разных странах и подготовка специалистов для системы образования;

- организационно-педагогические условия и ресурсные возможности для обеспечения качества подготовки педагогов;

- опыт создания механизмов преемственности всех образовательных этапов педагогической подготовки на основе интеграции в одну целостную образовательную систему различных уровней и ступеней образования для обеспечения организационно-методического и содержательного единства всех звеньев;

- принципы профессиональной подготовки педагогов на разных стадиях профессионализации (принцип индивидуальности, преемственности, диверсификации, целенаправленности, гибкости и открытости, обеспечения национальной образовательной безопасности);

- современные подходы по вопросам подготовки педагогических кадров (культурологический, системно-деятельностный, компетентностный и пр.);

- анализ учебных планов, в которых пред-

ставлены цели и основные требования подготовки, перечень учебных программ, сроки и методы обучения и пр.

Важно учитывать, что сравнение в педагогической науке выступает как косвенный эксперимент, во время которого от исследователя не зависит создание фактов и предполагается только проверка причинно-следственных связей или их объяснение, а также происходит сравнение лишь тех фактов, критериев или событий, которые возникли самопроизвольно. При этом в процессе сопоставительного анализа для исследователя каждый из сравниваемых объектов раздваивается, так как в нем обнаруживаются сходства и различия с другими.

Как правило, учеными сравнительный анализ рассматривается как сложный метод или сложный инструмент, который должен использоваться с осторожностью и учитывать многие факторы и критерии. При этом применение подходящего типа сравнительного анализа во многом зависит от поставленной исследовательской задачи. На наш взгляд, основными эффективными методами для проведения сравнительного анализа педагогического образования двух стран по одному или нескольким критериям являются следующие:

– анализ тенденций как процедура глубокого и основательного анализа, при которой отдельные явления и направления развития систем педагогического образования в отчетный период времени сравниваются тщательно для принятия соответствующих решений (например, следует сравнить протекание цифровизации, стандартизации педагогического образования, интеграции работы образовательных организаций, обеспечения преемственности, вариативности и диверсификации программ или моделей подготовки педагогических кадров и пр.);

– качественный сравнительный анализ – метод, позволяющий сравнивать объекты исследования на основе качественных признаков (например, перечень востребованных профессиональных компетенций, дефициты в подготовке педагогов разных специальностей, реализуемые программы среднего и высшего педагогического образования и пр.);

– количественный сравнительный анализ предусматривает использование численных данных и статистических методов, чтобы измерить и сравнить количественные характеристики объектов, и применяется для оценки значимости их различий или сходств (в частности, количественные данные образовательных организаций высшего и среднего образования двух стран: контингент студентов, количество программ для подготовки педагогов по программам среднего образования, бакалавриата, магистратуры, специалитета и пр., количество мест в вузах и численность поступивших выпускников и их процентное соотношение

в вопросах покрытия кадровых потребностей по отдельным специальностям в образовательных организациях и пр.);

– компаративистский анализ, направленный на сравнение международного и зарубежного педагогического опыта и его применения в национальных условиях при изучении различных государств и регионов;

– сравнительный анализ понятий является эффективным инструментом, позволяющим выявить различия и сходства между двумя или более понятиями и позволяет более глубоко разобраться в терминах и дефинициях разных стран, а также выявить их отличия и сходства (например, целесообразно сравнить такие категории, как непрерывность, национальная образовательная безопасность, качество образования и пр.);

– факторный анализ является эффективным инструментом, позволяющим выявить различия и сходства факторов, тормозящих или детерминирующих развитие и модернизацию национальных систем педагогического образования (к таким относятся прежде всего глобальные мегатренды, факторы общегосударственного значения, мезофакторы и факторы социокультурного характера, которые во многом определяют национальную специфику и пр.);

– метод попарного сравнения объектов, когда для каждой пары объектов определяется оценка превосходства одного объекта над другим (возможно сравнение схожих по названиям программ педагогического и дополнительного педагогического образования, перечня утвержденных специальностей среднего профессионального образования и пр.);

– ретроспективный анализ важен для осуществления изучения становления и прошедших изменений в системе педагогического образования, оказывающих влияние на текущее положение дел и важных для сравнения этих процессов в двух странах;

– структурный сравнительный анализ целесообразно применять для изучения и сравнения структуры анализируемых объектов, например основных элементов систем педагогического образования России и Туниса, структуры профессиональной компетентности педагогов сравниваемых стран, структурных элементов образовательных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры и пр.);

– макросистемный анализ важен для определения роли конкретных систем и их компонентов в многообразии схожих систем, связанных между собой общими признаками и пр.

К ценностно значимым источникам педагогической компаративистики, составляющим основу для методологического, сравнительно-сопоставительного или содержательного анализа систем педагогического образования двух стран,

следует отнести: нормативные документы (правительственные постановления, законодательные акты и указы, государственные образовательные стандарты и пр.), информационные и аналитические материалы международных организаций или учреждений образования, статистические источники, педагогическую и методическую документацию, а также публикации отечественных и зарубежных ученых, педагогическую периодику изучаемых стран и пр.

Обсуждение и заключения

Итак, при проведении сравнительного анализа педагогического образования в России и Тунисе с учетом современных мировых тенденций и вызовов в качестве приоритетов исследования следует обозначить ценности-цели и ценностно значимые источники сравнительного анализа систем образования двух стран, содействующие устранению противоречий социально-педагогического, научно-теоретического и научно-методического характера. В качестве приоритетных видов и методов его проведения следует осуществлять анализ понятий, тенденций, качественный, количественный, компаративистский, факторный, ретроспективный и структурный сравнительный анализ и пр. Поскольку именно они позволят эффективно провести сравнительно-сопоставительный анализ по ключевым критериям, таким как основные направления и результаты создания непрерывной педагогической системы, этапы и проблемы профессионализации педагогов, нормативно-правовые документы, организационно-педагогические условия и ресурсные возможности для обеспечения качества подготовки педагогов, принципы и современные подходы профессиональной подготовки и пр.

Список источников

1. Болотов В. А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 315 с.
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект // Образование и наука. 2006. № 6 (42). С. 44–54.
3. Матросов В. Л., Мельников Д. А., Артамонов Г. А., Борисова Н. Ю. Система непрерывного педагогического образования в контексте процессов образовательной интеграции // Развитие личности. 2012. № 2. С. 139–151.
4. Пискунова Е. В. Исследование инновационных процессов в педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям : сборник статей по материалам международной научной конференции, 3–4 октября 2013 года / Российский гос. педагогический университет им. А. И. Герцена, НИИ не-

прерывного педагогического образования ; науч. ред.: Н. Ф. Радионова, Е. В. Пискунова, А. В. Тряпицын. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 54–63 с.

5. Попова В. Э. Государственная политика по модернизации системы высшего образования в современной России : дис. ... канд. полит. наук. Ростов-н/Д, 2015. 171 с.

6. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : монография. М. : Логос, 2013. 363 с.

7. Шадриков В. Д. Качество педагогического образования : монография. М. : Логос, 2012. 199 с.

8. Буянова И. Б., Приходченко Т. Н., Спиренкова Н. Г. Профессионально-ориентированная подготовка педагогов в процессе реализации магистерских программ // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3 (27). С. 20–23.

9. Винокурова Н. В., Спиренкова Н. Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного профиля // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14274> (дата обращения: 01.09.2023).

10. Кондрашова Н. В., Шулугина Г. А. Современные подходы к формированию культуры педагогического взаимодействия у педагога дошкольного и начального образования в условиях постиндустриального общества // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 2 (42). С. 54–61.

11. Апарина Ю. И. Современное состояние высшего педагогического образования в России и других странах // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. № 3. С. 84–98.

12. Безрогов В. Г. Сравнительная педагогика: неинституциональные формы обучения в образовательных традициях Африки, Азии и Европы. М. : ИТИП РАО, 2006. 291 с.

13. Джурицкий А. Н. Сравнительное образование: Вызовы XXI века : монография. М. : Прометей, 2014. 326 с.

14. Плешакова А. Ю. Педагогическая компаративистика идентичности профессионального образования : методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2021. 503 с.

15. Кашина А. А. Стратегия Туниса в области образования // Ближний Восток и современность. 2010. № 42. С. 50–73.

16. Кофанов И. Т. Тунис – время перемен. М. : Институт Африки РАН, 2020. 148 с.

17. Трофимова О. Е. Соглашение об ассоциации Туниса с ЕС: результаты и перспективы сотрудничества // Ближний Восток и современность : сборник. Вып. 20. М. : ИИИ и БВ, ИВ РАН, 2003. С. 168–170.

Reference

1. Bolotov V. A. Theory and practice of reforming pedagogical education in Russia in the context of social changes: dis. ... Dr. of ped. Sciences. Saint-Petersburg, 2001. 315 p. (in Russ.)
2. Zeer E. F. Modernization of professional and pedagogical education: innovative aspect. *Obrazovanie i nauka* = The Education and science journal. 2006; 6(42):44-54. (in Russ.)
3. Matrossov V. L., Melnikov D. A., Artamonov G. A., Borisova N. Yu. System of continuous pedagogical education in the context of educational integration processes. *Razvitie lichnosti* = Personality development. 2012; 2:139-151. (in Russ.)
4. Piskunova E. V. Research of innovative processes in pedagogical education // *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennom mire: ot issledovatel'skogo poiska k produktivnym resheniyam* = Continuous pedagogical education in the modern world: from research search to productive solutions: a collection of articles based on the materials of the international scientific conference, October 3-4, 2013. Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Research Institute of Continuous Pedagogical Education, scientific ed.: N. F. Radionova, E. V. Piskunova, A. V. Tryapitsyn. Saint Petersburg, Publishing House of A. I. Herzen State Pedagogical University, 2013. Pp. 54-63. (in Russ.)
5. Popova V. E. State policy on modernization of the higher education system in modern Russia: dis. ... Cand. polit. Sciences. Rostov-on-Don, 2015. 171 p. (in Russ.)
6. Sergeev N. K., Serikov V. V. Pedagogical activity and pedagogical education in an innovative society: monograph. Moscow, Logos, 2013. 363 p. (in Russ.)
7. Shadrikov V. D. The quality of pedagogical education: monograph. Moscow, Logos, 2012. 199 p. (in Russ.)
8. Buyanova I. B., Prikhodchenko T. N., Spirenkova N. G. Professionally-oriented training of teachers in the process of implementing Master's programs. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and education. 2016; 3(27):20-23. (in Russ.)
9. Vinokurova N. V., Spirenkova N. G. Professional training of future preschool teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2014; 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14274> (accessed 01.09.2023). (in Russ.)
10. Kondrashova N. V., Shulugina G. A. Modern approaches to the formation of a culture of pedagogical interaction among teachers of preschool and primary education in a post-industrial society. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and education. 2020; 2(42):54-61. (in Russ.)
11. Aparina Yu. I. The current state of higher pedagogical education in Russia and other countries. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya* = Vestnik Moscow City Pedagogical University. Scientific Journal. Pedagogy and Psychology. 2010; 3:84-98. (in Russ.)
12. Bezrogov V. G. Comparative pedagogy: non-institutional forms of education in the educational traditions of Africa, Asia and Europe. Moscow, ITIP RAO, 2006. 291 p. (in Russ.)
13. Dzhurinskij A. N. Comparative education: Challenges of the XXI century: monograph. Moscow, Prometheus, 2014. 326 p. (in Russ.)
14. Pleshakova A. Yu. Pedagogical comparative identity of vocational education: methodology, theory, practice: dis. ... Dr of ped. Sciences. Ufa, 2021. 503 p. (in Russ.)
15. Kashina A. A. Tunisian strategy in the field of education. *Blizhnij Vostok i sovremennost'* = Middle East and modernity. 2010; 42:50-73. (in Russ.)
16. Kofanov I. T. Tunisia – time of change. Moscow, Institute of Africa of the Russian Academy of Sciences, 2020. 148 p. (in Russ.)
17. Trofimova O. E. Association Agreement of Tunisia with the EU: results and prospects of cooperation. *Blizhnij Vostok i sovremennost'* = Middle East and modernity: collection. Release 20. Moscow, III and BV, IV RAS, 2003. Pp. 168-170. (in Russ.)

Информация об авторах:

Кондрашова Н. В. – доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Спиренкова Н. Г. – доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kondrashova N. V. – Associate Professor of the Department of Pedagogy of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Spirenkova N. G. – Associate Professor of the Department of Pedagogy of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests

Статья поступила в редакцию 05.09.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 20.09.2023.

The article was submitted 05.09.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 20.09.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_68

Подготовка учителей первого цикла основного общего образования в Тунисской Республике

Владимир Иванович Лаптун

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, vil60@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4530-7658>

Аннотация. В статье рассматривается специфика подготовки учителей начальных классов – первого цикла основного общего образования в Тунисской Республике. После обретения независимости от Франции в 1956 г. одним из главных приоритетов государственной политики правительства страны является совершенствование системы образования. Согласно статистике, на развитие сектора образования в стране ежегодно расходуется до 35 % государственного бюджета. Для современной образовательной системы Туниса характерен ряд тенденций, которые отчетливо проявились в конце XX – начале XXI в. Среди них повышение качества профессиональной подготовки педагогических кадров для учебных заведений различного уровня, в том числе для начальной школы. Таким образом, в 1990 г. была организована новая структура подготовки учителей – Высшие институты подготовки учителей (*Institut Supérieur de Formation des Maîtres – ISFM*). Их создание стало частью реформы системы образования, которая направлена на повышение уровня профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Ключевые слова: Тунисская Республика, учитель начальных классов, первый цикл основного общего образования, подготовка педагога, Высший институт подготовки учителей, Министерство высшего образования и научных исследований, Дирекция высших институтов подготовки учителей, учебный план, внеучебная деятельность

Благодарности: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Сравнительный анализ системы педагогического образования в России и Тунисе: прикладное исследование».

Для цитирования: Лаптун В. И. Подготовка учителей первого цикла основного общего образования в Тунисской Республике // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 68–75. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_68.

PEDAGOGY

Original article

Training of first cycle teachers in basic general education in the Republic of Tunisia

Vladimir I. Laptun

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, vil60@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4530-7658>

Abstract. The article deals with the specifics of the training of primary school teachers – the first cycle of basic general education in the Republic of Tunisia. Since gaining independence from France in 1956, one of the main priorities of the state policy of the government of the country has been the improvement of the education system. According to statistics, up to 35 % of the state budget is spent annually on

the development of the education sector in the country. The modern educational system of Tunisia is characterized by a number of trends that were clearly manifested in the late XX – early XXI century, among them: improving the quality of professional training of teachers for educational institutions of various levels, including primary school. Thus, in 1990, a new teacher training structure was organized – the Higher Institutes for Teacher Training (*Institut Supérieur de Formation des Maîtres – ISFM*). Their creation was part of the reform of the education system, which was aimed at improving the level of professional training of primary school teachers.

Keywords: Republic of Tunisia, primary school teacher, first cycle of basic general education, teacher training, Higher Institute for Teacher Training, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Directorate of Higher Institutes for Teacher Training, curriculum, extracurricular activities

Acknowledgements: the article was prepared within the framework of the state initiative of the Ministry of Education of Russia to carry out research work on the topic «Comparative analysis of the system of teacher education in Russia and Tunisia: applied research».

For citation: Laptun V. I. Training of first cycle teachers in basic general education in the Republic of Tunisia. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):68-75. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_68.

Введение

В последние годы Россия продолжает активно расширять и углублять партнерские отношения с государствами африканского континента. В частности, об этом красноречиво свидетельствует уже второй по счету саммит Россия – Африка, состоявшийся в Санкт-Петербурге в конце июля 2023 г. В его рамках прошел Экономический и гуманитарный форум, в котором приняли участие 45 делегаций из 54 стран Африки. На нем был рассмотрен довольно широкий спектр вопросов по различным направлениям сотрудничества.

Необходимо отметить, что в качестве одного из приоритетных вопросов, обсуждаемых на форуме, являлось сотрудничество в сфере образования, о чем, собственно, свидетельствуют его итоги: из 161 подписанного соглашения 51 касалось сотрудничества в области образования и науки. В связи с этим возникает необходимость изучения образовательных систем африканских стран и в первую очередь опыта подготовки квалифицированных педагогических кадров. Общеизвестно, что от уровня развития педагогического образования во многом зависит эффективное развитие всех отраслей экономики страны. Особое внимание исследователей обращено на образовательные системы тех стран Африки, которые в последние годы добились наибольшего успеха в данном направлении и поддерживают давние дружеские отношения с Российской Федерацией. К числу таковых мы, безусловно, относим Тунисскую Республику, так как ее система образования считается одной из лучших на африканском континенте.

Согласно статистике, на развитие сектора образования в стране ежегодно расходуется до 35 % государственного бюджета [1, с. 20]. Для

современной образовательной системы Туниса характерен ряд тенденций, которые отчетливо проявились в конце XX – начале XXI в., среди них повышение качества профессиональной подготовки педагогических кадров для учебных заведений различного уровня. Другими словами, в Тунисе уделяется повышенное внимание совершенствованию системы педагогического образования.

В настоящее время Россия, как и Тунис, находится в процессе модернизации педагогического образования. Об этом, в частности, свидетельствует «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р¹. Этот документ предусматривает внедрение единых подходов к структуре, содержанию и оценке качества подготовки педагогов различного уровня, развитие системы непрерывного педагогического образования от профильных классов до учреждений повышения квалификации.

Повышенное внимание к педагогическому образованию в нашей стране обусловлено прежде всего глобальными социально-экономическими вызовами и современной международной обстановкой, что требует существенных изменений в системе подготовки педагогических кадров для образовательных организаций с учетом современных реалий, поэтому проблема изучения опыта подготовки педагогических кадров, в том числе и в Тунисской Республике, представляется нам весьма своевременной и актуальной. Цель

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. URL: <https://ug.ru/konceptczija-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-dlya-sistemy-obrazovaniya-na-period-do-2030-goda/?ysclid=llmol> (дата обращения: 22.08.2023).

нашего исследования – изучение опыта подготовки учителей первого цикла основного общего образования – начальной школы в Тунисе.

Обзор литературы

Проведенный анализ научной литературы и интернет-ресурсов на русском и иностранных языках, посвященных изучению системы образования и опыта подготовки педагогических кадров в Тунисе, позволил сделать вывод о том, что в настоящее время существуют лишь отдельные работы, затрагивающие различные аспекты системы образования Туниса, включая подготовку педагогических кадров. В частности, подробная характеристика в целом системы образования Туниса дана в работах А. Сумая [2], Н. Кларк [3] и др. Основные тенденции развития современной системы образования в Тунисской Республике рассматривались в исследованиях Е. А. Хвалиной, М. А. Дриди, А. Шауэд, В. Заед, Н. Бали и др. [1; 4; 5]. Особенности системы контроля в тунисской педагогике проанализированы М. И. Махмутовым, Т. А. Шайхуллиным [6]. Вместе с тем следует отметить, что работы, посвященные непосредственно проблемам подготовки педагогических кадров для образовательных организаций в Тунисе фактически отсутствуют, тем более нет исследований сравнительно-педагогического характера.

Материалы и методы

В рамках проведенного исследования нами применялись такие теоретические методы, как изучение и анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной информации. Кроме того, нами использовались характерные для сравнительно-педагогических исследований методы: описательный, требующий поиска и накопления достаточной информации для анализа и интерпретации определенных фактов, а также тесно связанный с ним статистический метод. Использование социологического метода позволило нам оценить, насколько современное педагогическое образование Туниса соответствует потребностям развития общества. Материалом для исследования послужили монографии, научные статьи на русском и иностранных языках, а также web-сайты образовательных и иных организаций, государственных органов управления образованием Туниса.

Результаты исследования

Образование в Тунисе является одним из главных приоритетов государственной политики. Правительство страны продолжает

целенаправленно совершенствовать систему образования, которая отвечала бы потребностям общества и государства, а также подчеркивала бы необходимость развития особой национальной и региональной идентичности.

В первые годы своей независимости, опираясь на французскую модель образования, тунисские власти сосредоточились на «арабизации» учебных программ в школах и высших учебных заведениях страны. Одновременно велась подготовка квалифицированных специалистов, способных создавать и управлять современной экономикой. Поэтому в Законе о реформе образования 1958 г. особое внимание уделялось не только техническому и профессиональному образованию, но и подготовке контингента тунисских педагогов, способных осуществлять преподавание новой единой школьной программы с упором на арабский язык и литературу, исламскую мысль, а также историю и географию тунисского и североафриканского региона. Однако ранее набранные из числа выпускников педагогических колледжей, а также сертифицированные для преподавания учителя к концу 1980-х гг. уже не могли соответствовать требованиям тунисской школы, как на общеобразовательном уровне подготовки, так и на педагогическом [3].

В 1990 г. была организована новая структура подготовки учителей – Высшие институты подготовки учителей (ВИПУ) (*Institut Supérieur de Formation des Maîtres – ISFM*). Их создание стало частью реформы системы образования, которая была направлена на подготовку качественно новых педагогических кадров, способных обеспечить стабильное развитие страны и отвечать на вызовы XXI в. Основной целью этой реформы являлось повышение уровня профессиональной квалификации учителей первого цикла основного общего образования – начальной школы.

В ходе реформы решались следующие задачи:

- повысить престиж профессии педагога, сделав ее высокооплачиваемой с возможностью карьерного роста;
- полностью удовлетворить потребности государства в учителях первого цикла основного общего образования;
- всемерно содействовать повышению квалификации учителей без отрыва от работы;
- дать учителям серьезную общеобразовательную подготовку, способствующую их разностороннему развитию, так и профессиональным навыкам

с тем, чтобы они могли эффективно управлять процессом обучения и осуществлять межличностное общение.

Подобная полидисциплинарная профессиональная подготовка, характер которой вытекал из необходимой универсальности учителя первого цикла основного общего образования. В свою очередь это позволяло учителю приобрести дополнительную научную подготовку, а также знания и умения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Желающие стать учителями первого цикла основной школы (1–6-е классы) должны получить степень бакалавра после окончания средней школы, а затем поступить в один из шести Высших институтов подготовки учителей (ВИПУ) страны, созданных в соответствии с Законом № 90-108 от 26.11.1990 г. взамен бывших педагогических колледжей. Основными целями данных учебных заведений являются:

- базовая и педагогическая подготовка учителей начальных классов

- участие в повышении квалификации и переподготовке учителей начальных классов и организация для них различных культурно-просветительских мероприятий.

- выполнение всех обязанностей, возложенных на них надзорным органом и подпадающих под сферу их полномочий в соответствии с действующими нормативно-правовыми актами.

Высшие институты подготовки учителей, расположенные в Корбе, Кайруане, Суссе, Кефе, Сбейтле и Гафсе, реализуют двухгодичные программы профессиональной подготовки учителей первого цикла базового образования. В первый год обучения студенты следуют общей программе обучения, охватывающей все предметные области, которые будут преподаваться на начальном уровне. Второй год обучения концентрируется на педагогической и практической подготовке¹.

Подробнее рассмотрим, как организовано обучение в Высших институтах подготовки учителей.

ВВИПУ принимаются, как мы уже отмечали выше, выпускники средней школы, получившие степень бакалавра. При поступлении они должны пройти психотехнический тест, условия которого устанавливаются указом министра высшего образования и научных исследований. Каждый поступающий должен

сдать напечатанное на гербовой бумаге, заверенное обязательство, в котором указано, что он обязуется работать в течение десяти лет в школьных учреждениях, находящихся в ведении Министерства образования. Кроме того, поступающий в ВИПУ бакалавр должен соответствовать двум условиям в дополнение к проходным баллам, а именно: во-первых, его возраст не должен превышать 23 лет, а во-вторых, он не должен иметь освобождения от занятий физической культурой в год окончания школы.

Высшие педагогические институты входят в структуру и подчиняются Министерству высшего образования и научных исследований Тунисской Республики (МВО). Непосредственным надзорным органом ВИПУ является Дирекция высших институтов подготовки учителей (*Direction de l'Enseignement Supérieur Direction des ISFM*), действующая под контролем Главного управления высшего образования. В обязанности дирекции входит: 1) разработка и утверждение учебных программ; 2) организация вступительных экзаменов и последующих экзаменов для студентов; 3) подготовка нормативно-правовых документов, касающихся учебных программ; 4) определение потребностей ВИПУ в преподавателях и материальных средствах и др.

Дирекцию высших институтов подготовки учителей возглавляет директор, которому помогают два заместителя – по педагогическим и административным вопросам. Кроме того, в состав дирекции входят начальник службы обучения и мониторинга и начальник отдела учебных программ и документации.

Директор обладает следующими полномочиями:

- контролирует надлежащее научное и педагогическое функционирование института, координирует учебную деятельность и следит за организацией экзаменов;

- председательствует в Совете института и Дисциплинарном совете;

- обеспечивает бесперебойную работу административных и финансовых служб; является распорядителем бюджета института;

- разрабатывает проект бюджета учебного заведения и представляет его на рассмотрение Совета института.

В управлении ВИПУ директору также помогают:

1. Совет института.

2. Дисциплинарный совет.

3. Секретарь института.

Полномочия и состав Совета института.

¹ Direction Institut Supérieur de Formation des Maîtres.
URL: http://www.disfm.rnu.tn/apercu2_fr.htm (дата обращения: 15.08.2023).

«Совет рассматривает вопросы, касающиеся функционирования института, организации, проведения и реализации программ обучения и стажировок, а также программ педагогических исследований и их исполнения. Он ежегодно рассматривает проект бюджета института и получает информацию об исполнении бюджета за прошлый год. Директор может задать ему любые другие вопросы, касающиеся преподавания или исследований. Совет Института собирается каждые три месяца и в любое время, когда его председатель сочтет это необходимым, или по требованию большинства его членов»¹.

Статья 14 вышеупомянутого декрета предусматривает следующий состав совета Института:

1. Президент: директор института.
2. Члены:
 - региональный директор по образованию или его представитель;
 - менеджер по обучению и стажировкам;
 - ответственный за работу специализированных кабинетов и лабораторий;
 - три преподавателя, избранных из числа штатных сотрудников, преподающих в институте;
 - инспектор начального образования;
 - секретарь института: докладчик.

Следует отметить, что список членов совета института утверждается приказом министра высшего образования.

Полномочия и состав Дисциплинарного совета института. Директор ВПИ обязан обеспечивать надлежащий порядок во вверенном ему учебном заведении. Для этого в институте функционирует Дисциплинарный совет, который возглавляется директором.

Статья 17 Декрета № 91-1871 от 7 декабря 1991 г. об административной и финансовой организации высших педагогических учебных заведений и режиме подготовки кадров в этих учебных заведениях предусматривает следующий состав Дисциплинарного совета:

1. Президент Совета: директор института.
2. Члены совета:
 - инспектор по начальному образованию, член Совета института или его представитель;
 - один преподаватель, избранный из числа трех, входящих в Совет института;
 - секретарь института: докладчик².

1 Direction Institut Supérieur de Formation des Maîtres. URL: http://www.disfm.rnu.tn/apercu2_fr.htm (дата обращения: 15.08.2023).

2 Direction Institut Supérieur de Formation des Maîtres. URL: http://www.disfm.rnu.tn/apercu2_fr.htm (дата обращения: 15.08.2023).

Статья 18 вышеупомянутого декрета предусматривает, что дисциплинарный совет собирается по требованию его председателя. Дисциплинарный совет может проводить заседания только в том случае, если присутствует не менее половины его членов. В случае равенства голосов голос председателя имеет преимущественную силу. Заседания совета фиксируются в протоколах и подписываются президентом, копия протокола направляется в надзорный орган в случае окончательного исключения студента из всех ВИПУ³. Согласно статье 19 вышеупомянутого декрета, Дисциплинарный совет может налагать следующие санкции (взыскания):

- предупреждение;
- порицание;
- временное исключение из института;
- окончательное исключение из института;
- окончательное исключение из всех ВИПУ⁴.

Следует отметить, что первые две санкции являются прерогативой директора института. Все санкции, налагаемые Дисциплинарным советом, подлежат исполнению, за исключением последней (окончательное исключение из всех ВИПУ). Она вступает в силу только после утверждения министром высшего образования. В случае ее неодобрения со стороны министра может быть принято решение о санкциях более низкого уровня.

Обучение в ВИПУ носит междисциплинарный характер, что вытекает из необходимой разносторонности преподавателя первого цикла основного образования. В свою очередь это позволяет получить дополнительное научное образование, а также знания и умения, необходимые для работы в данной сфере.

Особое внимание уделяется языкам и математике, что подтверждает почасовой объем обучения и экзаменационный коэффициент (табл. 1). В процессе обучения также большое внимание уделяется дисциплинам, учитывающим специфику начального образования, а именно: каллиграфии, художественному образованию, музыке. Как мы уже отмечали, обучение в ВИПУ длится два года.

Первый год в основном посвящен предметному обучению, направленному на разностороннее развитие будущих учителей (табл. 1)⁵.

3 Там же.

4 Там же.

5 Institut Supérieur de Formation des Maîtres de Korba. URL: http://www.isfmkb.rnu.tn/syst_etud_fr.htm#hau. (дата обращения: 19.07.2023).

Таблица 1

Первый год обучения

Изучаемые дисциплины		Количество часов в неделю	Экзамениционный коэффициент
Языки	Арабский	3	5
	Французский	3	5
	Английский	1	2
Естественно-научные дисциплины	Математика	3	4
	Естественные науки	2	2
Общественные науки	История	1	1
	География	1	1
	Религиозное образование	1	1
	Гражданское образование	1	1
Педагогические науки	Философия образования	1	1
	Общая психология	1	1
Художественное образование	Изобразительное искусство	2	1
	Каллиграфия	1	1
	Музыка	1	1
Техническое образование		2	1
Физическая культура		2	1
Информатика		2	1
Итого		31	30

Второй год включает в себя оба типа обучения: предметное и профессиональное. В этот период студенты получают теоретическую подготовку в области психологии ребенка, общей педагогики, дидактики и школоведения. В течение того же года студенты проходят практическую подготовку, которая позволяет им посещать занятия и, следовательно, наблюдать и анализировать определенные учебные ситуации, а также они проводят самостоятельные занятия (табл. 2)⁶

Таблица 2

Второй год обучения

Изучаемые дисциплины		Количество часов в неделю	Экзамениционный коэффициент
Языки	Арабский	3	3
	Французский	3	3
	Английский	1	1
Естественно-научные дисциплины	Математика	2	3
	Физика	2	2
Педагогические науки	Дидактика	2	2
	Общая педагогика	1	1
	Детская психология	1	1
	Школоведение	1	1
Физическая культура		1	1
Информатика		1	1

6 Institut Supérieur de Formation des Maîtres de Korba. URL: http://www.isfmkb.rnu.tn/syst_etud_fr.htm#hau. (дата обращения: 19.07.2023).

Дисциплины по выбору		3	3
Практика		10	8
Итого		31	30

Выпускные экзамены включают одинаковые для всех институтов тесты по следующим предметам: арабский, французский, математика, дидактика дисциплин, общая педагогика и психология ребенка, а также тесты, которые проводятся каждым из ВИПУ. Повторная сдача экзаменов как за первый, так и за второй год обучения запрещена.

Студенты ВИПУ обязаны проживать в общежитии (интернате), расположенном на территории института. В исключительных случаях министр высшего образования по индивидуальному запросу может разрешить проживание за пределами общежития.

Следует отметить, что администрация ВИПУ строго следит за посещением занятий студентами, так как оно является обязательным. Любое необоснованное отсутствие в течение дня или части дня влечет за собой вычет 1/30 от месячной стипендии, выплачиваемой студенту, предусмотренной статьей 8 декрета № 91-1871 от 7 ноября 1991 г.⁷ Пять необоснованных пропусков занятий не позволяют студенту участвовать в экзамене по соответствующему предмету. В случае если студенту больше не разрешается сдавать 50 % положенных экзаменов, он исключается из всех ВИПУ.

Ежегодно три лучших студента первого года обучения ВИПУ могут пройти двухнедельную стажировку во Франции.

Учебная деятельность студентов дополняется внеучебной, которая включает в себя социокультурные и спортивные мероприятия. Их главные цели: познакомить обучающихся с методами анимации и общения, а также способствовать их открытости для внешкольной среды. Социокультурные мероприятия отличаются разнообразием, за счет многочисленных клубов, действующих в каждом ВИПУ. Они организуются либо преподавателями, либо самими студентами. Среди них можно выделить клубы следующей направленности: 1) музыка; 2) театр; 3) здоровье; 4) информатика; 5) изобразительное искусство и каллиграфия; 6) спорт.

Как мы уже отмечали, в течение двух лет обучения студенты получают в институте ежемесячную стипендию. Кроме того, в начале каждого учебного года им дополнительно выдают деньги на покупку книг и другие

7 Institut supérieur de formation des Maîtres de Gafsa. URL: http://www.isfmfgf.rnu.tn/creation_fr.htm (дата обращения: 19.07.2023).

нужды. Размеры стипендии и дополнительного пособия устанавливаются совместным указом министра образования и финансов. Студенты обязаны возместить выделенные им суммы в следующих случаях: 1) окончательное исключение из института; 2) добровольный отказ от учебы; 3) увольнение с работы до истечения 10-летнего срока службы; 4) отставка до истечения десятилетнего срока; 5) отказ от трудоустройства после окончания учебы. При желании выпускники института могут получить преференцию в виде двухлетнего стажа, который они подтвердят для расчета своей пенсии по старости¹.

По окончании обучения двое лучших выпускников из каждого ВИПУ, если они того пожелают, могут продолжить свое обучение с целью получения степени магистра.

Преподавание в Высших институтах подготовки учителей осуществляют преподаватели, имеющие звание доцента. Однако в случае необходимости к преподавательской деятельности в этих учебных заведениях могут быть привлечены преподаватели с другими научными степенями и званиями. Педагогическая подготовка осуществляется инспекторами начального образования и помощниками преподавателей.

Под патронажем Дирекции высших институтов подготовки учителей один из ВИПУ ежегодно в апреле проводит научный симпозиум, на который приглашаются ученые-исследователи из Туниса или из-за рубежа. Аналогичным образом с 2001/02 учебного года студенты различных ВИПУ приглашаются в вузы страны для участия в спортивном фестивале и Фестивале культуры, которые проводятся ежегодно в марте.

Следует отметить, что между ВИПУ и их французскими коллегами подписаны соглашения о партнерстве и двустороннем сотрудничестве, которые способствуют обмену студентами и преподавателями. Учебные курсы проводятся ежегодно в обеих странах для студентов, преподавателей и руководителей ISFM и IUFM (Университетские институты подготовки учителей).

Обсуждение и заключения

Таким образом, в ходе нашего исследования мы выяснили, что подготовка учителей первого цикла основного общего образования – начальной школы (1–6-е классы) в Тунисе осуществляется только в высших учебных заведениях – Высших институтах подготовки учителей, которые были учреждены

в 1990 г. взамен педагогических колледжей. Их создание стало частью реформы тунисской системы образования, основной целью которой являлось повышение уровня профессиональной квалификации учителей начальной школы.

Всего в Тунисе функционирует шесть ВИПУ, расположенных в Корбе, Кайруане, Суссе, Кефе, Сбейтле и Гафсе. Они входят в структуру Министерства высшего образования и научных исследований и подчиняются непосредственно дирекции ВИПУ. Основными целями данных учебных заведений являются: 1) базовая и профессиональная педагогическая подготовка учителей начальных классов; 2) участие в повышении квалификации и переподготовке учителей начальных классов и организация для них различных культурно-просветительских мероприятий; 3) выполнение всех обязанностей, возложенных на них надзорным органом и подпадающих под сферу их полномочий в соответствии с действующими нормативно-правовыми актами.

В ВИПУ принимаются выпускники средней школы, получившие степень бакалавра. При поступлении они должны пройти психотехнический тест, условия которого устанавливаются указом министра высшего образования и научных исследований. Каждый абитуриент при поступлении должен подписать обязательство, в котором указано, что он/она после окончания ВИПУ обязуется работать в течение десяти лет в школьных учреждениях, находящихся в ведении Министерства образования.

Срок обучения в институтах составляет два года. Обучение в ВИПУ носит междисциплинарный характер, что вытекает из необходимой разносторонности преподавателя первого цикла основного образования. В первый год обучения студенты следуют общей программе обучения, охватывающей все предметные области, которые будут преподаваться на начальном уровне. Второй год обучения концентрируется на педагогической и практической подготовке. Особое внимание уделяется языкам и математике, а также дисциплинам, учитывающим специфику начального образования, а именно: каллиграфии, художественному образованию, музыке. Администрация ВИПУ строго следит за посещением занятий студентами, так как оно является обязательным. Любое необоснованное отсутствие в течение дня или части дня влечет за собой вычет 1/30 от месячной стипендии, выплачиваемой студенту государством. Пять необоснованных пропусков занятий не

¹ Там же.

позволяют студенту участвовать в экзамене по соответствующему предмету. В случае если студенту больше не разрешается сдавать 50 % положенных экзаменов, он исключается из всех ВИПУ.

Учебная деятельность студентов дополняется внеучебной, которая включает в себя различные социокультурные и спортивные мероприятия. Их главной целью является: ознакомление обучающихся с методами анимации и общения, а также способствовать их открытости для внешкольной среды.

Список источников

1. Хвалина Е. А., Дриди Мохаммед Афиф. Тенденции развития системы образования в Республике Тунис // Вестник ТулГУ: Современные образовательные технологии, 2019. Вып. 18. С. 20–24. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41362429_29380929.pdf (дата обращения: 14.03.2023).

2. Сумая А. Система образования в Тунисе // Вестник ТулГУ: Современные образовательные технологии. 2016. Вып. 15. С. 203–206.

3. Clark N. Education in the Maghreb: Tunisia. URL: <https://wenr.wes.org/2006/04/wenr-apr-2006-education-in-tunisia> (дата обращения: 27.07.2023).

4. Chaoued A. Démarche curriculaire et formation des enseignants. Rôle de l'enseignement supérieur – Le cas de la Tunisie: Ce texte a fait l'objet d'une communication au Colloque International de l'AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education), Paris – Unesco, 2003. URL: https://www.academia.edu/31879884/These_Chaoued_VN_3T (дата обращения: 17.07.2023).

5. Wadii Zayed, Naila Bali. Introduction of Student Teachers in Tunisian Secondary Schools: A Discourse Analysis of Cooperative Teacher // Creative Education. 2015. № 6. Pp. 359–368. URL: <http://www.scirp.org/journal/ce> (дата обращения: 18.08.2023).

6. Махмутов М. И., Шайхуллин Т. А. Система контроля в тунисской педагогике // Вестник Казанского технологического университета. 2006. № 1. С. 293–297. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kontrolya-v-tunisskoj-pedagogike/viewer> (дата обращения: 10.06.2023).

References

1. Khvalina E. A., Dridi Mohammed Afif. Trends in the development of the education system in the

Republic of Tunisia. *Vestnik TulGU: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* = Bulletin of Tula State University: Modern Educational Technologies. 2019; 18:20-24. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41362429_29380929.pdf (accessed 14.03.2023). (In Russ.)

2. Sumaya A. The system of education in Tunisia. *Vestnik TulSU: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* = Bulletin of Tula State University: Modern Educational Technologies. 2016; 15:203-206. (In Russ.)

3. Clark N. Education in the Maghreb: Tunisia. URL: <https://wenr.wes.org/2006/04/wenr-apr-2006-education-in-tunisia> (accessed: 27.07.2023).

4. Chaoued A. Curricular approach and teacher training. Role of higher education – The case of Tunisia: This text was the subject of a communication at the International Colloquium of AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education), Paris – Unesco, 2003. URL: https://www.academia.edu/31879884/These_Chaoued_VN_3T (accessed 17.07.2023).

5. Wadii Zayed, Naila Bali. Introduction of Student Teachers in Tunisian Secondary Schools: A Discourse Analysis of Cooperative Teacher. *Creative Education*. 2015; 6:359-368. URL: <http://www.scirp.org/journal/ce> (accessed: 18.08.2023).

6. Makhmutov M. I., Shaikhullin T. A. System of control in Tunisian pedagogy. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* = Bulletin of the Kazan Technological University. 2006; 1:293-297. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kontrolya-v-tunisskoj-pedagogike/viewer> (accessed 10.06.2023).

Информация об авторе:

Лаптун В. И. – доцент кафедры педагогики, канд. ист. наук, доц.

Information about the author:

Laptun V. I. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (History), Doc.

Статья поступила в редакцию 23.08.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 05.09.2023.

The article was submitted 23.08.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication 05.09.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_76

Модернизация в СССР и Турецкой Республике 1920–1930-х гг.: опыт изучения в школе

Александр Валентинович Мартыненко^{1*}, Тимофей Дмитриевич Надькин²

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

¹arkanaddin@mail.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-4701-6398>

²ntd2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2677-8529>

Аннотация. В статье анализируются содержательные и методические особенности изучения модернизационных процессов в СССР и Турецкой Республике 1920–1930-х гг. Выявлены общие черты советской и турецкой модернизаций указанного периода, такие как авторитарные методы руководства и реализации преобразований литератами этих стран (Сталиным и Ататюрком, соответственно), упор на создание развитой промышленности, а также на слом религиозных традиций. Обозначены и основные отличия между сталинской (социалистической) и кемалистской (этно-статистской) моделями модернизации. Обоснована важность изучения учащимися старших классов феномена модернизации в современных условиях глобального противостояния России внешним вызовам, когда инновационное и высокотехнологичное развитие нашей страны стало важнейшим фактором ее выживания.

Ключевые слова: модернизация, СССР, сталинизм, Турция, кемализм, школьный урок истории

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 «Советский Союз и государства Азии в модернизационных процессах 1920-х – 1930-х гг.».

Для цитирования: Мартыненко А. В., Надькин Т. Д. Модернизация в СССР и Турецкой Республике 1920-х – 1930-х гг.: опыт изучения в школе // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 76–82. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_76.

PEDAGOGY

Original article

Modernization in the USSR and the Republic of Turkey in the 1920–1930s: school experience

Aleksander V. Martynenko^{1*}, Timofey D. Nadkin²

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

¹arkanaddin@mail.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-4701-6398>

²ntd2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2677-8529>

Abstract: The article analyzes the content and methodological features of the study of modernization processes in the USSR and the Republic of Turkey in the 1920–1930s. Common features of the Soviet and Turkish modernizations of this period are revealed, such as authoritarian methods of leadership and implementation of transformations by the letters of these countries (Stalin and Ataturk, respectively), emphasis on the creation of a developed industry, as well as on the destruction of religious traditions. The main differences between the Stalinist (socialist) and Kemalist (statist) models of modernization are also outlined.

There substantiated the importance of studying the phenomenon of modernization by high school students in the current conditions of Russia's global confrontation with external challenges, when the innovative and high-tech development of our country has become the most important factor in its survival.

Keywords: modernization, USSR, Stalinism, Turkey, Kemalism, school history lesson

Acknowledgements: the study 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 (Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Soviet Union and the states of Asia in the modernization processes of the 1920s – 1930s».

For citation: Martynenko A. V., Nadkin T. D. Modernization in the USSR and the Republic of Turkey in the 1920s – 1930s: school experience. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):76-82. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_76.

Введение

Важным историческим феноменом, на который обращается внимание в рамках преподавания Новой и Новейшей истории в общеобразовательных организациях Российской Федерации, является политическая и социально-экономическая модернизация многих стран мира. В этом плане яркие примеры являют собой Советский Союз и отдельные государства Востока 1920–1930-х гг.

Современный российский политолог и философ В. В. Ильин, говоря о России, подчеркивает самодостаточный и не навязанный извне характер данной модернизации: «Модернизационное заимствование – не следствие цивилизационного диктата. Россия – не цивилизация-спутник европейской цивилизации-центра, она самодостаточная гражданская структура, адаптированная к своей географической, климатической, геостратегической нише. Модернизационное заимствование – естественное обогащение себя продуктами в известном смысле космополитического опыта производства универсальных цивилизационных трансформ, обуславливающих сущностную конвергенцию человечества в деле налаживания выживания посредством достижения оптимумов жизнеустройства» [1, с. 230]. Приведённую выше цитату в полной мере можно отнести и к государствам Азии Новейшего времени, многие из которых также вступили на путь модернизации, уже не схожей с модернизацией колониальной – той самой, которую воспел «железный Редьярд» Киплинг с его «бременем белого человека».

При анализе на уроках по Новейшей истории модернизации в СССР и отдельных странах Востока (Турция, Иран, Афганистан, Китай) учителю следует постараться донести до старшеклассников многофакторный характер этого сложного процесса, его многомерность. Нельзя сбрасывать со счетов и личностно-психологический фактор, поскольку феномен сталинской модернизации и азиат-

ских модернизаций рассматриваемого периода трудно объяснить без рассмотрения примеров таких исторических деятелей, как И. В. Сталин, Мустафа Кемаль Ататюрк, Резашах Пехлеви, афганский король Аманулла и китайский президент-диктатор Чан Кайши. Изучение феномена модернизации в старших классах предполагает высокий уровень теоретизирования и обобщений – причем теоретизирования совместного, и учителя, и учеников, в форме креативного диалога и дискуссии.

В целом актуальность изучения модернизационных процессов на уроках по отечественной и зарубежной истории в старших классах российских школ обусловлена тем, что данные процессы оказали огромное влияние на современный облик многих современных государств, в том числе, безусловно, и России. Опыт модернизации в СССР и в Турции 1920–1930-х гг. может быть полезен для понимания особенностей и перспектив политики по развитию инновационного сегмента отечественной экономики, особенно важного в нынешних условиях противостояния России и коллективного Запада. Турция же являет собой яркий пример адаптации традиционного и достаточно консервативного общества, в основе которого до сих пор остаются исламские ценности, к стремительно меняющимся условиям сегодняшнего мира, к переформатированию глобального миропорядка.

Обзор литературы

В ходе данного исследования использовались работы по модернизации в странах Запада и Востока Нового и Новейшего времени, таких авторов, как А. С. Прозоровский [2], Д. В. Трубицын [3], В. А. Федоров [4], А. И. Яковлев [5]. Указанные авторы, анализируя модернизационные процессы в разных странах и в разные эпохи, применительно к XX в. оперируют небезызвестным термином «догоняющая модернизация», который объединяет политические режимы (в том числе советский/сталинский и турецкий/кемалистский),

стремившиеся провести соответствующие масштабные преобразования в краткие сроки с целью достичь уровня ведущих стран Запада.

Что касается конкретных примеров СССР и Турции в так называемый «межвоенный период», то при их анализе в статье использованы материалы монографий по «сталинской модернизации» (Ю. А. Васильев [6], Л. Виола [7], А. Г. Вишневецкий [8], М. Малиа [9], один из авторов данной статьи Т. Д. Надькин [10]) и по «кемалистской революции» (Э. Г. Варатьян [11], А. Жевахов [12], Н. Я. Надеждин [13], Ю. Н. Розалиев [14], Р. Орс [15], Н. Стоун [16]), в которых также используется риторика «догоняющей модернизации».

Материалы и методы

В методическом плане статья опирается на школьные учебники: по истории России для 10-го класса под редакцией А. В. Торкунова [17], по Новейшей истории для 9-го класса О. С. Сороко-Цюпы и А. О. Сороко-Цюпы [18] и по Новейшей истории для 11-го класса А. А. Улуняни и Е. Ю. Сергеева [19].

В основу данного исследования был положен сравнительно-исторический метод, позволивший провести параллели между сталинской и кемалистской модернизациями в общем контексте изучения этих феноменов XX в. на уроках истории.

Результаты исследования

Как известно, в школьном курсе истории России XX в. тема «сталинской модернизации» раскрыта достаточно широко. Например, в первой части учебника «История России» для 10-го класса (под редакцией А. В. Торкунова) данному феномену посвящены два параграфа – «Великий перелом. Индустриализация» (§ 15) и «Коллективизация сельского хозяйства» (§ 16).

В учебнике раскрывается цель индустриализации, которая «заключалась в обеспечении экономической независимости СССР путем первоочередного развития тяжелой и оборонной промышленности. В условиях неизбежного, по мнению руководства страны, военного столкновения СССР с капиталистическими государствами ставилась задача «догнать и перегнать» развитые западные государства» [17, с. 123]. В первую очередь уделяется внимание промышленной модернизации – знаменитой индустриализации, сталинский план которой объясняется таким образом: «Из-за отсутствия внешних источников финансирования индустриализации была сделана ставка на использование внутренних ресурсов. Предполагалось первоначально ускоренно развивать тяжелую промышленность за счет максимально возможного изъятия средств из легкой промышлен-

ности и сельского хозяйства» [17, с. 123–124]. Далее авторы учебника объясняют источники промышленной индустриализации, среди которых важнейшими являлись доходы от монополии внешней торговли. В рассматриваемом учебном тексте отмечается, что валюту для закупки оборудования для строящихся предприятий получали от продажи зерна, леса, пушнины, золота и художественных ценностей, в том числе изъятого у Русской православной церкви [17, с. 124]. Здесь же приводится лозунг «Колокола на трактора», ставший одним из символов преследования церкви со стороны большевистской власти. В тот же период в другой стране – Турции – аналогичным гонениям и ограничениям со стороны кемалистских властей подвергся ислам. СССР и Турция 1920–1930-х гг. являют собой два по своему уникальных примера модернизации, сопровождаемой наступлением на религиозные традиции и устои, в советском варианте под лозунгами воинствующего атеизма, в турецком – лаицизма (отделения религии от государства). Также дается объяснение «великого перелома» в духе замены рыночных механизмов НЭПа, не вяжущихся с укреплявшейся социалистической идеологией, мобилизационной экономической моделью [17, с. 124]. При этом подчеркивается отличие советской сталинской модернизации от зарубежных, «западных» модернизаций более раннего периода: «В годы первых пятилеток советское руководство использовало внеэкономические меры для поддержания трудового энтузиазма в целях повышения производительности труда. С 1929 г. началось массовое движение ударников производства, которое широко пропагандировалось в печати. По всей стране миллионы людей участвовали в социалистическом соревновании» [17, с. 126].

Безусловно, специфичной особенностью сталинской модернизации было масштабное использование труда заключенных, среди которых основное место занимали раскулаченные крестьяне, созданного в 1930 г. Главного управления лагерей (ГУЛАГ), о чем также говорится в анализируемом учебнике [17, с. 127].

В учебнике раскрывается взаимосвязь коллективизации с ускоренной индустриализацией, потребовавшей гигантских ресурсов, и именно село стало важнейшим источником средств для ее финансирования [17, с. 136]. Итоговая же оценка коллективизации в нем сводится к следующей формулировке: «Советская деревня смирилась с колхозным строем, хотя крестьянство оставалось самой бесправной категорией населения. Введение в стране паспортов, кото-

рых крестьянам не полагалось, означало возведение административной стены между городом и деревней. Фактически крестьяне прикреплялись к месту своего рождения, во многом лишались свободы передвижения, выбора занятий. С юридической точки зрения колхозник, не имевший паспорта, был привязан к колхозу так же, как когда-то крепостной к земле своего хозяина» [17, с. 140]. По мнению одного из авторов данной статьи, Т. Д. Надькина, подобная оценка коллективизации представляется несколько утрированной, поскольку реально имевшие место «темные стороны» возводятся в абсолюты и распространяются на всё крестьянство огромной страны. Были и другие ситуации: например, в Мордовской АССР конца 1930-х гг. наблюдался массовый исход крестьян в города по причине неурожая и голода зимой 1936 – весной 1937 г., когда сельским жителям, желавшим покинуть деревню, были выданы десятки тысяч паспортов [10, с. 160].

Что же касается модернизации на Востоке, то, например, О. С. Сороко-Цюпа и А. О. Сороко-Цюпа в разделе своего учебника, посвященного Азии и Африке первой половины XX столетия, обращают внимание учащихся 9-го класса на общие особенности модернизации в странах Востока в Новейшее время. Они, в частности указывают, что к началу XX в. обыденными стали понятия «отсталый Восток» и «передовой Запад», и обосновывают это последствиями колониализма западноевропейских держав (к которым в конце XIX столетия также присоединились США и Япония). Историческая вина колонизаторов, которые якобы несли блага цивилизации в страны Востока, что на деле оборачивалось их непрекрытым грабёжом и выкачкой ресурсов, обусловила, с одной стороны, антиколониальное сопротивление традиционных обществ Азии и Африки, но, с другой стороны, стремление целого ряда восточных элит догнать Запад, преодолеть экономико-технологическое отставание своих стран [18, с. 108–109].

Необходимо отметить, что авторы, ориентируясь на аудиторию старшеклассников, позволяют себе в тексте учебника определенное теоретизирование. Например, они следующим образом раскрывают дефиницию *модернизация*: «Исторически модернизация – это процесс распространения тех типов социальной, экономической и политической системы, которые развивались в Западной Европе и Северной Америке с XVII по XX век и затем распространились на другие европейские страны, а в XIX и в XX веках – на южноамериканский, азиат-

ский и африканский континенты» [18, с. 109]. При этом в анализируемом учебнике совершенно обоснованно делается особый акцент на том, что рассматриваемая политика восточных государств была не банальным эпитонством, а сложным процессом выработки собственных моделей развития, адаптированных к новым реалиям и, наряду с принятием инноваций, в той или иной степени оставлявших место традиции, национальной и особенно религиозной [18, с. 110]. Авторы дают свою трактовку средствам и методам модернизации: «Средства и методы осуществления модернизации в различных странах неодинаковы. Важнейшими из них были реформы или революции. В основном использовался путь реформ. Там, где реформы встречались с мощными, тормозящими развитие традициями или испытывали давление внешних оков (колониализм), происходили революции, восстания» [18, с. 110].

Что касается кемалистской модернизации в Турции, то определенный интерес представляют теоретические рассуждения О. С. Сороко-Цюпы и А. О. Сороко-Цюпы (у них, как упоминалось выше, вообще много в тексте различных теоретических обобщений, предлагаемых аудитории старшеклассников) о двух тенденциях в современном исламском мире. Первая тенденция связана со стремлением самых разных политических элит оставить во главу угла шариат как основу исламского образа жизни, что породило множество фундаменталистских моделей, зачастую соперничающих (ярким примером здесь являются суннитское Королевство Саудовская Аравия и шиитская Исламская Республика Иран как два конкурирующих образчика религиозного консерватизма). Вторая тенденция связана с темой нашей статьи, объединяет многочисленные светские режимы в мусульманских странах, среди которых Турция от правления Кемаля долгое время была своеобразной «законодательницей моды» и едва ли не эталонным образцом [18, с. 192–193]. Собственно, о кемалистской революции в данном учебнике сказано следующее: «Только кемалистская революция в Турции в 1918–1923 гг. доделала, довершила то, что не решила младотурецкая революция 1906–1908 гг. (*Некоторую досаду вызывает откровенно неправильные хронологические рамки Младотурецкой революции, которая, как известно, произошла в 1908–1909 гг. – А. М., Т. Н.*). В результате новой революции, названной по имени ее лидера, Мустафы Кемаля, Турция стала светским государством, избавилась от халифата и шариата, взяла за пример европейский путь капиталистическо-

го развития» [18, с. 109]. В итоге, в учебнике О. С. Сороко-Цюпы и А. О. Сороко-Цюпы делается вывод о том, что кемалистская Турция является собой уникальный пример вестренизации и одновременно капиталистической модернизации традиционного исламского общества [18, с. 109].

В учебнике для 11 класса А. А. Улуян и Е. Ю. Сергеева содержится следующее рассуждение о республиканском выборе новой Турции: «Ликвидация султаната Великим Национальным Собранием Турции (ВНСТ) 1 ноября 1922 г. еще не означало окончательного выбора формы правления. Сопrotивление религиозных и феодальных кругов заставило ВНСТ сохранить за султаном титул халифа – главы всех мусульман, но светская власть перешла в руки Мустафы Кемалю – руководителя национально-освободительной революции 1918–1923 гг., избранного первым президентом страны. В марте 1924 г. халифат был отменен, так как стал центром заговора сторонников бывшего султана против республиканского строя» [19, с. 101–102]. Здесь дается развернутая характеристика реформам Кемалю Ататюрка, включая такие их важные сегменты, как масштабная вестернизация турецкого права (особенно отразившаяся на тексте конституции Турецкой Республики 1924 г.), индустриализация (в значительной степени схожая с советской, хотя и менее масштабная), всяческое поощрение государством национального сектора экономики при ограничении иностранного вмешательства, ограничение шариата и знаменитая эмансипация турецких женщин, невиданная по своим масштабам доселе в зарубежном исламском мире [19, с. 102].

Как известно, оба варианта модернизации – и советский, и турецкий – сопровождался насаждением культа личности лидеров этих государств. Но если в наших школьных учебниках о культе личности И. В. Сталина сказано очень много, то культ Ататюрка в Турции обходится деликатным молчанием. Хотя данный культ, сохранившийся, к слову, до наших дней, широко известен и отражен в том числе в научной литературе. Например, историк Н. Стоун пишет, что «Кемаль Ататюрк стал объектом культа, его статуи стояли в каждой деревне – как статуи Ленина» [16, с. 276]. Более того, в учебнике А. А. Улуян и Е. Ю. Сергеева аудитории одиннадцатиклассников предлагается трактовка дальнейшей модернизации Турции – «Турции после Кемалю». Речь идет о прозападном курсе послевоенной Турции, её участии в блоке НАТО и об особой роли генералитета в политической жизни страны [19, с. 188]. Конеч-

но, данный учебник не успел отразить самые последние тенденции Новейшей истории Турции, а именно – рост исламизма, национализма и имперского неоосманизма, которые культивируются нынешним турецким режимом президента Реджепа Тайипа Эрдогана.

Обсуждение и заключения

В целом необходимо признать важное значение преподавания в школе тем, связанных с Новейшей историей России и стран Востока, вставших в 20–30-е гг. XX в. на путь модернизации, с учетом своеобразия российской, исламской, индо-буддийской и дальневосточной цивилизаций (в нашей статье речь идет о первых двух цивилизациях из перечисленных).

В условиях относительного методологического плюрализма, утвердившегося как в российском историческом образовании всех уровней, так и в отечественной исторической науке, данную тему можно трактовать через призму различных концептуальных подходов. Так, марксистское учение об общественно-экономических формациях, структурно состоящих из базиса и надстройки, считалось единственно верным на протяжении всего советского периода, в первое постсоветское десятилетие было утратило былое влияние, но до настоящего времени имеет многочисленных приверженцев среди учителей-предметников, причем не только представителей старших поколений. Это можно понять, если учесть, как удобно объяснять перипетии политической истории, особенно восстаний, революций и иных социальных потрясений, в риторике и категориях классовой борьбы. Например, историческая ситуация, согласно которой кемалистской Турции приходилось модернизироваться с оглядкой на консервативную исламскую традицию, в советской школе попросту игнорировалась, тем более что об успехах капиталистических стран говорить было не принято. Цивилизационный подход во всех своих вариантах (прежде всего шпенлеровском и тойнбианском), напротив, религиозные и духовные традиции ставит во главу угла, трактуя их в качестве основы так называемых цивилизационных фундаментов. Необходимо признать, что при неоднозначности и дискуссионности данного подхода он явно оказал влияние на большинство современных школьных учебников по истории, особенно в их освещении социокультурной проблематики. Кроме того, цивилизационный подход не исключает подхода антропоцентричного, а, напротив, гармонично сочетается с ним. Антропоцентризм как философская основа структурирования содержания всемирной истории признает фунда-

ментальной ценностью социогенез человека, в том числе, конечно, и выдающихся деятелей, являвшихся в рассматриваемый период советской и турецкой политической элитой. К слову, в рамках этого подхода уместны проектные и творческие задания старшеклассников, посвященные выдающимся деятелям СССР и Турецкой Республики.

В контексте рассматриваемой темы чрезвычайно важной и одновременно сложной, требующей отдельного анализа представляется проблема воспитания историей. В переломные моменты мирового развития, в условиях радикальных преобразований в общественной жизни всегда встает проблема поиска новых жизненных ориентиров, новой системы ценностей и идеалов. Коренные изменения социально-экономических и политических реалий в России 1990-х – начала 2020-х гг., как и в других государствах постсоветского пространства, в целом привели к переоценке фундаментальных духовных основ. В системе образования, прежде всего в средней школе, этот процесс породил определенную растерянность (особенно в «девятиности»), бессистемность и противоречивость в воспитании и обучении подрастающего поколения. Объективные закономерности социально-политического развития, строительство правового демократического общества требуют от ученых-педагогов и учителей Российской Федерации переосмысления целей, задач, принципов, содержания, форм и методов школьного образования и воспитания, в том числе – воспитания историей.

В целом можно сделать вывод о том, что формы изучения модернизации в СССР и Турецкой Республике 1920–1930-х гг. на уроках истории в общеобразовательных организациях Российской Федерации весьма разнообразны и вариативны.

Список источников

1. Ильин В. В. Политология. М. : Университетская книга, 2018. 322 с.
2. Прозоровский А. С. Политический лидер и модернизация на Востоке. М. : ИМЭМО РАН, 2009. 132 с.
3. Трубицын Д. В. Модернизация России и стран Востока: опыт философской интерпретации. Новосибирск : Наука, 2010. 364 с.
4. Федоров В. А. Армия и модернизация в странах Востока. М. : ИВ РАН, 1999. 171 с.
5. Яковлев А. И. Очерки модернизации стран Востока и Запада в XIX–XX веках. М. : URSS, 2010. 501 с.
6. Васильев Ю. А. Модернизация под крас-

ным флагом. М. : Современные тетради, 2006. 343 с.

7. Виола Л. Крестьянский ГУЛАГ: мир сталинских спецпоселений. М. : Российская политическая энциклопедия, 2010. 335 с.

8. Вишневский А. Г. Серп и рубль. Консервативная модернизация в СССР. М. : Объединенное гуманитарное издательство, 1998. 430 с.

9. Малиа М. Советская трагедия: история социализма в России. 1917–1991. М. : Российская политическая энциклопедия, 2002. 582 с.

10. Надькин Т. Д. Сталинская аграрная политика и крестьянство Мордовии. М. : Российская политическая энциклопедия, 2010. 311 с.

11. Варатьян Э. Г. Социально-политическая система Турецкой Республики и современность : монография. Краснодар : Кубанский государственный университет, 2021. 225 с.

12. Жевахов А. Кемаль Ататюрк. М. : Молодая Гвардия, 2008. 343 с.

13. Надеждин Н. Я. Мустафа Кемаль Ататюрк. «Отец нации». М. : Майор, 2011. 191 с.

14. Розалиев Ю. Н. Мустафа Кемаль Ататюрк: Очерки жизни и деятельности. М. : Восточная литература, 1995. 56 с.

15. Орс Р. Русские, Ататюрк и рождение Турецкой Республики в зеркале советской прессы 1920-х годов. М. : Весь мир, 2012. 126 с.

16. Стоун Н. Краткая история Турции. М. : АСТ, 2014. 317 с.

17. История России. 10 класс : учебник для общеобразовательных организаций. Базовый и углубленный уровни : в 3 ч. Ч. 1 / под ред. А. В. Торкунова. М. : Просвещение, 2021. 175 с.

18. Сороко-Цюпа О. С., Сороко-Цюпа А. О. Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс : учебник. М. : Дрофа, 2018. 304 с.

19. Улуныян А. А., Сергеев Е. Ю. Всеобщая история. Новейшая история. 11 класс : учебник. М. : Просвещение, 2018. 287 с.

References

1. Ilyin V. V. *Politology*. Moscow, University Book, 2018. 322 p. (In Russ.)
2. Prozorovskiy A. S. *Political leader and modernization in the East*. Moscow, Institute of World Economy and International Relations of the Russian Academy of Sciences, 2009. 132 p. (In Russ.)
3. Trubitsin D. V. *Modernization of Russia and Eastern countries: the experience of philosophical interpretation*. Novosibirsk, Nauka, 2010. 364 p. (In Russ.)
4. Fyodorov V. A. *Army and modernization in the countries of the East*. Moscow, Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences,

1999. 171 p. (In Russ.)

5. Yakovlev A. I. Essays on the modernization of the countries of the East and West in the XIX–XX centuries. Moscow, URSS, 2010. 501 p. (In Russ.)

6. Vasilyev Yu. A. Modernization under the red flag. Moscow, Modern notebooks, 2006. 343 p. (In Russ.)

7. Viola L. Peasant Gulag: the world of Stalin's special settlements. Moscow, Russian political encyclopedia, 2010. 335 p. (In Russ.)

8. Vishnevskiy A. G. Sickle and ruble. Conservative modernization in the USSR. Moscow, United Humanitarian Publishing House, 1998. 430 p. (In Russ.)

9. Malia M. Soviet tragedy: the history of socialism in Russia. 1917–1991. Moscow, Russian political encyclopedia, 2002. 582 p. (In Russ.)

10. Nadkin T. D. Stalin's agrarian policy and the peasantry of Mordovia. Moscow, Russian Political Encyclopedia, 2010. 311 p. (In Russ.)

11. Varatyan E. G. Socio-political system of the Turkish Republic and modernity: monograph. Krasnodar, Kuban State University, 2021. 225 p. (In Russ.)

12. Zhevakhov A. Kemal Ataturk. Moscow, Young guard, 2008. 343 p. (In Russ.)

13. Nadezhdin N. Ya. Mustafa Kemal Ataturk. «Father of the Nation». Moscow, Major, 2011. 191 p. (In Russ.)

14. Rozaliyev Yu. N. Mustafa Kemal Ataturk: Essays of life and work. Moscow, Eastern Literature, 1995. 56 p. (In Russ.)

15. Ors R. The Russians, Ataturk and the birth of the Turkish Republic in the mirror of the Soviet press in the 1920s. Moscow, The whole world, 2012. 126 p. (In Russ.)

16. Stone N. Brief history of Turkey. Moscow, AST, 2014. 317 p. (In Russ.)

17. Russian history. Grade 10. Textbook for educational organizations. Basic and advanced levels. At 3 p. Part 1 / Ed. A. V. Torkunova. Moscow, Education, 2021. 175 p. (In Russ.)

18. Soroko-Tsyupa O. S., Soroko-Tsyupa A. O. General history. Modern history. Grade 9. Textbook. Moscow, Bustard, 2018. 304 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мартыненко А. В. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, проф., Засл. деятель науки РМ, Засл. работ. высш. шк. РМ.

Надькин Т. Д. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, доц., Засл. работник высш. шк. РМ.

Вклад авторов:

Мартыненко А. В. – сбор данных и доказательств; формализованный анализ данных; формулировка основных выводов.

Надькин Т. Д. – разработка концептуальных подходов к исследованию; критический анализ текста; доработка выводов.

About the authors:

Martynenko A. V. – Professor of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of the Higher School of the RM.

Nadkin T. D. – Professor of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Assistant Professor, Honored Worker of the Higher School of the RM.

Contribution of the authors:

Martynenko A. V. – collection of data and evidence; formalized data analysis; formulation of key findings.

Nadkin T. D. – development of conceptual research approaches; critical analysis of the text; finalization of conclusions.

Статья поступила в редакцию 07.07.2023; одобрена после рецензирования 19.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

The article was submitted 07.07.2023; approved after reviewing 19.07.2023; accepted for publication 20.07.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_83

Музейный комплекс как элемент кластерной модели гражданско-патриотического воспитания в педагогическом вузе

Владимир Вячеславович Мирошкин^{1*}, Николай Евгеньевич Горячев²

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

¹miroshkinv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9801-0228>

²goryachev.nik93@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2354-6650>

Аннотация. В статье в контексте анализа кластерной модели гражданско-патриотического воспитания в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) рассмотрен в качестве одного из ее важнейших элементов музейный комплекс «История образования в мордовском крае». Целью исследования является изучение опыта МГПУ по использованию музейных технологий для формирования ценностей гражданственности и патриотизма. Материалы статьи основаны на результатах изучения деятельности музейного комплекса МГПУ по формированию воспитательного пространства, интеграции гражданско-патриотических ценностей в социокультурную среду обучающейся молодежи. В ходе работы применялись теоретические (анализ, синтез, сравнение) и эмпирические (опрос, беседа, наблюдение) методы. Музейный комплекс МГПУ выступает неотъемлемым элементом подготовки будущих педагогических работников, занимая важное место в образовательной системе вуза. Музейная педагогика, основанная на погружении в специально организованную среду, включающую историко-культурное наследие региона, в том числе памятники по истории образования, помогает осознать себя частью российской цивилизации, проникнуться пониманием социальной значимости педагогической профессии. Как элемент кластерной модели гражданско-патриотического воспитания, Музейный комплекс педуниверситета использует принцип бесшовного образования, охватывая в ходе своей деятельности все этапы подготовки педагогических кадров. Его ориентация на формирование гражданско-патриотических ценностей, тиражирование музейных технологий с использованием инновационных методов и форм работы отвечает современным образовательным трендам и вкусам молодежи.

Ключевые слова: музейный комплекс, кластерная модель гражданско-патриотического воспитания, педагогический вуз, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, историческая память

Благодарности: исследование выполнено в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Разработка кластерной модели гражданско-патриотического воспитания в педагогическом вузе»).

Для цитирования: Мирошкин В. В., Горячев Н. Е. Музейный комплекс МГПУ имени М. Е. Евсевьева как элемент вузовской модели гражданско-патриотического воспитания // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 83–88. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_83.

PEDAGOGY

Original article

The Museum complex as an element of the cluster model of civic and patriotic education of the pedagogical university

Vladimir V. Miroshkin^{1*}, Nikolay E. Goryachev²

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

¹miroshkinv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9801-0228>

²goryachev.nik93@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2354-6650>

Abstract. In the article in the context of the analysis of the cluster model of civic and patriotic education of the Mordovian State Pedagogical University, the museum complex “History of Education in the Mordovian Region” is considered as one of its most important elements. The purpose of the study is to investigate the experience of Mordovian State Pedagogical University on the use of museum technologies for the formation of values of citizenship and patriotism. The materials of the article are based on the results of studying the activities of the museum complex of the Mordovian State Pedagogical University on the formation of educational space, the integration of civic and patriotic values into the socio-cultural environment of the learning youth. In the course of the work, theoretical (analysis, synthesis, comparison) and empirical (survey, conversation, observation) methods were used. The museum complex of the Mordovian State Pedagogical University acts as an integral element of the training of future teachers, occupying an important place in the educational system of the university. Museum pedagogy, based on immersion in a specially organized environment that includes the historical and cultural heritage of the region, including monuments on the history of education, helps to realize oneself as a part of Russian civilization, imbued with an understanding of the social significance of the teaching profession. As an element of the cluster model of civic and patriotic education, the Museum Complex of the Pedagogical University uses the principle of seamless education, covering all stages of teacher training in the course of its activities. Its focus on the formation of civic and patriotic values, the replication of museum technologies using innovative methods and forms of work meets modern educational trends and tastes of young people.

Keywords: museum complex, cluster model of civic and patriotic education, pedagogical university, Mordovian State Pedagogical University, historical memory

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of Russia to carry out research on the topic “Development of a cluster model of civil and patriotic education in a pedagogical university”.

For citation: Miroshkin V. V., Goryachev N. E. The Museum complex as an element of the cluster model of civic and patriotic education of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):83-88. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_83.

Введение

В последнее время в Российской Федерации уделяется особо пристальное внимание гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся, что нашло свое отражение, например, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г, федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование», указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и др. Внутренние и внешние вызовы обусловили необходимость переосмысления самого содержания понятия «патриотизм». Признав его ключевым фактором сохранения суверенитета и устойчивого развития российского государства, руководство страны акцентировало внимание на связи гражданско-патриотического воспитания с задачами формирования исторической памяти и роли педагогического вуза в данном процессе. Такой подход требует внимания и к подготовке будущих учителей, что в свою очередь позволяет говорить о востребованности кластерной модели гражданско-патриотического воспитания. Одна из них реализуется в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева. В её основе лежит понимание взаимосвязи процессов формирования исторической памяти и гражданско-патриотического

воспитания молодежи, а следовательно, единство системы образования и просвещения, комплексный подход, охватывающий все уровни образования и ключевые сферы деятельности, сетевое партнерство в системе «дошкольное учреждение» – «школа» – «учреждение среднего профессионального образования» – «вуз» – «учреждения науки, культуры и спорта». Одним из важных элементов вузовской кластерной модели гражданско-патриотического воспитания выступает музейный комплекс МГПУ.

Обзор литературы

Анализ научных работ по проблеме определения места, роли и потенциала музейной педагогики в российском образовательном пространстве позволяет говорить о росте внимания исследователей к данной тематике. Среди современных российских трудов, в которых рассматривается проблема интеграции музея в образовательный процесс, наибольший интерес вызывают монография А. А. Тыртышного и В. Л. Клементова, содержащая анализ проблемы теории и практики истории и современности, традиций и перспектив развития музейной педагогики и раскрывающая роль музейной педагогики в процессах обучения, воспитания и личностного развития [1], исследование Е. А. Гашук, демонстрирующее современные возможности технологии музейной педагогики [2], монография С. В. Казаковой и Р. Г. Садыковой, анализирующая применение музейных

методов и приемов в работе в условиях инклюзивного образования [3], труд Я. В. Макаруч и К. И. Султанбаевой, в котором представлена музейно-педагогическая деятельность учителя начальных классов и даны практико-ориентированные рекомендации по ее организации [4].

Исследователи, рассматривая музей в образовательном пространстве многоаспектно и отмечая его ценность для учебной, научно-исследовательской, воспитательной деятельности, для личностного развития, особо подчеркивают важную роль музея в деле формирования гражданственности и патриотизма современного подрастающего поколения [5, с. 46–51]. Данный аспект музейной педагогики четко прослеживается, начиная от дошкольного образования и заканчивая вузовским [6; 7; 8]. Такая популярность музейных технологий в воспитательном процессе объясняется Э. Ю. Мизуровой сочетанием трех компонентов – уникальности, достоверности и наглядности, выступающими основополагающими факторами эффективности музейной деятельности в сфере гражданско-патриотического воспитания обучающихся [8, с. 225–227].

М. Г. Якунчева и Н. Е. Горячев, исследовав отношение к музейным объектам в школах города Саранска, пришли к выводу о том, что у обучающихся музейные фонды вызывают повышенный интерес, и, ассоциируясь с историческим наследием, оказывают существенное влияние на формирование уважительного отношения к истории своей страны и малой родины, повышают патриотический настрой [9, с. 141]. Изучив основные проблемы в работе музея как образовательно-воспитательного центра, авторы признали в качестве ключевого элемента процесса патриотического воспитания средствами музейной педагогики «методическое совершенствование в области проведения востребованных среди молодежи мероприятий» [10, с. 33]. Анализируя значение музейных технологий в процессе подготовки будущих учителей истории, степень реализации воспитательного потенциала музея, М. Г. Якунчева и Н. Е. Горячев констатируют, что в связи с насыщенностью информационного пространства современного молодого человека интерес к традиционным формам работы с музейными фондами в молодежной среде снижается. Презентуя опыт музейного комплекса МГПУ, они подчеркивают важность применения современных инновационных технологий, например, таких как музейный квест [11, с. 72–74].

Особенности функционирования Музейного комплекса МГПУ как центра, сочетающего учебную, воспитательную и научно-исследовательскую деятельность, а также его общую связь с отдельными элементами вузовской образовательной модели в контексте формирова-

ния исторической памяти студентов-евсевьевцев обозначил В. В. Мирошкин [12, с. 81–82], однако автор не акцентировал внимание на возможностях музея вуза в деле формирования гражданско-патриотических ценностей молодежи Мордовии, не рассматривал его как элемент университетской кластерной модели гражданско-патриотического воспитания в целом.

Таким образом, как показывают исследования, проблема изучения Музейного комплекса МГПУ как одного из основных элементов университетской кластерной модели гражданско-патриотического воспитания остается актуальной.

Материалы и методы

Материалы данной статьи базируются на изучении деятельности музейного комплекса Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева по формированию воспитательного пространства, интеграции гражданско-патриотических ценностей в социокультурную среду обучающейся молодежи.

Авторами статьи использованы такие теоретические методы, как изучение и анализ научной и учебной литературы по проблематике исследования, сравнение и синтез, а также эмпирические методы: опрос студентов, в котором приняли участие обучающиеся факультета истории и права, филологического факультета, факультета среднего специального образования, факультета педагогического и художественного образования (314 человек), беседа, наблюдение.

Результаты исследования

Музейная педагогика занимает важное место в системе гражданско-патриотического воспитания. Погружение обучающихся в специально организованную среду, которая включает в себя элементы искусства, предметы старины, памятники по истории образования, помогает молодежи установить собственные отношения с обществом, историей, культурой, проникнуться пониманием социальной значимости педагогической профессии, осознать себя частью российской цивилизации.

Одну из ведущих ролей в данном процессе играет Музейный комплекс МГПУ «История образования в мордовском крае», структурно разделенный на четыре сегмента: «Музей археологии и этнографии», «История развития образования в мордовском крае», «Мемориальный музей М. Е. Евсевьева», «История МГПУ». Экспозиции объединены центральной идеей единения с историей и культурой Мордовии и России, с высшими нравственными ценностями народа, с идеалами служения своей стране. Среди основных задач музея в области гражданско-патриотического воспитания обучающихся выделим следующие: повышение интереса к истории

родного края и России, к выбранной профессии педагога; уважение историко-культурных традиций; ознакомление обучающихся с разными формами материальной и духовной культуры мордовского этноса; воспитание гордости за свою страну, малую родину, вуз, их историю; привлечение к активному участию в поисковой деятельности, к пополнению музейных фондов, проведению выставок и экскурсий; подготовка специалистов для школьных музеев; формирование исторической памяти молодежи.

Деятельность Музейного комплекса МГПУ, если отталкиваться от единства процессов формирования гражданско-патриотических ценностей и исторического сознания, не ограничивается сугубо музейными функциями по сбору, хранению и экспонированию фондов, а имеет ярко выраженную воспитательную направленность, реализуемую в различных формах. Так, музей часто выступает площадкой для проведения патриотических мероприятий и акций, среди которых круглые столы, уроки мужества, квесты, конференции и т.п. Например, большой интерес у обучающихся и профессорско-преподавательского состава педуниверситета вызвала форсайт-площадка «Использование воспитательного потенциала музея в формировании гражданско-патриотических ценностей», состоявшаяся 10 сентября 2021 г. в рамках сотрудничества с Фондом гуманитарных проектов (г. Москва). Взаимодействие музейного комплекса с историческими парками – участниками проекта «Россия – моя история» существенно расширило имеющиеся возможности в деле формирования гражданско-патриотических ценностей и профилактики фальсификации российской истории, стимулировало повышение интереса студенчества к актуальным историческим проблемам. Живой отклик аудитории вызвал обмен опытом в деле формирования ценностей патриотизма и борьбы за сохранение исторической правды о Великой Отечественной войне с учителями-практиками г. Луганска и Донецка, рассказавшими о сложностях своей работы в условиях героизации фашизма на Украине.

Стремясь быть востребованным в молодежной среде, отвечать современным общественным веяниям и тенденциям развития, Музейный комплекс МГПУ активно использует в воспитательном процессе инновационные педагогические технологии. У студентов и гостей университета традиционно популярностью пользуются квесты «Знакомство с музейным комплексом МГПУ» [11, с. 73–74], «На пути к империи», «Этнокультурный марафон» [10, с. 32–33]. Самым юным посетителям – воспитанникам «Центра продленного дня» и дошкольных организаций г. Саранска предлагается отправиться в историческое путешествие «В гонимой мастерской», в ходе которого дети могут

почувствовать себя в роли древних мордовских ремесленников-гончаров. Такой неформальный подход к работе не только позволяет поддерживать и повышать интерес в молодежной среде к историко-культурному наследию российской цивилизации, но и популяризирует труд педагога, ведь в организации и проведении данных мероприятий принимают участие сами студенты.

Существенно расширились возможности музейного комплекса вуза в сфере просветительской деятельности с открытием на базе МГПУ региональной площадки Российского общества «Знание». С большим интересом студентами были восприняты доклады, подготовленные сотрудниками музея и профессорско-преподавательским составом педуниверситета, о героях Великой Отечественной войны – уроженцах Мордовии и строительстве Сурского оборонительного рубежа, рассказы об истоках и развитии пионерского движения в России и Мордовии, его роли в формировании патриотических ценностей в молодежной среде.

Традиционно в педагогической практике присутствует противоречие между широкими возможностями музейной педагогики по формированию гражданско-патриотических ценностей и недостаточностью научно-методического обеспечения данной работы. Подходы к работе музейного комплекса МГПУ в значительной мере нивелируют эту проблему. Научно-методическое сопровождение работы музея вуза осуществляется как профессорско-преподавательским составом факультета истории и права, так и инновационными структурными подразделениями вуза, прежде всего научно-исследовательскими лабораториями «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования» и «История культуры и образования в мордовском крае». Так, один из самых популярных квестов у школьников, обучающихся среднего профессионального образования и студентов первого курса «Знакомство с музейным комплексом МГПУ» разработан сотрудниками научно-исследовательской лаборатории (НИЛ) «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования» [11, с. 73–74]. Летом 2022 г. в нем смогли принять участие дети из Луганска и Донецка.

Возможности музея как центра ведения проектной и научно-исследовательской деятельности, ориентированной на воспитательный процесс, нашли отражение в исследованиях преподавателей факультета истории и права. Среди последних реализованных ими грантов – «Музейная педагогика как средство патриотического воспитания школьников и студентов», «Исследование проблемы формирования исторической памяти в высшей школе», «Формиро-

вание исторической памяти у современной молодежи при изучении событий Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)» и др.

В тесном взаимодействии с музейным комплексом находятся Духовно-нравственный центр МГПУ, лаборатория поисковика, поисковый отряд «Сурский рубеж», движение «Волонтеры Победы», Дискуссионный клуб «Точка зрения». Совместно с ними для дошкольников, обучающихся школ, среднего профессионального и высшего образования проводятся конкурсы научно-исследовательских и творческих работ, оформляются экспозиции патриотической направленности [12, с. 82]. Так, в сентябре–декабре 2022 г. при участии бойцов поискового отряда и волонтеров на базе музея прошёл конкурс «Великая Отечественная война в истории моей малой Родины», вызвавший большой интерес у детей и молодёжи Мордовии.

Воспитательный вектор деятельности музейного комплекса ориентирован не только на формирование ценностей патриотизма и исторической памяти у студентов вуза как представителей подрастающего поколения. Повышенное внимание уделяется их подготовке как будущих учителей к организации и внедрению музейных технологий в воспитательный процесс школы. С этой целью евсеьевцам предлагаются тематические научно-практические и методические семинары: «Музей и школа: аспекты взаимодействия», «Музейная педагогика», «Учебный день в музее», «Организация работы по сохранению этнографического наследия в музеях образовательных организаций», «Организация деятельности руководителя школьного музея», «Роль музеев в организации внеурочной деятельности школьников по истории». При этом к организации и проведению данных мероприятий привлекаются учителя-практики, ведущие музейную деятельность в школах, студенты старших курсов, музейные работники.

Значимость Музейного комплекса МГПУ в гражданско-патриотическом воспитании будущих педагогов признают сами студенты. Так, из 127 респондентов об этом заявили 122 человека (96 %), а 117 человек (92 %) выразили готовность использовать формы музейной работы в педагогической профессии.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования отметим следующее:

1. Музейный комплекс МГПУ имени М. Е. Евсевьева, как элемент вузовской кластерной модели гражданско-патриотического воспитания, обладает широкими возможностями в деле формирования гражданско-патриотических ценностей у будущих педагогов.

2. Музей вуза, обеспечивая связь разных поколений, формирует воспитательную среду

для дошкольников, школьников, обучающихся среднего профессионального образования и студентов университета, которая направлена на ознакомление с историко-культурным наследием России и Мордовии, складывание уважительного отношения к нему, формирование исторической памяти в молодежной среде, понимание важности педагогического труда, его воспитательного потенциала.

3. Музейный комплекс можно рассматривать как компонент бесшовного педагогического образования, поскольку его воспитательное воздействие способно осуществляться на всех этапах подготовки педагогических кадров, что делает его одним из основных элементов кластерной модели гражданско-патриотического воспитания МГПУ.

4. Инновационные подходы и разнообразие форм работы, применяемые в Музейном комплексе педвуза, обеспечивают его эффективность в качестве сегмента университетской воспитательной системы, важность которого признается самими обучающимися.

Список источников

1. Тыртышный А. А., Клементов В. Л. Музейная педагогика: традиции и инновации. М. : Музей космонавтики. 2014. 160 с.

2. Гашук Е. А. Технология музейной педагогики. Волгоград : Учитель. 2018. 181 с.

3. Казакова С. В., Садыкова Р. Г. Музейная педагогика в контексте инклюзивного образования. М. : Директмедиа Паблишинг. 2022. 180 с.

4. Макаручук Я. В., Султанбаева К. И. Музейная педагогика в патриотическом воспитании младшего школьника. Абакан : Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова. 2013. 100 с.

5. Кузьмина И. Е. Школьный музей как духовная основа гражданско-патриотического воспитания // Рефлексия. 2022. № 3. С. 46–51.

6. Бурнашева О. А., Бахтиярова Н. Н., Дубенцова Н. А. Роль музеев в патриотическом воспитании дошкольников // Великая Отечественная война в памяти поколений : сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне. Старый Оскол. РОСА. 2020. С. 106–108.

7. Кульпина И. Н., Лобанова В. В., Жесткова Е. А. Роль школьного музея в гражданско-патриотическом воспитании младших школьников // Начальная школа. 2023. № 6. С. 56–59.

8. Мизюрова Э. Ю. Роль музея университета в гражданско-патриотическом воспитании молодежи // Стратегии устойчивого развития: социальные, экономические и юридические аспекты : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары : Среда, 2023. С. 225–227.

9. Горячев Н. Е., Якунчева М. Г. Школьный музей как важный инструмент патриотического воспитания обучающихся // Глобальный научный потенциал. 2022. № 8 (155). С. 138–143.

10. Горячев Н. Е., Якунчева М. Г., Раужин И. С. Роль учебных музеев в патриотическом воспитании школьников и студентов // Глобальный научный потенциал. 2022. № 10 (139). С. 30–34.

11. Горячев Н. Е., Якунчева М. Г. Роль музейного квеста в системе подготовки педагогических кадров (на примере музейного комплекса МГПУ имени М. Е. Евсевьева) // Глобальный научный потенциал. 2022. № 1 (130). С. 72–76.

12. Мирошкин В. В. Формирование исторической памяти у будущих учителей истории (на примере МГПУ имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 3 (51). С. 78–83.

References

1. Tyrtyshtniy A. A., Klementov V. L. Museum pedagogy: traditions and innovations. Moscow, Museum of Cosmonautics, 2014. 160 p. (In Russ.)

2. Gashuk E. A. Technology of museum pedagogy. Volgograd, Teacher, 2018. 181 p. (In Russ.)

3. Kazakova S. V., Sadykova R. G. Museum pedagogy in the context of inclusive education. Moscow, Directmedia Publishing, 2022. 180 p. (In Russ.)

4. Makarchuk Ya. V., Sultanbayeva K. I. Museum pedagogy in the patriotic education of a junior schoolboy. Abakan, Khakass State University named after N. F. Katanov, 2013. 100 p. (In Russ.)

5. Kuzmina I. E. School Museum as the spiritual basis of civic and patriotic education. *Refleksiya* = Reflection. 2022; 3:46-51. (In Russ.)

6. Burnasheva O. A., Bakhtiyarova N. N., Dubentsova N. A. The role of museums in the patriotic education of preschoolers. *Velikaya Otechestvennaya vojna v pamyati pokolenij* = The Great Patriotic War in the memory of generations. Collection of scientific articles of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War. Saryj Oskol, 2020. Pp. 106-108. (In Russ.)

7. Kulpina I. N., Lobanova V. V., Zhestkova E. A. The role of the school museum in the civic and patriotic education of younger schoolchildren. *Nachal'naya shkola* = Elementary school. 2023; 6:56-59. (In Russ.)

8. Mizyurova E. Y. The role of the University museum in the civic and patriotic education of young people. *Strategii ustojchivogo razvitiya: social'nye, ekonomicheskie i yuridicheskie aspekty* = Sustainable development strategies: social, economic and legal aspects. Materials of the All-Rus-

sian Scientific and Practical Conference. Cheboksary, 2023. Pp. 225-227. (In Russ.)

9. Goryachev N. E., Yakuncheva M. G. School museum as an important tool of patriotic education of students. *Global'nyj nauchnyj potencial* = Global scientific potential. 2022; 8(155):138-143. (In Russ.)

10. Goryachev N. E., Yakuncheva M. G., Raужin I. S. The role of educational museums in the patriotic education of schoolchildren and students. *Global'nyj nauchnyj potencial* = Global scientific potential. 2022; 10(139):30-34. (In Russ.)

11. Goryachev N. E., Yakuncheva M. G. The role of the museum quest in the system of teacher training (on the example of the museum complex of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev). *Global'nyj nauchnyj potencial* = Global scientific potential. 2022; 1(130):72-76. (In Russ.)

12. Miroshkin V. V. Formation of historical memory in future history teachers (on the example of the MSPU named after M. E. Evseyev). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):78-83. (In Russ.)

Информация об авторе:

Мирошкин В. В. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук.

Горячев Н. Е. – старший преподаватель 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 author:

Miroshkin V. V. – Associate Professor of the Department of domestic and foreign history and teaching methods, Ph.D. (History).

Nikolai E. Goryachev – senior lecturer of the Department of domestic and foreign history and teaching methods, 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 06.07.2023; одобрена после рецензирования 16.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

The article was submitted 06.07.2023; approved after reviewing 16.07.2023; accepted for publication 20.07.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_89

Проектирование научно-методического обеспечения наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникационной среды

Татьяна Николаевна Приходченко^{1*}, Ирина Борисовна Буянова², Александр Евгеньевич Земсков³

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

¹prihodchenko1973@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-1529-262X>

²ibbuyanova@yandex.ru, [http:// orcid.org/0000-0002-4189-6160](http://orcid.org/0000-0002-4189-6160)

³hmfanaticus@mail.ru, [http:// orcid.org/0000-0002-5570-7383](http://orcid.org/0000-0002-5570-7383)

Аннотация. В статье приводятся результаты разработки и теоретическое обоснование программы научно-методического обеспечения использования цифровой информационно-коммуникационной среды наставничества вожатых. В ходе исследования проведен анализ литературы по вопросам разработки научно-методического обеспечения образовательного процесса, внедрения целевой модели наставничества, использования цифровой информационно-коммуникационной среды в практике подготовки вожатых. Предлагаемая авторами программа решает проблему отсутствия четко выстроенной системы наставнической работы с вожатыми с использованием возможностей цифровой информационно-коммуникативной среды. Она позволит обеспечить повышение уровня готовности к профессиональной деятельности, будет способствовать созданию условий для поддержки общественных инициатив и развития наставничества, окажет содействие в формировании системы подготовки вожатых.

Ключевые слова: наставничество, вожатый, наставничество вожатых, научно-методическое обеспечение, программа, проектирование, цифровая информационно-коммуникационная среда

Благодарности: статья подготовлена в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Разработка научно-методического обеспечения использования цифровой информационно-коммуникативной среды наставничества вожатых».

Для цитирования: Приходченко Т. Н., Буянова И. Б., Земсков А. Е. Проектирование научно-методического обеспечения наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникационной среды // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 89–95. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_89.

PEDAGOGY

Original article

Designing scientific and methodological support for mentoring counselors using a digital information and communication environment

Tatiana N. Prihodchenko^{1*}, Irina B. Buyanova², Alexander E. Zemskov³

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

¹prihodchenko1973@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-1529-262X>

²ibbuyanova@yandex.ru, [http:// orcid.org/0000-0002-4189-6160](http://orcid.org/0000-0002-4189-6160)

³hmfanaticus@mail.ru, [http:// orcid.org/0000-0002-5570-7383](http://orcid.org/0000-0002-5570-7383)

Abstract. The article presents the results of the development and theoretical justification of the pro-

gram of scientific and methodological support for the use of the digital information and communication environment of mentoring counselors. The study analyzed the literature on the development of scientific and methodological support for the educational process, the introduction of a target model of mentoring, the use of digital information and communication environment in the practice of training counselors. The program proposed by the authors solves the problem of the lack of a clearly structured system of mentoring work with counselors using the capabilities of the digital information and communication environment. It will ensure an increase in the level of readiness for professional activity, will contribute to the creation of conditions for the support of public initiatives and the development of mentoring, will assist in the formation of a system of training counselors.

Keywords: mentoring, counselor, mentoring counselors, scientific and methodological support, program, design, digital information and communication environment

For citation: Prikhodchenko T. N., Buyanova I. B., Zemskov A. E Designing scientific and methodological support for mentoring counselors using digital information and communication environment. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):89-95. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_89.

Введение

Современное общество заинтересовано в специалистах, не только обладающих высоким уровнем теоретической и практической подготовки, но и имеющих высокий уровень мотивации и осознанности в профессиональной деятельности. В числе приоритетных направлений сегодня можно назвать подготовку вожатых, которая осуществляется преимущественно на базе организаций различного уровня в рамках соответствующих образовательных программ или программ профессионального обучения. Соответственно, перед организациями, осуществляющими данную подготовку, поставлена цель перехода к подготовке специалистов нового поколения, способных оказывать услуги на основе оптимизации и сокращения сроков обучения. В этой связи актуальным является вопрос о проектировании научно-методического обеспечения наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникационной среды.

Обзор литературы

Вопросами педагогического проектирования занимались многие ученые (В. П. Беспалько, П. И. Балабанов, В. С. Безрукова, Е. С. Заир-Бек, В. В. Краевский, Б. Ф. Ломов, Л. Н. Харченко Н. О. Яковлева и др.). В обобщенном виде суть педагогического проектирования, согласно, например, Н. О. Яковлевой, можно определить как создание предположительных вариантов предстоящей деятельности и прогнозирование ее результатов [1]. В этом случае объектом проектирования выступает образовательный процесс как объединение разнообразных компонентов деятельности, которые способствуют взаимодействию субъектов. В рамках наставничества вожатых педагогическое проектирование рассматривается как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности наставника и наставляемого.

Что касается научно-методического обеспечения образовательного процесса, то его можно рассматривать как процесс и результат создания дидактических и методических материалов, отвечающих современным требованиям педагогической науки и практики и обеспечивающих качество образования [2]. Проведенный анализ работ отечественных исследователей (А. М. Вавилов, Е. В. Неборский [3], [4], М. А. Картавых, Г. С. Камерилова [5], Р. Х. Гильмеева, Ф. Ш. Мухаметзянова, Л. П. Тихонова, Л. Ю. Мухаметзянова, Г. А. Шайхутдинова [6], Н. Г. Хабарова [7] и др.) позволил сделать заключение о целевой направленности и комплексном (системном) характере научно-методического обеспечения. Комплексный характер при этом предполагает взаимосвязь основных компонентов: дидактико-методического (методики, технологии, механизмы обучения); учебно-методического (программа, учебно-методическая литература); информационно-технологического (средства обучения, информационные технологии и их ресурсное обеспечение). Наряду с этим исследователи отмечают необходимость постоянного обновления и развития научно-методического обеспечения в соответствии с современными требованиями и динамичными изменениями в образовательной среде и научной практике. Достижению высоких результатов, по мнению авторов, будет способствовать характер взаимодействия участников образовательного процесса, а также создание и внедрение в педагогическую практику дидактических и методических разработок.

Проектирование научно-методического обеспечения предполагает учет особенностей образовательной среды, которую в условиях внедрения информационных и цифровых технологий можно трактовать как цифровую информационно-коммуникационную среду. Специфика проектирования научно-методического

обеспечения наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникационной среды определяется применением информационных технологий, новых программных и аппаратных средств, а также созданием и апробацией новых информационных продуктов. В этом случае научно-методическое обеспечение будет включать в себя учебники, методические пособия, научные статьи, базы данных, компьютерные программы, а также технические инструменты, позволяющие повысить качество подготовки и развитие профессиональных компетенций вожатых.

Материалы и методы

В ходе исследования проведен анализ литературы по вопросам разработки научно-методического обеспечения образовательного процесса и внедрения целевой модели наставничества, обобщена и систематизирована полученная информация, дана ее интерпретация, а также обозначены возможности использования цифровой среды в подготовке вожатых. Материалы статьи во многом базируются на обобщении опыта Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) по организации работы Школы вожатского мастерства. На основе полученных результатов была разработана программа наставничества вожатых с использованием цифровой среды, определены условия и план ее реализации.

Результаты исследования

В качестве основных компонентов научно-методического обеспечения системы наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникационной среды определим целевой, организационно-методический, процессуально-деятельностный, результативный. Целевой компонент предполагает постановку целей и задач, направленных на создание эффективной среды наставничества. Организационно-методический включает определение условий реализации системы наставничества, в числе которых кадровые, организационно-методические и организационно-педагогические, материально-технические¹. Процессуально-деятельностный направлен на создание персонализированной программы наставничества, организацию непосредственного взаимодействия наставника и наставляемого/наставляемых через различные формы и виды наставничества (в том числе дистанционные); взаимное обогащение профессиональным опытом и наращивание компетенций с использо-

1 Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 года № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций».

ванием в том числе цифровой информационно-коммуникационной среды². Результативно-коррекционный предполагает оценку качества реализации персонализированных программ наставничества, личностно-профессиональных изменений наставника и наставляемого; разработку корректирующих программ и программ оказания адресной помощи в случае выявления затруднений.

В проектировании научно-методического обеспечения наставничества вожатых особое место занимает разработка программы деятельности, представляющей собой комплекс мероприятий и формирующих их действий, направленный на организацию взаимоотношений наставника и наставляемого в конкретных формах для получения ожидаемых результатов [4].

Нами предложена программа наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникационной среды. Она нацелена на решение задач, согласно пункту 5б Указа Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года», касающихся модернизации профессионального образования, в том числе за счет внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ, а также создания условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов.

Социальная значимость программы заключается в необходимости развития системы наставничества вожатых, в том числе посредством цифровой информационно-коммуникационной среды. Программа решает проблему отсутствия четко выстроенной системы наставнической работы с вожатыми с использованием возможностей цифровой информационно-коммуникационной среды.

Цель программы заключается в разработке научно-методического обеспечения наставничества вожатых в цифровой информационно-коммуникационной среде, которое направлено на формирование готовности вожатых к реализации профессиональных задач. Применение цифровых технологий в процессе наставничества вожатых позволяет обеспечить их мотивацию к социальной и творческой деятельности, к достижению поставленных задач. При этом одной из ключевых задач является повышение качества образования, которое достигается не

2 Приказ Министерства образования и науки Республики Дагестан от 14 мая 2022 г. №05-02-233/22 «О внедрении целевой модели наставничества в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным программам и программам среднего профессионального образования в Республике Дагестан».

за счет увеличения нагрузки на будущего водителя, а посредством совершенствования методов и форм обучения, подбора содержания материала, через интеграцию образовательных технологий, направленных на формирование комплекса личностных качеств и трансляцию готовых знаний.

Конкретизируем цель программы через систему постановки целей SMART. Для демонстрации полноты соблюдения критериев обозначим ключевые вопросы относительно нашей программы: Что мы ожидаем получить? По каким признакам мы достигнем результата? За счет чего мы достигнем результата? Что важно для достижения данной цели? Кто участвует в реализации? В качестве ожидаемых результатов мы видим повышение уровня знаний о профессиональной деятельности водителя. В этом случае показателями достижения результатов будет выступать качество подготовки водителей, а также их востребованность в процессе организации оздоровительных кампаний. Результат программы достигим за счет организации системной наставнической работы по подготовке водителей к реализации профессиональных функций, в том числе за счет использования цифровой образовательной среды. В числе условий достижения целей отметим разработку научно-методического обеспечения наставничества водителей, а также организацию цифровой образовательной среды для реализации программы наставничества.

В реализации проекта планируется участие студентов высших и средних образовательных организаций, преподавателей. Важным аспектом деятельности становится привлечение потенциала студентов педагогического университета через вовлечение их в наставническую деятельность. Данная работа будет иметь положительные эффекты в силу разных причин. Во-первых, будущие педагоги уже столкнулись с рядом проблем во время прохождения водительской практики и осознали, что к этому лучше готовиться заранее. Нередко за помощью они обращались к педагогам или более опытным товарищам, имеющим опыт работы, либо использовали всевозможные общедоступные электронные ресурсы. Во-вторых, вчерашние выпускники школ достаточно хорошо знают интересы современных детей, могут увлечь их новыми видами деятельности. В-третьих, такое сотрудничество позволяет и самим студентам формировать навыки профессиональной деятельности в области организации отдыха и оздоровления детей.

Основные мероприятия по программе

представлены в таблице 1 и включают в себя разработку методического сопровождения деятельности водителя; создание электронного ресурса; организацию дистанционных образовательных площадок, профессиональных проб; проведение мастер-классов, профессионально-ориентированных конкурсов.

Таблица 1

Этапы реализации программы, описание работ

Наименование этапов, мероприятий	Результаты / итоги
Создание условий для запуска программы наставничества	Созданы организационно-методические и организационно-педагогические условия и ресурсы, материально-технические и кадровые условия и ресурсы. Разработано методическое обеспечение деятельности водителя, в том числе с использованием цифровых ресурсов
Отбор и подготовка студентов-наставников	Создана команда наставников из числа преподавателей и студентов 4–5-х курсов МГПУ, прошедших подготовку в «Школе водительского мастерства» и имеющих опыт работы с детьми в учреждениях детского отдыха и оздоровления
Создание электронного медиа-контента для решения задач обогащения профессионального поля	С помощью ресурсов и продуктов, имеющихся в сети Интернет, предложены авторские разработки / авторский вариант представления имеющейся информации о деятельности водителя. Создан курс подготовки водителей, размещенный в системе дистанционного обучения MOODLE, включающий в себя текстовые материалы к лекциям и практическим занятиям, видео- и аудиоматериалы, презентации, нормативно-правовые документы, рекомендуемые книги, авторские тесты. На сайте вуза создана вкладка «Наставничество водителей», где размещены материалы по организации игр для различных периодов смены, упражнения на разрешение конфликтов, викторины, конспекты тематических дней и др.
Реализация программы	Сформирована база наставляемых, наставнические пары или группы, готовые продолжить работу в рамках программы. Разработаны индивидуализированные программы наставничества с учетом выявленных на основе диагностики дефицитов. Собраны лучшие наставнические практики; запущен процесс пополнения базы наставников и наставляемых
Организация и проведение профессиональных проб	На площадках лабораторий и студий Технопарка универсальных педагогических компетенций МГПУ и Педагогического технопарка «Кванториум» имени Д. Т. Надькина МГПУ для будущих водителей проведены практические занятия – профессиональные пробы. Организован инструктивный лагерь для будущих водителей в формате квест-игры
Организация и проведение образовательных событий	Студентами-наставниками проведено более 15 просветительских онлайн-лекций, вебинаров, мастер-классов, дискуссионных площадок
Проведение конкурса методических разработок	Проведен Всероссийский с международным участием конкурс авторских методических разработок воспитательного взаимодействия «Воспитываем новое поколение» в дистанционном формате, где участники представили разработки воспитательных мероприятий с использованием цифровых ресурсов, видеосюжеты, инфографику
Разработка и проведение профильных смен «Каникулы в МГПУ»	Профильная смена «Каникулы в МГПУ» позволила студентам-наставникам в короткий промежуток времени организовать разноплановую, системную и интенсивную работу с использованием новых форматов и технологий, апробировать собственные научно-методические разработки и повысить уровень своих профессиональных компетенций

Программа позволит создать условия для развития наставничества и поддержки общественных инициатив в подготовке вожатых, обеспечит повышение уровня готовности к профессиональной деятельности.

Рассмотрим некоторые особенности реализации программы наставничества вожатых в условиях цифровой информационно-коммуникационной среды. Успешности процесса способствует довольно обширный перечень электронных обучающих инструментов: электронная доска, электронные учебники и учебные пособия, базы данных, комплекты тестовых заданий, разработанные в интерактивной среде, учебные курсы, созданные в системе Moodle и т.д. [8]. Так, для обучения вожатых и наставников разработана программа профессионального обучения, а также подготовлены методические рекомендации к занятиям, размещенные в системе дистанционного обучения Moodle. Материал в программе разделен на темы. Например, «Нормативно-правовые основы деятельности вожатого», «Характеристика комплексной организации лагерной смены», «Технологии работы вожатого в различные периоды смены» и др. Здесь размещаются текстовые документы, презентации, видео. Кроме теоретического и справочного материала, предложены практико-ориентированные задания по каждой теме, что позволяет закрепить полученные знания и сформировать необходимые компетенции. Материалы по программе доступны для работы, к ним можно возвращаться в случае необходимости. Встроенный редактор тестов позволяет разрабатывать контрольно-измерительные материалы, проводить тестирование, отслеживать успеваемость обучающихся. Система автоматически проверяет ответы, показывает допущенные ошибки и указывает набранный балл.

В рамках реализации программы есть возможность организации новостных форумов, на которых публикуется вся актуальная информация, касающаяся подготовки вожатых, выкладываются объявления, новости, хранятся фотоотчеты с прошедших мероприятий, проводятся всевозможные обсуждения и голосования и т.д. Варианты проведения могут быть различными. Это может быть как стандартный форум, так и форум, где каждый может начать одно обсуждение. Возможен вариант «Вопрос – ответ», когда участники должны сначала ответить на сообщение, а уже после этого они смогут увидеть ответы других. Подобная форма взаимодействия позволяет участникам общаться в асинхронном режиме, т.е. в течение длительного времени.

Платформу можно интегрировать с боль-

шим количеством программного обеспечения, включая инструменты для общения, совместной работы, управления документами и другие приложения для повышения производительности.

Не менее значимой составляющей частью программы представляется блок обратной связи, включающий в себя методическую копилку наставников (образцы план-сеток, конспектов различного рода мероприятий), беседу-обсуждение (формат оперативной связи), доску объявлений, анонсирующую важные предстоящие события: конкурсы и праздники для вожатых.

Для реализации программы наставничества созданы электронные ресурсы, представляющие собой совокупность текстовой, графической, звуковой, видео- и другой информации, которые создаются, управляются и используются в электронном виде с целью решения задач обогащения профессионального поля. С помощью ресурсов и продуктов, имеющихся в сети Интернет, предложены авторские разработки или авторский вариант представления имеющейся информации о деятельности вожатого.

Так, преподавателями кафедры педагогики МГПУ подготовлено электронное учебное пособие «Наставничество вожатых в цифровой среде», создана База данных методического инструментария вожатской деятельности, которая представляет собой упорядоченный набор структурированной информации или данных, хранящиеся в электронном виде в компьютерной системе. В Базу данных вошли игры для различных периодов смены, упражнения на разрешение конфликтов, викторины, конспекты тематических дней и другие материалы. В будущем планируется обогатить существующий макет нормативно-правовыми документами, рекомендуемыми книгами, созданием авторских тестов. Подготовленное электронное учебное пособие отражает результаты достижений науки и практики по вопросам наставничества вожатых, позволяет использовать современные методы и технические средства, предусматривает использование навигационной системы через гиперссылки, что позволяет быстро устанавливать связь между фреймами представленного материала и находить необходимую информацию или выполнять задания, обеспечивая переход к требуемому разделу [9].

Большое внимание уделяется образовательным событиям с использованием цифровой среды: наставниками организуются и проводятся просветительские онлайн-лекции, вебинары, мастер-классы, дискуссионные площадки, форумы. Для проведения используются

российские платформы для проведения видеоконференций с бесплатным тарифом Video-Most, TrueConf, Контур.Толк, Яндекс.Телемост и др.

Подчеркнем, что наставничество в цифровой среде не заменяет реального взаимодействия участников образовательного процесса, а дополняет его. Применение информационно-коммуникационных и облачных технологий позволяет повысить эффективность координации процедуры организации Школы вожатского мастерства: быстрая передача информации, оперативный обмен необходимыми файлами, возможность применения многопользовательского режима при работе с одним и тем же документом, создание и заполнение списков, организация опросов, консультаций в онлайн-формате и т.д. Информационно-коммуникационные технологии также обеспечивают эффективную организацию процесса осуществления контроля успеваемости и позволяют аккумулировать его результаты, предоставляют возможность для подведения промежуточных и итоговых результатов обучения по каждому участнику программы.

Следует заметить, что в ходе реализации процесса наставничества особое внимание уделяется личностным результатам наставляемых, формированию у них социально-психологических навыков, необходимых не только в ходе работы в детских оздоровительных лагерях, но и в большинстве жизненных ситуаций: коммуникативных, лидерских, командных, организаторских, публичных и т. д. (гибкие навыки).

Обсуждение и заключения

Оценка эффективности реализации программы наставничества в целом осуществляется руководителем проекта путем рефлексии каждого проведенного мероприятия внутри команды проекта с целью выявления успеха и погрешностей, возможной корректировки планирования деятельности с конкретной целевой группой. Оценивание проводится за счет составления полного отчета с указанием эффективности и оптимальности проделанной работы.

Критерием оценивания количественной составляющей является количественный показатель по результатам диагностики уровня готовности вожатых, а также положительные отзывы, оценки эффективности функционирования системы наставничества вожатых. В ходе реализации программы очевиден положительный результат в проявлении наставнического потенциала студентов педагогического университета, а также повышение их мотивации, на-

правленной на достижение высоких результатов.

Список источников

1. Яковлева Н. О. Социально-исторические предпосылки возникновения и становления проблемы педагогического проектирования // Образование и наука. 2002. № 3 (15). С. 156–167. URL: https://elar.rspvu.ru/bitstream/123456789/37618/1/ed-science_2002_03_018.pdf (дата обращения: 21.07.2023).
2. Веряскина М. А. Научно-методическое обеспечение подготовки в области экологической безопасности бакалавров по направлению «Педагогическое образование»: профиль «Безопасность жизнедеятельности»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2018. 22 с.
3. Вавилов А. М., Неборский Е. В. Сущность и содержание комплексного научно-методического обеспечения подготовки вожатых к организации деятельности временного детского коллектива // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3 (47). С. 26–35.
4. Вавилов А. М. Модель комплексного научно-методического обеспечения подготовки вожатых к организации деятельности временного детского коллектива // Проблемы современного образования. 2022. № 6. С. 233–243. URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 21.07.2023).
5. Картавых М. А., Камерилова Г. С. Научно-методическое обеспечение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации преподавательского состава в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-3>.
6. Гильмеева Р. Х., Мухаметзянова Ф. Ш., Тихонова Л. П., Мухаметзянова Л. Ю., Шайхутдинова Г. А. Научно-методическое обеспечение реализации культурокомпетентного подхода в гуманитарной подготовке студентов профессиональной школы // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 2. С. 132–137.
7. Хабарова Н. Г. Научно-методическое обеспечение деятельностно-личностной технологии обучения специальной дисциплине «Анализ финансово-хозяйственной деятельности» в ССУЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2007. 22 с.
8. Бирюкова О. И. Информационно-образовательные ресурсы в формировании литературоведческой компетенции студентов-фило-

логов // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 4 (52). С. 7–12. URL: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_07.

9. Водясова Л. П. Электронное учебное пособие как средство организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введение в региональную этнолингвистику» // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 3. С. 25–29.

References

1. Yakovleva N. O. Socio-historical prerequisites for the emergence and formation of the problem of pedagogical design. *Obrazovanie i nauka* = Education and science. 2002; 3(15):156-167. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/37618/1/ed-science_2002_03_018.pdf (accessed 21.07.2023). (In Russ.)

2. Veryaskina M. A. Scientific and methodological support of training in the field of environmental safety of Bachelors in the direction of “Pedagogical education”: profile “Lifesafety”: abstract dis. ... Cand. ped. Sciences. St. Petersburg, 2018. 22 p. (In Russ.)

3. Vavilov A. M., Neborsky E. V. The essence and content of integrated scientific and methodological support of the counselors’ training for the organization of a temporary children’s collective activities. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(3-47):26-35. (In Russ.)

4. Vavilov A. M. Model of complex scientific and methodological support for the preparation of counselors for organizing the activities of a temporary children’s collective. *Problemy sovremenogo obrazovaniya* = Problems of modern education. 2022; 6:233-243. URL: <http://www.pmedu.ru> (accessed 21.07.2023). (In Russ.)

5. Kartavykh M. A., Kamerilova G. S. Scientific and methodological support of additional professional training programs for teaching staff in the field of formation of children’s skills of safe participation in road traffic. *Vestnik Mininskogo universiteta* = Bulletin of the Mininsky University. 2018; 6:1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-3>. (In Russ.)

6. Gilmeeva R. H., Mukhametzyanova F. Sh., Tikhonova L. P., Mukhametzyanova L. Yu., Shaikhutdinova G. A. Scientific and methodological support for the implementation of a culturocompetent approach in the humanitarian training of vocational school students. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* = Bulletin of the Kazan State

University of Culture and Arts. 2013; 2:132-137. (In Russ.)

7. Khabarova N. G. Scientific and methodological support of the activity-personal technology of teaching the special discipline “Analysis of financial and economic activity” in the SSUZ: abstract dis. ... Cand. ped. Sciences. Kazan, 2007. 22 p. (In Russ.)

8. Biryukova O. I. Information and educational resources in the formation of literary competence of students of philology. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13:4(52):7-12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_07. (In Russ.)

9. Vodyasova L. P. Electronic textbook as a means of organizing independent work of students on the discipline “Introduction to regional ethnolinguistics”. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11(3):25-29. (In Russ.)

Информация об авторах:

Приходченко Т. Н. – доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Буянова И. Б. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Земсков А. Е. – ст. преподаватель кафедры педагогики, канд. пед. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Prihodchenko T. N. – Associate Professor of the Department of pedagogy of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Buyanova I. B. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Zemskov A. E. – Senior lecturer of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 28.06.2023; одобрена после рецензирования 19.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

The article was submitted 28.05.2023; approved after reviewing 19.07.2023; accepted for publication 20.07.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_96

Содержательно-процессуальные аспекты реализации наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникативной среды

Лариса Александровна Серикова^{1*}, Ирина Александровна Неясова²

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

¹larisaserikova1 @yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-8235-4408>

²25909101@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1125-1345>

Аннотация. В статье раскрываются ключевые содержательно-процессуальные регулятивы реализации наставничества вожатых с использованием потенциала цифровой информационно-коммуникативной среды. Эффективность данного процесса обеспечивается реализацией актуальных алгоритмов наставничества вожатых. Основными этапами являются создание условий, формирование базы наставников и наставляемых, формирование наставнических пар/групп, организация работы, проведение мониторинговых мероприятий. В содержательном аспекте наставничество вожатых нацелено на обогащение профессиональной компетентности вожатых, получение помощи и поддержки в решении сложных, нестандартных профессиональных задач, повышение правовой компетентности, создание условий для профессионального саморазвития и самосовершенствования и т.д. Большим потенциалом в эффективном осуществлении наставничества обладает цифровая информационно-коммуникативная среда. Она позволяет не только организовывать сам процесс взаимодействия при реализации наставничества, но и оказывать методическую поддержку субъектам наставнических отношений, широкому кругу лиц, так или иначе вовлекаемых в процесс наставничества. Широкие возможности цифровой среды уместно использовать при взаимодействии наставника и сопровождаемого вожатого. Приоритетными формами взаимодействия могут быть видеолекция; онлайн-семинар; практические занятия и лабораторные работы по виртуальной модели; самостоятельная работа с электронными учебными пособиями, книгами; дистанционные консультации, публичные лекции, диалог, обсуждение, виртуальная экскурсия.

Ключевые слова: наставничество, наставник, наставник вожатых, образовательная среда, цифровая информационно-коммуникативная среда

Благодарности: статья подготовлена в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Разработка научно-методического обеспечения использования цифровой информационно-коммуникативной среды наставничества вожатых».

Для цитирования: Серикова Л. А., Неясова И. А. Содержательно-процессуальные аспекты реализации наставничества вожатых с использованием цифровой информационно-коммуникативной среды // Гуманитарные науки и образование. Т. 14, № 4 (56). С. 96–101. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_96.

PEDAGOGY

Original article

Substantive and procedural aspects of the implementation of mentoring counselors using a digital information and communication environment

Larisa A. Serikova^{1*}, Irina A. Neyasova²

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

¹larisaserikova1 @yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-8235-4408>

²25909101@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1125-1345>

© Серикова Л. А., Неясова И. А., 2023

Abstract. The article reveals the key substantive and procedural regulations for the implementation of mentoring counselors using the potential of the digital information and communication environment. The effectiveness of this process is ensured by the implementation of up-to-date algorithms for mentoring counselors. The main stages are the creation of conditions, the formation of a base of mentors and mentees, the formation of mentoring pairs/groups, the organization of the work, monitoring activities. In the content aspect mentoring counselors aimed at enriching the professional competence of counselors, getting help and support in solving complex, non-standard professional tasks, improving legal competence, creating conditions for professional self-development and self-improvement, etc. The digital information and communication environment have a great potential in the implementation of mentoring. It allows not only to organize the process of interaction in the implementation of mentoring, but also to provide methodological support to the subjects of mentoring relationships, a wide range of people involved in the mentoring process in one way or another. The wide possibilities of the digital environment can be used in the interaction of the mentor and the accompanied counselor. The priority forms of interaction are video lectures; online seminar; practical classes and laboratory work on a virtual model; independent work with electronic textbooks, books; remote consultations, public lectures, dialogue, discussion, virtual excursion.

Keywords: mentoring, mentor, mentor of counselors, educational environment, digital information and communication environment

Acknowledgments: the article was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of Russia for the implementation of research works on the topic “Development of scientific and methodological support for the use of digital information and communication environment mentoring counselors”.

For citation: Serikova L. A., Neyasova I. A. Substantive and procedural aspects of the implementation of mentoring counselors using a digital information and communication environment. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):96-101. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_96.

Введение

На современном этапе наставничество трактуется как эффективная кадровая технология, имеющая ресурсы для профессионального развития и адаптации к выполнению функциональных обязанностей педагогических кадров, обеспечивающая преемственность поколений, передачу традиций, успешных педагогических практик, моделей профессионального поведения, активизацию вовлеченности в инновационную деятельность, повышение потребности в профессиональном самосовершенствовании и карьерном росте. Актуализация проблемы развития наставничества на государственном уровне привела к необходимости поиска комплекса условий, средств и механизмов, позволяющих системно и целенаправленно подойти к поиску решений вопроса внедрения наставничества в различные сферы образования. При этом проблема реализации наставничества вожатых является малоисследованной.

В своей профессиональной деятельности вожатый нередко испытывает определенные трудности: в управлении деятельностью отряда, распределении времени, обязанностей и поручений; решении нестандартных, конфликтных ситуаций; выделении основных задач в многообразии повседневных дел; установлении взаимоотношений с детьми, родителями, педагогическим коллективом; работе со сложным контингентом детей, который включает детей-сирот, детей из опекаемой или замещающей семьи, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с нарушениями поведения, детей из неблагополуч-

ных семей, детей-мигрантов и т.д. Технология наставничества способна внести весомый вклад в подготовку вожатых и нивелированию профессиональных трудностей в ситуациях первичной и вторичной профессионализации, начиная с этапа профессиональной адаптации и заканчивая этапом завершения активной профессиональной деятельности. В связи с этим остро встает вопрос о разработке содержательных и процессуальных регулятивов реализации наставничества вожатых на современном этапе. Большим потенциалом в решении задач эффективной реализации наставничества вожатых обладает цифровая коммуникативно-информационная среда, позволяющая решать оперативные задачи в очном и дистанционном форматах.

Обзор литературы

Теоретические аспекты организации наставничества раскрыты в исследованиях Ю. Г. Командировой [1], А. А. Шарапова [2], Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшайдера [3]. Роль наставника в профессиональном становлении представлена в работах Н. В. Кохан, Т. М. Гозман [4], Р. Ф. Галимовой [5], Н. И. Ворновской, Е. А. Мычко [6]. Эффективные способы взаимодействия исследуются в работах В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеева [7], Н. Д. Базарновой, М. В. Жарковой [8].

Роль цифровизации в деятельности наставника представлена в работах Н. Н. Сиваковой, Т. В. Измайловой [9], И. В. Сергеенко, М. В. Крымовой [10], Л. Г. Паршиной, П. В. Замкина, И. Б. Буяновой, Е. В. Щербинкиной [11].

Материалы и методы

В процессе исследования использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, позволивший определить основные направления изучения проблемы реализации наставничества вожатых в динамично изменяющихся условиях, определить содержательные аспекты взаимодействия наставника и вожатого; метод моделирования, который помог спроектировать алгоритм реализации наставничества вожатых с использованием потенциала цифровой информационно-коммуникативной среды.

Результаты исследования

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами определен алгоритм реализации наставничества с учетом специфики профессиональной деятельности вожатого.

Стратегически важным на первоначальном этапе является создание условий, задающих вектор и определяющих успешность достижения результатов реализации наставничества вожатых (осуществляется сбор предварительных запросов субъектов наставничества, определяются форма, модель, приоритетные направления, общие цели и задачи, материально-технические, управленческие и кадровые ресурсы, проектируется дорожная карта, проводится анализ рисков, формируется нормативно-правовая база). Важное значение приобретает процедура информирования о старте наставничества, что позволяет активизировать внутренние и привлечь внешние ресурсы.

При формировании базы наставников и наставляемых (второй этап) проводится детальная диагностика. На данном этапе у вожатых выявляются дефициты, затруднения в вожатской деятельности, профессиональные запросы, интересы, мотивы, определяются сильные позиции, достижения, успехи, изучаются личностные характеристики.

Одной из приоритетных задач является формирование базы наставников вожатых, которые должны не только обладать профессиональным мастерством, но и демонстрировать высокий уровень мотивации к наставнической деятельности и высокий уровень сформированности коммуникативных способностей. Готовность к данному виду деятельности определяется посредством диагностических процедур, рефлексивного анализа своей профессиональной деятельности, практических ожиданий, собеседования, совместного анализа тайминга и т.д.

В содержательном аспекте подготовка наставников к работе с вожатыми заключается в формировании знаний об основах и ценностях наставнических отношений, умений устанавливать доверительные, взаимообогащающие отношения с наставляемыми, в усилении коммуникативных навыков, знакомстве с алгоритмом работы с наставляемым и т.д.

В качестве наставников могут выступать мотивированные сверстники с опытом работы вожатым и способные помочь в профессиональных, адаптационных вопросах; старшие вожатые, заинтересованные в тиражировании личного педагогического опыта и создании продуктивной педагогической атмосферы в педагогическом коллективе; региональные представители, заинтересованные в подготовке будущих кадров с детьми и подростками в условиях детских оздоровительных лагерей; представители других организаций, с которыми есть партнерские связи; администрация детского оздоровительного лагеря.

При проведении диагностики и формировании базы наставников и наставляемых важно использовать потенциал цифровой среды.

В процессе реализации третьего этапа – формирование наставнических пар/групп – учитываются запросы наставляемого, профиль наставника, личностные характеристики субъектов наставнических отношений. Главной задачей данного этапа является закрепление наставнических отношений, с последующей максимальной результативностью в достижении поставленных целей. Для определения пар можно использовать различные формы взаимодействия, одной из которых являются общие встречи наставников и наставляемых, где имеется возможность представиться друг другу, определиться, с кем в дальнейшем будет осуществляться сотрудничество.

Несмотря на значимость предшествующих этапов, организация работы наставнических пар/групп является приоритетной. При реализации данного этапа можно выделить ряд структурных компонентов: целевой, содержательный, процессуальный, критериально-диагностический.

Целевой компонент является системообразующим и предполагает постановку целей и задач взаимодействия между наставником и вожатым. На этапе первичной профессионализации вожатого постановка целей в приоритете связана с вхождением в новый коллектив, установлением деловых взаимоотношений в педагогическом коллективе (администрацией, старшим вожатым, вожатым-напарником и т.д.), профессиональным саморазвитием, преодолением профессиональных затруднений, совершенствованием профессиональных компетенций, овладением новыми компетенциями, необходимыми для успешной реализации профессиональной деятельности, перспективами карьерного роста. Следует заметить, что при определении цели следует обращать внимание на ее конкретность, измеримость, достижимость, субъективную значимость.

Реализация содержательного компонента нацелена на обогащение профессиональной компетентности вожатых, получение помощи и поддержки в решении сложных, нестандартных профессиональных задач, повышение правовой

компетентности, обсуждение вариантов решения трудовых споров и разногласий с работодателем, родителями, коллегами, создание условий для повышения уровня правовой культуры вожатого, погружение в вопросы создания профессионального имиджа, построения карьеры, профессионального саморазвития и самосовершенствования, психологическое сопровождение, учитывая высокий уровень затруднений, слабую готовность к осуществлению профессиональной деятельности с детьми, родителями, администрацией и т.д.

Для обеспечения эффективной адаптации вожатого к профессиональной деятельности наставник на начальных этапах знакомит со структурой лагеря, основными направлениями деятельности, организационными особенностями, традициями; правилами внутреннего распорядка, должностной инструкцией, особенностями взаимоотношений с коллегами, администрацией. Кроме того, он помогает справляться с трудностями при организации ежедневной жизнедеятельности детей, планировании деятельности временного детского коллектива, проектировании и проведении отрядных и общелагерных событий, во взаимодействии с детьми и их родителями, организации работы с детьми группы-риска и т.д.

Последовательность в организации взаимодействия наставника с вожатым обеспечивается системой встреч, характеризующихся конкретными целями, содержанием и технологиями проведения.

Работа в каждой паре или группе включает:

- встречу-знакомство (представление резюме субъектов наставнической деятельности, общее знакомство с содержанием работы);

- пробную рабочую встречу (решение прикладной задачи – с целью демонстрации формата работы и стиля взаимодействия; рефлексия установившихся деловых отношений – для организации дальнейшей продуктивной совместной деятельности);

- встречу-планирование (актуализация результатов диагностики, самодиагностики, определение ближайших целей, планирование совместной работы, выявление внешних и внутренних ресурсов для достижения поставленной цели, обсуждение организационных вопросов (частота дальнейших встреч, форматы работы), составление персонифицированного маршрута (карты));

- комплекс последовательных встреч с обязательным заполнением форм обратной связи (реализация запланированных мероприятий, событий, регулярные встречи с использованием различных форм и способов взаимодействия, рефлексия совместной деятельности);

- итоговую встречу (анализ результатов совместной работы, принятие решения о продол-

жении с использованием новых содержательно-процессуальных аспектов или завершении работы, проведение финального мероприятия, пополнение базы наставников).

Успешность реализации наставничества определяется использованием широкого спектра приемов, методов, технологий, форм и средств при организации взаимодействия наставников и наставляемых.

Основными формами организации взаимодействия наставника с наставляемым в прямом и очном форматах являются дискуссия, эвристическая беседа, выполнение упражнений по образцу, анализ педагогических ситуаций, решение ситуационных практико-ориентированных задач, деловые и ролевые игры, индивидуальные консультации, самостоятельная работа, встречи в «день наставника», проведение обучающих семинаров, мастер-классов и т.д.

Большим потенциалом в реализации наставничества обладает цифровая информационно-коммуникативная среда. Она позволяет не только организовывать сам процесс взаимодействия при реализации наставничества, но и оказывать методическую поддержку субъектов наставнических отношений, широкого круга лиц, так или иначе вовлекаемых в процесс наставничества. Преимуществом использования потенциала цифрового контента является широта охвата участников, возможности сочетать онлайн- и офлайн-режимы взаимодействия, выбирать время и интересующие ресурсы, решать профессионально значимые задачи в широком педагогическом сообществе [12–14]. Цифровой контент, призванный решать задачи реализации наставничества вожатых, является многофункциональным, способным эффективно и оперативно удовлетворять изменяющиеся запросы всех целевых групп. Наставляемые имеют возможность использовать цифровой контент в широком диапазоне – от ситуативных посещений до углубленного самообразования с использованием методических материалов, изучения инновационного передового опыта и лучших практик вожатской деятельности. В деятельности наставника цифровой контент используется для организации взаимодействия с наставляемыми, персонифицированного стимулирования и сопровождения персонального развития подопечных, развития профессиональных компетенций, профессионального общения с коллегами. Цифровой контент – пополняемый репозиторий (текстовые материалы, графические файлы, аудиофайлы, видеофайлы, ссылки на сетевые материалы, методические рекомендации, сценарии воспитательных событий, материал для самодиагностики и т.д.). Наставник призван оказывать помощь и поддержку вожатому в использовании цифровой информационно-коммуникативной среды при работе с ресурсами различных образовательных порталов, цифровых

коллекций открытых образовательных ресурсов, создании электронных продуктов.

Приоритетными формами взаимодействия наставника с использованием цифрового контента являются видеолекция, онлайн-семинар, практические занятия и лабораторные работы по виртуальной модели, самостоятельная работа с электронными учебными пособиями, книгами, дистанционные консультации, публичные лекции, диалог, обсуждение, виртуальная экскурсия.

Таким образом, завершающим этапом в реализации наставничества вожатых является проведение мониторинговых мероприятий с группой наставников и вожатых. Мониторинг проводится с двух основных позиций: определение качества реализации наставничества и выполнения в полном объеме запланированных мероприятий; вторым аспектом является оценка мотивационно-личностного, компетентностного, профессионального роста участников, динамика результатов.

Основными показателями результативности являются эмоциональная удовлетворенность субъектов наставнических отношений, изменения в уровне сформированности профессиональных компетенций; степень удовлетворения профессиональных и личных запросов; общая оценка результативности организации.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволило выявить особенности реализации наставничества вожатых с использованием потенциала информационно-коммуникативной среды. Наставничество имеет более широкую направленность, является практико-ориентированной технологией, обладает большей гибкостью, отличается многообразием форм и методов работы с субъектами наставнических отношений в условиях реальной трудовой деятельности. Кроме того, в этом процессе осуществляется тесный межличностный контакт наставника и наставляемого, анализ сильных и слабых профессиональных позиций конкретного вожатого, а следовательно, и более строгий контроль за его практической деятельностью.

Наставничество вожатых является действенным инструментом в преодолении профессиональных затруднений, адаптации к профессиональным обязанностям, активизации проблемы профессионального саморазвития и самосовершенствования, повышения уровня профессиональной компетентности. Успешность реализации наставничества вожатых обеспечивается за счет инновационности алгоритма, включающего следующие этапы: создание условий, формирования базы наставников и наставляемых, формирование наставнических пар/групп, организация работы наставнических пар/групп, проведение мониторинговых мероприятий.

Список источников

1. Командирова Ю. Г. Актуальность технологии наставничества в современной парадигме развития системы образования // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2022. № 3. С. 51–53.

2. Шарапов А. А. Роль наставничества в образовании // Актуальные вопросы образования. 2019. Т. 1. С.232–235

3. Наставничество в системе образования России : практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М. : Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.

4. Кохан Н. В, Гозман Т. М. Наставничество как образовательное взаимодействие // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 2 (70). С. 5–14.

5. Галимова Р. Ф. Роль наставничества в современном образовании // Человеческий фактор // Социальный психолог. 2020. № 2 (40). С. 175–179.

6. Ворновская Н. И., Мычко Е. И. Наставничество как форма непрерывного образования учителя // Перспективы науки. 2019. № 3 (114). С. 223–225.

7. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.

8. Базарнова Н. Д., Жаркова М. В. Наставничество в структуре и инфраструктуре воспитательного пространства // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4. С. 24–30.

9. Сивакова Н. Н. Измайлова Т. В. Сетевое наставничество в системе образования // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2022. № 12. С. 112–125.

10. Сергеенко И. В., Крымова М. А. Формирование педагога-наставника в условиях цифрового образовательного процесса // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 2 (39). С. 204–209.

11. Паршина Л. Г., Замкин П. В., Буянова И. Б., Щербинкина Е. В. Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 4. С. 72–80.

12. Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Каско Ж. А., Неясова И. А., Серикова Л. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 13–18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_13.

13. Замкин П. В., Шукшина Т. И., Демяшкина Ю. А., Дудникова А. В. Результаты диагностики прикладных исследовательских компетен-

ций у студентов педагогических направлений подготовки и педагогов общеобразовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 1 (53). С. 26–33. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_26.

14. Кормилицына Т. В. Новая педагогика и электронное обучение: история и современность // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2018. Т. 7. № 3. С. 8–14.

References

1. Komandirova Yu. G. The relevance of mentoring technology in the modern paradigm of education system development. *Obrazovanie: Resursy razvitiya. Vestnik LOIRO* = Education: Development resources. Bulletin of LOIRO. 2022; 3:51-53. (In Russ.)

2. Sharapov A. A. The role of mentoring in education. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya* = Actual issues of education. 2019; 1:232-235. (In Russ.)

3. Mentoring in the Russian education system: A practical guide for curators in educational organizations / Edited by N. Yu. Sinyagina, T. Yu. Raifschneider. Moscow, Rybakov Foundation, 2016. 153 p. (In Russ.)

4. Kokhan N. V., Gozman T. M. Mentoring as educational interaction. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij* = Bulletin of pedagogical innovations. 2023; 2(70):5-14. (In Russ.)

5. Galimova R. F. The role of mentoring in modern education. *Chelovecheskij faktor: Social'nyj psiholog* = Human factor: Social psychology. 2020; 2(40):175-179. (In Russ.)

6. Vornovskaya N. I., Mychko E. I. Mentoring as a form of continuous teacher education. *Perspektivy nauki* = Prospects of science. 2019; 3(114):223-225. (In Russ.)

7. Blinov V. I., Yesenina E. Yu., Sergeev I. S. Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda* = Vocational education and the labor market. 2019; 3:4-18. (In Russ.)

8. Bazarnova N. D., Zharkova M. V. Mentoring in the structure and infrastructure of the educational space. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 4:24-30. (In Russ.)

9. Sivakova N. N., Izmailova T. V. Network mentoring in the education system. *Prilozhenie k zhurnalу «Srednee professional'noe obrazovanie»* = Appendix to the journal «Secondary vocational education». 2022; 12:112-125. (In Russ.)

10. Sergeenko I. V., Krymova M. A. Formation of a teacher-mentor in the conditions of the digital educational process. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* = Bulletin of Omsk State Pedagogical

University. Humanitarian studies. 2023; 2(39):204-209. (In Russ.)

11. Parshina L. G., Zamkin P. V., Buyanova I. B., Shcherbinkina E. V. Didactic potential of digital technologies in the training of students of pedagogical university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 4:72-80. (In Russ.)

12. Buyanova I. B., Gorshenina S. N., Kasko Zh. A., Neyasova I. A., Serikova L. A. Formation of students' research competence in the process of studying pedagogical disciplines. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):13-18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_13.

13. Zamkin P. V., Shukshina T. I., Demyashkina Yu. A., Dudnikova A. V. Results of diagnostics of applied research competencies in students of pedagogical training areas and teachers of general education organizations. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):26-33. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_26.

14. Kormilitsyna T. V. New pedagogy and e-learning: history and modernity. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii* = Scientific research and development. Socio-humanitarian research and technology. 2018; 7(3):8-14. (In Russ.)

Информация об авторах

Серикова Л. А. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Неясова И. А. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors

Serikova L. A. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Neyasova I. A. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 24.06.2023; одобрена после рецензирования 19.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

The article was submitted 24.05.2023; approved after reviewing 19.07.2023; accepted for publication 20.07.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_102

Учебные планы в классах психолого-педагогического профиля

Татьяна Владимировна Суханова

Институт стратегии развития образования, Москва, Россия, info@instrao.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования учебных планов в профильных классах психолого-педагогической направленности. Психолого-педагогические классы – одна из наиболее известных и эффективных традиционных форм профессиональной ориентации школьников, а учебные планы – один из инструментов ее реализации. В статье рассмотрена специфика организации подготовки педагогических кадров в имперской России и кратко указано на истоки этой работы, а также представлен опыт организации педагогических классов в Советской России и специфика такой подготовки. Обращается внимание, что в современных условиях в психолого-педагогических классах ведется предпрофильная подготовка, однако профессиональное образование не предоставляется. Автор доказывает, что федеральная общеобразовательная программа среднего общего образования и федеральные учебные планы создают гибкие базовые возможности для функционирования классов психолого-педагогической направленности в российских школах.

Ключевые слова: учебный план, общее образование, профильное обучение, психолого-педагогические классы

Для цитирования: Суханова Т. В. Учебные планы в классах психолого-педагогического профиля // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 102–106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_102

PEDAGOGY

Original article

Curricula in psychological and pedagogical classes

Tatyana V. Sukhanova

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, info@instrao.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Abstract. The author considers the features of the formation of curricula in specialized classes of psychological and pedagogical orientation. Psychological and pedagogical classes are one of the most well-known and effective traditional forms of vocational guidance for schoolchildren, and curricula are considered as one of the tools for its implementation. The author discusses the specifics of the teachers' training in imperial Russia and briefly indicates the origins of this work, as well as presents the experience of organizing teaching classes in Soviet Russia and the specifics of such training. The paper draws attention to the fact that in modern conditions, pre-profile training is carried out in psychological and pedagogical classes, however, vocational education is not provided. The author proves that the federal general education program of secondary general education and federal curricula create flexible basic opportunities for the functioning of classes of a psychological and pedagogical orientation in Russian schools.

Keywords: curriculum, general education, specialized training, psychological and pedagogical classes

For citation: Sukhanova T. V. Curricula in psychological and pedagogical classes. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14 (4-56):102-106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_102

Введение

К числу основных препятствий в решении актуальных проблем системы подготовки педагогических кадров относят «недостаток комплексных мер по ранней профориентации школьников на педагогические профессии»¹. Для выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи план реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. предусматривает создание в субъектах Российской Федерации профильных психолого-педагогических классов (групп) – не менее 3500 в 2023 г., не менее 5000 – в 2024 г.

Методология и методы

Методологически данная статья освещает часть комплексного исследования, основанного на системном и историко-культурном подходах. Второй из названных подходов – историко-культурный – имеет свою специфику. Он будет применен не только в общем плане ценностно ориентированного воспитания и приобщения к культуре в процессе обучения детей и подростков, но и в конкретных условиях образовательного процесса в психолого-педагогических классах. Применен ряд известных методов научного исследования: историко-педагогический анализ научной литературы и нормативно-правовых актов, комплексный анализ фактологической базы, стратегических документов, прогнозирование некоторых тенденций с учетом реализации современных нормативных актов и методических разработок, направленных в школы Российской Федерации.

Обзор литературы

Психолого-педагогические классы – одна из наиболее известных и эффективных форм профессиональной ориентации школьников [1], зародившихся в России еще в XVIII в.

Традиции педагогического образования заложили И. И. Бецкой, М. М. Тимаев, Н. А. Вышнеградский и К. Д. Ушинский. В первые годы советской власти благодаря организации педагогических классов в существенной мере восполнялся дефицит учительских кадров для борьбы с неграмотностью. Однако следует подчеркнуть, что первые педагогические классы создавались для профессиональной подготовки: выпускницы институтов благородных девиц получали возможность работать домашними учительницами, гувернантками, нянями; в советский период вчерашние школьники становились пионервожатыми, воспитателями в детских са-

дах и даже учителями начальных классов. Позже, в 1960-е гг., было принято решение о том, что профессиональной подготовки какой бы то ни было направленности в советской школе не будет. А. А. Кузнецов об этом пишет так: «... в отличие от профессионального, общее образование связано с изучением всех основных областей окружающей действительности» [2, с. 4]. При этом профориентация на педагогические профессии закрепилась и получила организационное развитие, особенно заметное в 70–90-е гг. XX в., когда педагогические классы были открыты в 500 школах страны. В наши дни психолого-педагогические классы создаются в целях «выявления педагогически одаренных школьников и формирования у них готовности к профессионально-личностному самоопределению; интеграции педагогически одаренных школьников в профессиональное сообщество на этапе обучения в школе» [3, с. 16]. Они воплощают один из ключевых принципов профориентации: «педагогами не только становятся, но и рождаются, а потому надо выявлять способных к учительской профессии детей еще на этапе обучения в школе» [4, с. 209]. На сегодняшний день в практике сложились несколько основных моделей проектирования и реализации образовательных программ психолого-педагогических классов (Т. И. Березина, Н. В. Корепанова, Е. А. Стародубова [5], Э. Р. Диких, Е. В. Чухина [6] и др.).

Результаты исследования

В настоящей статье мы рассмотрим особенности формирования учебных планов в организационной модели *внутришкольной профилизации*. Особенностью этой модели «является обучение группы детей относительно постоянного состава по программе, разработанной с учетом особенностей условий образовательной организации и запросов обучающихся» [7, с. 215].

Обобщение опыта работы педагогических и психолого-педагогических классов в российских школах, проведенное Н. М. Паэгле [4], В. И. Ревякиной [1], А. К. Шленевым [8] и другими исследователями, позволило выявить образовательный потенциал этой формы профориентации, обобщить ее специфические характеристики, сложившиеся в практике, выявить организационные особенности. Анализ учебных планов (А. К. Шленев) показал, что в части содержания образования, формируемой участниками образовательных отношений, можно выделить инвариант, предусматривающий изучение основ педагогики и психологии. Содержание вариативной части может быть направлено на углубленное изучение отдельных учебных предметов, на расширение кругозора обучаю-

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р.

щихся и т.д. Значительное место отводится педагогической практике обучающихся.

Изучение специализированных курсов и организация педагогической практики традиционно производится за счет часов «школьного компонента» учебного плана и в рамках внеурочной деятельности. В советской школе профильная дифференциация содержания образования в педагогических и психолого-педагогических классах осуществлялась за счет факультативных занятий и в рамках общественно-полезной деятельности. В XXI веке в российских школах появились авторские программы элективных курсов, разнообразные формы внеурочной деятельности. Сегодня для изучения основ педагогики и психологии разработаны современные программы и учебные пособия, учитывающие специфические цели и задачи психолого-педагогических классов и возрастные особенности старшеклассников (см. об этом: В. С. Басюк, Е. Ю. Брель, Е. Ю. Казакова [9]). При этом в условиях обновления ФГОС среднего общего образования и введения федеральной общеобразовательной программы среднего общего образования актуализировались вопросы формирования учебных планов психолого-педагогических классов, приведения их в соответствие с федеральными учебными планами.

Как показало наше исследование, в последние годы на практике сформировался определенный стереотип в отношении основной части учебного плана педагогических и психолого-педагогических классов. Выборочный анализ документации школ различных субъектов Российской Федерации (Владимирской, Московской, Оренбургской, Самарской, Свердловской, Ярославской областей, Краснодарского края и др.) показал, что профильная дифференциация педагогических и психолого-педагогических классов чаще всего строится на базе универсального или гуманитарного профиля. Для углубленного изучения чаще всего определяются русский язык, математика и обществознание. Такая традиция приводит к дисбалансу в педагогической профориентации молодежи: подростки, интересующиеся информатикой и естественно-научными предметами, на практике фактически лишены возможности проявить и проверить свою склонность к педагогической профессии. На наш взгляд, совершенно неправильно ставить будущего десятиклассника перед выбором между психолого-педагогическим классом и классом с углубленным изучением любимого предмета.

Организационно-управленческие основания для устранения этого дисбаланса заложены

в федеральных учебных планах среднего общего образования¹. Они предлагают различные варианты распределения учебных часов на изучение учебных предметов и оставляют образовательной организации возможность самостоятельно определить, какой будет часть содержания образования, формируемая участниками образовательных отношений. Дополнительные часы могут быть выделены на углубленное изучение отдельных учебных предметов или на дополнительные учебные предметы, курсы по выбору обучающихся. Принципы формирования учебного плана едины для всех профилей.

В этой связи поясним, как мы представляем себе действия администрации образовательной организации, создающей психолого-педагогический класс или группу.

Наверное, не будет ошибочным предположение о том, что во многих школах чрезвычайно малы шансы сформировать класс-комплект десятиклассников, высоко мотивированных к педагогической деятельности. Подобный опыт существует, но в силу разных причин он не может быть масштабирован. В массовой практике запрос на профиль обучения от старшеклассников и их семей чаще всего определяется сформированным интересом к учебному предмету или к предметной области. Обычно такой интерес возникает и развивается в начальной или в основной школе и, как правило, поддерживается в рамках предпрофильной подготовки в 7–9-х классах; в этом возрасте у обучающихся может проявиться и склонность к педагогической деятельности. Было бы правильно создать для старшеклассников такие условия, в которых они могут и углубленно изучать любимый предмет, и на практике проверить свои педагогические способности. Педагогические университеты ждут абитуриентов, которые изучали профильные предметы на углубленном уровне. Безусловно, качественное общее образование по профильным учебным предметам – залог более качественной подготовки будущих учителей.

Подчеркнем, что профилизация учебных планов старших классов российской школы не превращает среднее общее образование в «предуниверсарий»; в соответствии с законодательством оно обеспечивает всестороннее развитие личности, 13 учебных предметов являются обязательными для изучения в 10–11-х классах независимо от выбранного профиля; при этом

¹ Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 № 1014 [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_srednego_obshego_obrazovaniya.htm (дата обращения: 15.03.2023).

«учебный план профиля строится с ориентацией на будущую сферу профессиональной деятельности, с учетом предполагаемого продолжения образования обучающихся»². Направленность образования в профиле определяют учебные предметы, изучаемые на углубленном уровне – в учебном плане 10–11-х классов должно быть не менее двух таких предметов. В логике профильного обучения для качественной подготовки к получению профессионального образования будущим учителям физики следует изучать на углубленном уровне физику и математику, будущим учителям информатики – математику и информатику, учителям химии – химию и биологию и т.д.

Исходя из этого, мы предлагаем администрации образовательных организаций при формировании психолого-педагогических классов (групп) ориентироваться на один из вариантов федеральных учебных планов. Для примера можно рекомендовать:

– вариант учебного плана технологического (информационно-технологического) профиля (с углубленным изучением математики и информатики) для обучения будущих учителей информатики;

– вариант учебного плана естественно-научного профиля (с углубленным изучением химии и биологии) для обучения будущих учителей химии, будущих учителей биологии;

– вариант учебного плана гуманитарного профиля (с углубленным изучением истории и литературы) для обучения будущих учителей истории;

– вариант учебного плана социально-экономического профиля (с углубленным изучением географии и обществознания) для обучения будущих учителей географии и т. д.

При наличии соответствующих запросов обучающихся и возможностей школы в классе может быть сформировано две или более групп различной направленности. Например, в классе естественно-научного профиля – группы педагогической и медицинской направленности, в классе гуманитарного профиля – группы лингвистической и педагогической направленности и т.д.

Не утратим ли мы при таком подходе специфику образовательной программы психолого-педагогического класса? Вопрос риторический, подобных рисков не существует. У современ-

ной школы достаточно инструментов для того, чтобы обеспечить приобщение обучающихся к педагогической культуре и создать условия для проведения первых профессиональных проб. В числе таких инструментов: 1) изучение курсов и модулей психолого-педагогической направленности в рамках части, формируемой участниками образовательных отношений; 2) организация общественно-педагогической внеурочной деятельности обучающихся; 3) дополнительное образование.

Специфика образовательной программы психолого-педагогического класса проявляется за счет части, формируемой участниками образовательных отношений, и за счет наполнения программы внеурочной деятельности. Например, часть, формируемая участниками образовательных отношений, может включать изучение курса «Основы психологии и педагогики», а программа внеурочной деятельности, поддерживающая психолого-педагогическую направленность выбранного профиля, может предусматривать «создание возможностей для получения опыта профессионально-педагогических проб в современных видах образовательных практик: вожатство, наставничество, модераторство, подготовка и реализация собственных педагогических проектов, практика проведения обучающихся школьных событий и воспитывающих мероприятий и т.п.; проведение профильных образовательных смен психолого-педагогической направленности; организация педагогических и психологических конкурсов, соревнований, олимпиад педагогической направленности; организация онлайн-событий, формирующих сообщества школьников, имеющих интерес к педагогической деятельности» [7, с. 219].

Обсуждение и заключения

Таким образом, федеральная общеобразовательная программа среднего общего образования и федеральные учебные планы создают гибкие базовые возможности для функционирования психолого-педагогических классов. Главный фактор успеха в педагогической профориентации школьников – создание для каждого обучающегося возможности на практике проверить, на самом ли деле его призвание – быть учителем.

Список источников

1. Ревякина В. И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности: На материале педагогических классов : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2002. 362 с.

2. Кузнецов А. А. К тридцатилетнему юби-

² Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 № 1014 [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения: 15.03.2023).

лею школьной информатики // Информатика и образование. 2015. № 7 (266). С. 3–5.

3. Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие. М. : Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.

4. Минюрова С. А., Паэгле Н. М., Белоусова Н. С. [и др.]. Организационно-методическое сопровождение проекта «Педагогические классы» : учебно-методическое пособие. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. 220 с.

5. Березина Т. И., Корепанова Н. В., Стародубова Е. А. Педагогический класс как форма профильного образования в современной российской школе // Педагогическое образование: история становления и векторы развития : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14–15 октября 2021 года. М. : Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 63–69.

6. Диких Э. Р., Чухина Е. В. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 3 (24). С. 139–142. DOI 10.36809/2309-9380-2019-24-139-142.

7. Байбородова Л. В., Белкина В. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников : монография. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. 282 с.

8. Шленев А. К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000. 220 с.

9. Басюк В. С., Брель Е. Ю., Казакова Е. Ю. Основы педагогики и психологии. 10–11 классы : учебное пособие : в 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2023. 240 с.

References

1. Revyakina V. I. Theory and practice of pre-professional training of high school students for pedagogical activity: On the material of pedagogical classes: dis. Dr. ped. Sciences. Tomsk, 2002. 362 p. (In Russ.)

2. Kuznetsov A. A. To the thirtieth anniversary of school informatics. *Informatika i obrazovanie* = Computer science and education. 2015; 7(266): 3-5. (In Russ.)

3. Organization of the activities of psychological and pedagogical classes: teaching aid. Moscow,

Academy of the Ministry of Education of Russia, 2021. 392 p. (In Russ.)

4. S. A. Minyurova, N. M. Paegle, N. S. Belousova [et al.]. Organizational and methodological support of the project «Pedagogical classes»: teaching aid. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University, 2020. 220 p. (In Russ.)

5. Berezina T. I., Korepanova N. V., Starodubova E. A. Pedagogical class as a form of specialized education in the modern Russian school. *Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya stanovleniya i vektory razvitiya* = Pedagogical education: history of formation and vectors of development: materials of the international scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the opening of the Faculty of Education at the 2nd Moscow State University, Moscow, October 14–15, 2021. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2022. Pp. 63-69. (In Russ.)

6. Dikih E. R., Chukhina E. V. Activity of Pedagogical Classes: Experience of Omsk State Pedagogical University. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* = Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities Studies. 2019; 3(24):139-142. DOI 10.36809/2309-9380-2019-24-139-142. (In Russ.)

7. Baiborodova L. V., Belkina V. V. The concept and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren: monograph. Yaroslavl, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, 2021. 282 p. (In Russ.)

8. Shlenev A. K. Pedagogical class as a subject of the educational system of the school: dis. ... Cand. ped. Sciences. Yaroslavl, 2000. 220 p. (In Russ.)

9. Basyuk V. S., Brel E. Yu., Kazakova E. Yu. Fundamentals of Pedagogy and Psychology. Grades 10–11: textbook: in 2 Part. Part 1. Moscow, Education, 2023. 240 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Суханова Т. В. – директор института, канд. пед. наук.

Information about the author:

Sukhanova T. V. – Director of the Institute, Ph.D. (Pedagogy).

Статья поступила в редакцию 24.06.2023; одобрена после рецензирования 19.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

The article was submitted 28.05.2023; approved after reviewing 19.07.2023; accepted for publication 20.07.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_107

Проектирование электронных образовательных ресурсов в процессе методической подготовки будущих учителей начальной школы

Ольга Ивановна Чиранова^{1*}, Наталья Викторовна Кузнецова², Светлана Валерьевна Маслова³

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

¹chiranovao@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9451-2116>

²kuz_nv75@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8410-4277>

³maslovasv@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9809-5794>

Аннотация. Статья посвящена необходимости совершенствования методической подготовки будущих учителей начальных классов в соответствии с требованиями времени. Обозначено, что образование ориентировано на формирование компетенций не только предметных, метапредметных, но и цифровых. В работе акцент сделан на целесообразности включения будущих учителей начальной школы в процесс проектирования электронных образовательных ресурсов. Исследовательские задачи решались путем изучения опыта, структурно-содержательного анализа понятий, педагогического наблюдения. В статье обозначена типология электронных образовательных ресурсов в контексте исследования, выделены требования, учет которых необходим при их проектировании, определена структурно-содержательная модель процесса подготовки. Приведены примеры заданий, связанных с проектированием электронных образовательных ресурсов, выполняемых будущими учителями начальной школы в процессе методической подготовки.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые компетенции, учитель начальных классов, электронный образовательный ресурс, проектирование

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 «Системная трансформация методической подготовки будущего учителя начальных классов в условиях цифровизации образования».

Для цитирования: Чиранова О. И., Кузнецова Н. В., Маслова С. В. Проектирование электронных образовательных ресурсов в процессе методической подготовки будущих педагогов начальной школы // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 107–113. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_107

PEDAGOGY

Original article

Designing electronic educational resources in the process of methodological training of future primary school teachers

Olga I. Chiranova^{1*}, Natalia V. Kuznetsova², Svetlana V. Maslova³

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

¹chiranovao@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9451-2116>

²kuz_nv75@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8410-4277>

³maslovasv@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9809-5794>

Abstract. The article is devoted to the need to improve the methodological training of future primary school teachers in accordance with the requirements of the time. It is indicated that education is focused on the formation of competencies not only subject, meta-subject, but also digital. The paper focuses on the expediency of including future primary school teachers in the process of designing electronic educational resources. Research tasks were solved by studying experience, structural and content analysis of concepts, pedagogical observation. The article outlines the typology of electronic educational resources in the context of research, highlights the requirements that must be taken into account when designing them, and defines the structural and content model of the training process. Examples of tasks related to the design of electronic educational resources performed by future primary school teachers in the process of methodological training are given.

Keywords: digitalization, digital competencies, primary school teacher, electronic educational resource, design

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant to conduct research on priority areas of scientific activity of partner universities in networking (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Systemic transformation of methodological training of future primary school teachers in the conditions of digitalization of education».

For citation: Chiranova O. I., Kuznetsova N. V., Maslova S. V. Designing electronic educational resources in the process of methodological training of future primary school teachers. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):107-113. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_107

Введение

Эффективность функционирования системы высшего образования определяет процент подготовки специалистов, конкурентноспособных на современном рынке труда. Образование ориентировано на формирование компетенций не только предметных (жестких – *hard skills*), метапредметных (мягких – *soft skills*), но и цифровых (*digital skills*) [1]. В этой связи трансформация образовательной среды, формирование у студентов – будущих педагогов – опыта применения и проектирования цифровых ресурсов в профессиональной деятельности становятся неотъемлемой частью образовательного процесса.

В Национальном проекте «Образование» сформулирована задача «создания к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней»¹. В практике деятельности образовательных учреждений данное положение определяет характер научно-методической базы учебных заведений. Современная образовательная среда вузов должна выстраиваться «с помощью мультимедийных сценариев лекционных и практических занятий, обучающих видео и аудиоматериалов, электронных библиотечных ресурсов»².

Таким образом, цифровизация – новый виток развития отечественного образования, но

1 Национальный проект «Образование» 2019–2024, паспорт, цели, задачи. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения 17.06.2023).

2 Паршина Л. Г., Карпушина Л. П. Возможности цифровых технологий в подготовке будущих педагогов-музыкантов // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 71. DOI: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_02_70.

стоит отметить, что характер ее возрастающего воздействия на все области жизни противоречив. Данный факт подтверждается исследователями, анализирующими реформы отечественного образования. «С одной стороны, развитие цифровых технологий оценивается как прогрессивный шаг к открытому, глобальному обществу, опирающемуся на общность целей и ценностей. С другой стороны, имеет место критика процессов цифровизации, ведущих к манипуляциям сознанием, утрате человеком собственного «Я», кризису идентичности»³. Однако оценка эффективности и целесообразности будет способствовать обретению определенности в понимании противоречивых позиций цифровизации образования.

Несмотря на указанную двойственность, к учителю предъявляются особые требования, «они определяются социальным заказом (учитель как активный представитель цифрового общества), нормами федерального государственного образовательного стандарта и решениями по модернизации программ педагогического образования (включение в ядро педагогического образования цифровых компонентов) и профессионального стандарта педагога (актуализация его содержания в аспекте цифровой составляющей)»⁴.

Обзор литературы

Вопрос о неоднозначности новаций технологического характера поднимался в фило-

3 Строчков А. А. Цифровая культура и ценности российского образования : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2021. С. 3–4.

4 Бороненко Т. А., Федотова В. С. Индикаторы оценки уровня цифровой компетенции учителя информатики // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 3 (51). С. 8–9. DOI: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_07.

софии (Н. А. Бердяев, Э. Фромм, О. Шпенгелер и др.). Пристальное внимание к анализу информационных средств как неотъемлемой части жизнедеятельности человека в быту и профессиональной сфере было уделено в работах В. А. Кутырева, Н. Л. Соколовой, А. И. Ракитова, А. Н. Фортунатова. Осмысление проблем цифровизации в сфере образования предпринималось в зарубежных исследованиях (Н. Негропonte, А. Коллинз).

В нормативно-правовой базе РФ понятие «цифровая образовательная среда» упоминается в Указе «О национальных и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года»⁵. Различные аспекты изучения потенциала цифровой образовательной среды в педагогической деятельности нашли отражение в работах отечественных педагогов. В трудах И. В. Авдаевой, Е. Г. Ивановой, И. И. Никифорова, Л. П. Карпушиной, О. Н. Шиловой и др. предлагается педагогическое осмысление и выделяются особенности применения компонентов цифровой образовательной среды в профессиональной подготовке.

Содержательная составляющая информационно-образовательной среды представлена в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств. Информационно-образовательная среда обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся⁶.

В Национальном стандарте Российской Федерации конкретизируется сущность электронного образовательного ресурса. Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них⁷.

5 Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 27.06.2023).

6 Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (часть 3, с изм. от 01.01.2023). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/261:0> (дата обращения 17.06.2023).

7 ГОСТ Р 53620-2009. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения (утв. и введен в действие Приказом Ростехрегулирования от 15.12.2009 N 956-ст). URL: <https://yapolitech.ru/wp-content/uploads/2019/09/ГОСТГОСТ-Р-53620-2009.-Национальный-стандарт-Российской-Федерации.-Электронные-образовательные-ресурсы..pdf> (дата обращения 17.06.2023).

Интерес для исследования представляют работы, посвященные подготовке будущего учителя в условиях цифровизации образования (Н. В. Винокурова, С. А. Бабина [2], Н. В. Кузнецова, С. И. Лютзаева, С. В. Маслова, О. И. Чиранова, Л. А. Янкина [3], В. Г. Лапин [4], А. В. Морозов [5], Л. Г. Паршина, И. Б. Буянова, П. В. Замкин [6] и др.). В большинстве научных исследований указывается на значительный потенциал электронных образовательных ресурсов, цифровых и телекоммуникационных технологий, различных технологических средств в реализации содержания образования.

Наша статья посвящена обоснованию целесообразности, оценке эффективности включения будущих учителей начальной школы в процесс проектирования электронных образовательных ресурсов. Следует уточнить, что в научной литературе определение понятия «проектирование» представлено широко. Разделяя точку зрения В. И. Слободчикова («проектирование в образовании рассматривается как идеальное построение (замысел) и практическое воплощение того, что возможно, или того, что должно быть»)⁸, конкретизируем, что проектирование электронных образовательных ресурсов в процессе методической подготовки будущих педагогов начальной школы предполагает построение и использование в профессиональной деятельности учебных, учебно-методических, контрольно-измерительных материалов, представленных в виде определенной информационно-технологической конструкции, удобной для изучения.

Материалы и методы

Исследовательские задачи решались путем изучения опыта, структурно-содержательного анализа понятий, педагогического наблюдения. На основе систематизации полученных данных разработана структурно-содержательная модель развития способности к проектированию электронных образовательных ресурсов будущими учителями начальной школы.

Результаты исследования

Электронные образовательные ресурсы являются средством обучения, основой для организации различных видов деятельности обучающихся и, как следствие, инструментом повышения качества знаний и умений. Представить четко виды электронных образовательных ресурсов сложно, так как в исследованиях по данному направлению нет единого подхода к их классификации. Для достижения желаемого

8 Преловская М. А. К вопросу об определении понятия «проектирование» // Молодой ученый. 2021. № 46 (388). С. 377–379. URL: <https://moluch.ru/archive/388/85401/> (дата обращения: 20.07.2023).

результата целесообразна следующая типология электронных образовательных ресурсов в контексте нашего исследования:

Первая группа. Электронные образовательные ресурсы, проектируемые преподавателем вуза для подготовки будущих педагогов (электронные базы данных, электронные учебные и методические пособия, мультимедийные обучающие материалы, аудиоматериалы, электронные аналоги печатных изданий).

Вторая группа. Электронные образовательные ресурсы, проектируемые будущими педагогами для использования дидактического материала на различных этапах урочной и внеурочной деятельности, систематизации и архивирования выполненных заданий, применения при работе со школьниками (электронное портфолио, задания для обучающихся в виде электронной рабочей тетради, мультимедийные обучающие материалы для школьников, видео- и аудиоматериалы). ЭОР используются не только в аспекте приобретения знаний и формирования метапредметных умений, но и для реализации воспитательной составляющей образовательного процесса.

В результате проведенной работы определены требования для электронных образовательных ресурсов первой и второй группы. Обозначим некоторые из них:

- структура ЭОР должна включать теорию, практику, самостоятельную работу, контрольные задания;
- компьютерная визуализация учебного материала, необходимая для снижения психофизиологических, педагогических и образовательных трудностей в обучении;
- компенсаторность, основанная на представлении учебной информации в виде символов, графиков, диаграмм. Представление одной и той же информации в аудиовизуальном формате облегчает процесс восприятия и уменьшает затраты времени и сил обучающихся;
- интерактивность, предполагающая взаимодействие в режиме диалога (возможность множественного выбора, ввод текста с клавиатуры с потенциалом анализа и исправления недочетов, перемещение объектов и т.п.);
- логичность, достоверность, наглядность, эстетичность, эргономичность.

На основании требований педагогами кафедры методики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) (г. Саранск) разработаны ЭОР: базы данных методического обеспечения проектирования учебного процесса по литера-

турному чтению, математике, по окружающему миру, по русскому языку в соответствии с ФГОС НОО; мультимедийные курсы по дисциплинам, реализующимся по профилю Начальное образование, дидактических материалов; учебно-методические материалы для начальной школы, мультимедийные презентации по всем курсам реализуемых дисциплин, учебные пособия, контрольно-измерительные материалы, учебно-методические пособия и методические пособия и др. Издания представляют гипертекстовый ЭОР, включающий текстографический продукт с гипертекстовой навигацией, что позволяет анализировать текст, таблицы, схемы, рисунки, диаграммы в зависимости от поставленных целей. В качестве недостатка таких ресурсов можно назвать отсутствие звукового компонента.

Приведем примеры заданий, связанных с проектированием ЭОР, выполненных студентами в процессе методической подготовки.

1. Найти и выделить литературные отсылки в мультимедийном фильме (фильм по выбору студента).

2. Разработать модель электронного образовательного ресурса для младших школьников:

- указать структуру (цель, задачи; формы организации деятельности; руководство для обучающихся);
- представить содержательное наполнение ЭОР, в соответствии с его видом (например, текст, презентация, видеоматериал, схемы, таблицы и т.д.);
- определить навигацию. Она может быть линейная (последовательное чтение), нелинейная (например, переход по ссылке).

В процессе выполнения задания студентами выделены литературные отсылки в мультимедийном сериале «Смешарики», предложены варианты электронного ресурса. Приведем некоторые примеры отсылок:

1. Сериал «Новогодняя почта».

Мышарик: «В свинке все должно быть прекрасно: и лицо, и прическа, и одежда»	А. П. Чехов «В чело- веке все должно быть прекрасно»
---	--

2. Сериал «Это сладкое слово мед».

Фраза из песни Копалыча «Сижу за решеткой в темнице сырой»	Фраза «Сижу за решеткой в темнице сырой...» из стихотворения А. С. Пушкина «Узник»
--	--

3. Сериал «Смешарики. Начало».

Чтобы поднять в воз- дух перо, Ежик произ- носит заклинание «Ви- ноградиум Лимоносо»	Отсылка на книгу Дж. Роулинг «Гарри Потер и Философский камень»
--	---

Варианты электронных ресурсов, предложенных студентами:

– гайд, включающий руководство для самостоятельного выделения школьником фраз из мультсериала (подборка фрагментов мультфильма подготовлена студентом), их сопоставление с литературными отсылками (подборка литературных фрагментов студентов);

– клип, содержащий непродолжительную по времени последовательность кадров-иллюстраций к литературным произведениям, на фоне подходящих по атмосфере мелодий из мультипликационного сериала;

– мультимедийная презентация с фото- и аудиоматериалами, посвященная знакомству с литературными отсылками в мультипликационном сериале «Смешарики» (рис. 1).



Рис. 1. Мультимедийная презентация

Задания творческого занимательного характера позволяют стимулировать познавательный интерес школьников к литературному чтению, формировать ряд метапредметных умений: поиск и отбор необходимой информации; анализ и сопоставление информации, представленной в разных формах; преобразование и фиксация информации; оценка достоверности получаемой информации. Как известно, в федеральном государственном стандарте начального общего образования в пункте «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования» зафиксирован блок «Работа с информацией», предполагающий формирование умений систематизировать, сопоставлять и преобразовывать информацию¹.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ Министерства образования и науки РФ № 373 от 06.10.2009 г.) // КонсультантПлюс. – 1999–2018. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 12.07.2023).

Электронные образовательные ресурсы проектируются студентами в рамках различных дисциплин. Так, при изучении курса «Методика преподавания математики» будущие учителя начальной школы спроектировали тренажер для обучающихся четвертого класса по темам «Диаграммы», «Задачи» с целью индивидуальной отработки полученных предметных знаний и умений в процессе выполнения заданий разного уровня сложности, с последующей самооценкой, а также формирования умений работать с информацией, представленной в разных формах. Приведем примеры вариантов заданий.

Задание 1. Рассмотрите таблицу и закончите утверждение (рис. 2).

Рассмотрите таблицу и закончите утверждения. В таблице представлены данные столичного театра о посетителях новогоднего спектакля.

	Мамы	Папы	Девочки	Мальчики
Пятница	462	355	381	424
Суббота	564	498	419	418
Воскресенье	421	452	509	510

1. На спектакле пап было больше, чем мам.

2. В субботу в театр пришло меньше всех .

3. В субботу пап было .

4. Девочек было на 1 больше, чем мальчиков. .

Рис. 2. Иллюстрация к заданию 1

Задание 2. Рассмотрите таблицу. Выполните вычисления и ответьте на вопрос (рис. 3).

Рассмотрите таблицу. Выполните вычисления и ответьте на вопрос. Начинающий фокусник Гарри выступал с новым номером со шляпой три раза. Каждый раз Гарри доставал из шляпы разные предметы: чепушинки, финтифлюшки, пустяковинки, бараклинки. В таблице показано, сколько каких предметов доставал Гарри из шляпы на каждом выступлении.

	Первое выступление	Второе выступление	Третье выступление
Чепушинки	1	4	2
Финтифлюшки	5	2	3
Пустяковинки	3	3	2
Бараклинки	5	4	2

1. Найдите сумму чисел в выделенном столбце.

2. Что обозначает эта сумма?

Рис. 3. Иллюстрация к заданию 2

Задание 3. Решите задачу. Заполните таблицу (рис. 4).

Решите задачу, заполнив таблицу.

В субботу туристы прошли пешком 16 км, двигаясь со скоростью 4 км/ч, а в воскресенье — 15 км со скоростью 3 км/ч. Сколько времени туристы шли пешком в эти два дня?

	Скорость	Время	Расстояние
Суббота	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="?"/>	<input type="text" value="16"/>
Воскресенье	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="?"/>	<input type="text" value="15"/>

Ответ: туристы шли пешком в эти два дня .

Рис. 4. Иллюстрация к заданию 3

Задание 4. Рассмотрите диаграмму и заполните таблицу (рис. 5).



Рис. 5. Иллюстрация к заданию 4

Задание 5. Как называются схемы движения? Перенеси правильные ответы в пустые окошки (рис. 6).

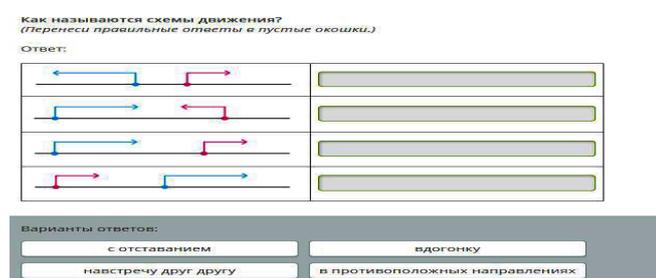


Рис. 6. Иллюстрация к заданию 5

В результате работы определена структурно-содержательная модель процесса формирования способности к проектированию электронных образовательных ресурсов будущих учителей начальной школы:

1. Целевой блок, определяющий цель и задачи достижения положительного результата образовательной деятельности.

2. Содержательный блок, определяющий этапы формирования проектировочных умений.

3. Технологический блок, определяющий организационные формы, методы обучения, средства обучения.

Обсуждение и заключения

Опыт использования в процессе методической подготовки студентов электронных образовательных ресурсов, многократное включение будущих учителей начальных классов в процесс проектирования ЭОР для младших школьников позволили оптимизировать учебный процесс и сделать заключение об эффективности и целесообразности подобного рода работы. Мультимедийность, интерактивность, компенсаторность, эстетичность, эргономичность ресурсов способствовали развитию учебной мотивации и познавательных процессов студентов.

Проведенная работа позволила констатировать: 1) при формировании проектировочной компетенции большое значение имеет потенциал цифровой среды вуза; 2) электронный образовательный ресурс – часть учебно-методического комплекса; 3) разработке цифрового контента предшествует анализ требований учебной дисциплины и требований к виду ЭОР.

Предложенная структурно-содержательная модель приобретения будущими учителями начальной школы опыта проектирования ЭОР в процессе методической подготовки способствует эффективному решению поставленной задачи.

Список источников

1. Варданян Ю. В., Семенюк А. А. Педагогические условия развития коммуникативности младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 4 (52). С. 19–26. DOI: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_19.

2. Винокурова Н. В., Бабина С. А. Возможности e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2 (38). С. 27–34.

3. Кузнецова Н. В., Люгзаева С. И., Маслова С. В., Чиранова О. И., Янкина Л. А. Технология проектирования урока «Электронный конструктор методических пазлов»: методическая разработка / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. 73 с.

4. Лапин В. Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55–59.

5. Морозов А. В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 105–110.

6. Паршина Л. Г., Замкин П. В., Буянова И. Б., Щербинкина Е. В. Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 4 (52). С. 72–79. DOI: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_72.

References

1. Vardanyan Yu. V., Semenyuk A. A. Pedagogical conditions for the development of communication skills of younger schoolchildren. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and

Education. 2022; 13(4-52):19-26. (In Russ.)

2. Vinokurova N. V., Babina S. A. E-learning opportunities in the linguistic and methodological training of future primary school teachers. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 2(38):27-34. (In Russ.).

3. Kuznetsova N. V., Lyugzaeva S. I., Maslova S. V., Chiranova O. I., Yankina L. A. The technology of designing the lesson «Electronic designer of methodical puzzles»: method. Development / Mordovian State Pedagogical Institute Saransk. 2018. 73 p. (In Russ.).

4. Lapin V. G. Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of students' training in secondary vocational education. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya* = Innovative development of professional education. 2019; 1(21):55-59. (In Russ.).

5. Morozov A. V. Professional training of education system managers using modern digital technologies. *Chelovek i obrazovanie* = Man and education. 2018; 4(57):105-110. (In Russ.).

6. Parshina L. G., Zamkin P. V., Buyanova I. B., Shcherbinkina E. V. Didactic potential of digital technologies in the training of pedagogical university students. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4):72-79. (In Russ.).

Информация об авторах:

Чиранова О. И. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования канд. пед. наук, доц.

Кузнецова Н. В. – заведующий кафедрой

методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Маслова С. В. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Chiranova O. I. – Associate Professor of the Department of methods of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Kuznetsova N. V. – Head of the Department of methods of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Maslova S. V. – Associate Professor of the Department of methods of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 22.08.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 05.09.2023.

The article was submitted 22.08.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication 05.09.2023.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_114

Формирование стратегии и тактики профсоюзов США в борьбе за отмену закона Тафта – Хартли в 1947–1949 гг.

Ирина Константиновна Корякова

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, koryakova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9084-4500>

Аннотация. Статья посвящена анализу и оценке процесса формирования стратегии и тактики профсоюзов, объединенных в Американскую федерацию труда (АФТ) и Конгресс производственных профсоюзов (КПП), в их борьбе за отмену закона Тафта – Хартли в 1947–1949 гг. В статье освещаются причины негативного отношения рабочих к закону Тафта – Хартли, раскрываются доводы выдвижения профсоюзами задачи полной отмены данного закона, а для этого активного вовлечения рабочих в избирательную кампанию 1948 г. с целью избрания президентом страны Г. Трумэна, а членами конгресса – претендентов, которые обещали восстановить трудовое законодательство «нового курса». Автором исследуются факторы, влиявшие на характер оформления стратегии и тактики рабочих в их политической борьбе, а также препятствия, стоявшие на пути реализации профсоюзами своей цели.

Ключевые слова: США, закон Тафта – Хартли, 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 (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Содержательные и методологические подходы к изучению партийно-политической борьбы в истории США XX века в системе высшего образования».

Для цитирования: Корякова И. К. Формирование стратегии и тактики профсоюзов США в борьбе за отмену закона Тафта – Хартли в 1947–1949 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 114–120. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_114

HISTORY

Original article

Shaping the strategy and tactics of US trade unions in the struggle for the repeal of the Taft-Hartley Act in 1947-1949

Irina K. Koryakova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, koryakova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9084-4500>

Abstract. The article is devoted to the analysis and evaluation of the process of forming the strategy and tactics of labor unions united in the American Federation of Labor (AFL) and the Congress of Industrial Organizations (CIO) in their struggle for the repeal of the Taft – Hartley Act in 1947-1949. The article examines the reasons for the negative labor attitude towards the Taft – Hartley law, reveals the arguments for the unions nomination of the task of complete repeal of this law, and the active involvement of workers in the 1948 campaign with the aim of electing H. Truman the U. S. President, and Congress members who promised to restore the “new deal” labor legislation. The author reveals the factors that influenced

the nature of the formation of the strategy and tactics of workers in their political struggle, as well as the obstacles that stood in the way of the realization of the labor unions goal.

Keywords: USA, Taft – Hartley Act, labor unions, AFL, CIO, legislation

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant to conduct research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Substantive and methodological approaches to the study of party-political struggle in the history of the USA of the twentieth century in the system of higher education”.

For citation: Koryakova I. K. Shaping the strategy and tactics of US trade unions in the struggle for the repeal of the Taft-Hartley Act in 1947-1949. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):114-120. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_114

Введение

Исследование темы борьбы профсоюзов США за отмену принятого в 1947 г. закона Тафта – Хартли, являющегося ключевым звеном трудового законодательства, на базе которого американское государство регулирует отношения между трудом и капиталом и сегодня, представляет высокий научный интерес. Изучение этого вопроса дает возможность объективной оценки как характера социальных конфликтов в американском обществе, так и основных направлений партийно-политической борьбы в Соединенных Штатах в годы после окончания Второй мировой войны. Анализ и оценка процесса формирования стратегии и тактики профсоюзов, объединенных в Американскую федерацию труда (АФТ) и Конгресс производственных профсоюзов (КПП), в их борьбе за отмену закона Тафта – Хартли в 1947–1949 гг., является задачей данной статьи.

Обзор литературы

Несмотря на высокую научную значимость, тема борьбы профсоюзов против закона Тафта – Хартли не получила должного рассмотрения в отечественной историографии. Она затрагивается в «Истории рабочего движения в США в новейшее время» [1], однако авторы не дают всестороннего анализа данной проблемы.

Американские историки, признавая огромную важность и перспективность изучения этой темы, также не уделяли серьезного внимания сюжетам о борьбе профсоюзов против закона Тафта – Хартли. В их работах [2; 3; 4] вопросы выработки стратегии и тактики борьбы профсоюзов с антирабочим законодательством рассмотрены поверхностно, без анализа факторов, оказавших влияние на мнение организованных рабочих, что не позволяет сформировать целостную картину политической деятельности профсоюзов в борьбе за трудовое законодательство и тем самым объективно оценить ее.

Материалы и методы

Важнейшим источником в изучении данной темы являются материалы из Архива Дж. Мини, находящегося в библиотеке Мэриленд-

ского университета (США). Ценной в исследовании вопроса выступает периодическая печать США, включая такие профсоюзные издания, как теоретический орган АФТ ежемесячник «American Federationist», ее еженедельное издание «American Federation of Labor Weekly News Service», такие газеты производственных профсоюзов, как «Advance», «Steel Labor», «United Automobile Worker», которые на своих страницах размещали официальные документы руководящих органов профсоюзов, выступления их лидеров, разъясняли позицию организованных рабочих. Большой интерес представляют и такие федеральные издания, как газеты «Chicago Daily Tribune», «New York Times», журналы «Nation», «Wall Street Journal» в которых освещалась позиция профсоюзов.

В исследовании темы автор опирался на принцип историзма. Использовались сравнительно-исторический и проблемно-хронологический методы.

Результаты исследования

Американские профсоюзы в 1945–1947 гг. развернули мощную кампанию против принятых окрепшим в годы Второй мировой войны бизнесом усилиям осуществить ревизию принятого в 1935 г. закона Вагнера, который закреплял за рабочими право на создание профсоюза и на забастовки. Однако организованные рабочие потерпели поражение, когда в 1947 г. был одобрен закон Тафта – Хартли, кардинально реформировавший трудовое законодательство «нового курса» в антирабочем духе [5]. Профсоюзы единодушно оценили данный закон как «разрушительный»¹[6], «дискриминационный»²[7] по отношению к ним, как «злое законодательство»³[8], как «смирительную рубашку» для профсоюзов, как закон, устанавливающий «всеобъемлющий контроль»⁴ [9] над профсоюзами и «подрыва-

1 American Federation of Labor Weekly News Service. 1947. 2 May.

2 United Automobile Worker. 1947. July.

3 American Federation of Labor Weekly News Service. 1947. 13 May.

4 Address by G. Meany to the Opening Session of the 84th Annual

ющий коллективно-договорной процесс»¹[10]. Ряд профсоюзных лидеров даже называли его «фашистским»²[11]. По мнению руководителей профсоюзов, закон Тафта – Хартли фактически отменял статут Вагнера. Критика профсоюзов в адрес закона Тафта – Хартли имела под собой серьезнейшие основания. Закон Тафта – Хартли вводил прямые запреты на политическую деятельность профсоюзов, воздвигал серьезные препятствия на пути юнионизации предприятий, ликвидируя и ограничивая «гарантии профсоюзной безопасности», вводил серьезные ограничения таких средств борьбы рабочих, как стачки, пикеты, бойкоты. Особое недовольство профсоюзов вызывало положение о регулировании государством стачек, якобы «угрожающих национальной безопасности», которое фактически сводилось к тому, что могла быть приостановлена любая забастовка, которая представляла угрозу бизнесу страны. Обоснованное возмущение профсоюзов вызывал раздел закона о введении «чрезвычайного положения» с целью запретить объявленную крупным профсоюзом стачку, которая продолжалась длительное время. Подавление государством таких забастовок путем введения «чрезвычайного положения» нарушало интересы рабочих, отвечая интересам бизнеса. Как следствие, принятие закона Тафта – Хартли фактически существенно снижало возможности профсоюзов эффективно отстаивать интересы рабочих, тем самым кардинально меняя расклад политических сил в американском обществе путем серьезного ослабления профсоюзов. Лидеры рабочего движения справедливо обращали на это внимание [12, p. 4].

Дав единодушно негативную оценку закону Тафта – Хартли, профсоюзные лидеры практически сразу же после его принятия стали обсуждать вопросы, касающиеся выработки стратегии и тактики борьбы с ним. В письме, направленном президентам АФТ и КПП сразу же после принятия закона Тафта – Хартли, глава независимого братства кондукторов железных дорог Уитни отмечал, что «жребий»³ [2] брошен и профсоюзам предстоит сделать что-либо в связи с этим, предложив начать борьбу для исправления ситуации. Конгресс производственных профсоюзов созвал заседание исполкома, а Американская федерация труда – конференцию

Convention of the New York State Federation of Labor. 14 July, 1947. 7/7. Office of the Secretary-Treasurer, AFL. George Meany (1940–1952) // George Meany Memorial Archives (далее – GMMA).

1 W. Green to J. Beatty. 22 September, 1947. Office of the President. Miscellaneous Correspondence, 1937–1968 // GMMA.

2 Steel Labor. 1947. August.

3 Lee A. R. Truman and Taft–Hartley. A Question of Mandate. Lexington, 1966. P. 109.

представителей межнациональных и национальных профсоюзов – для выработки стратегии и тактики борьбы с законом. Как АФТ, так и КПП с самого начала выдвинули своей главной целью добиваться отмены закона Тафта – Хартли, так как, по словам юридического советника производственных профсоюза А. Голдберга, единственный путь «улучшить закон Тафта – Хартли – это отменить его»⁴ [13]. В одобренном 27 июня 1947 г. заявлении исполкома КПП указывалось: «Мы посвящаем себя непрерывной кампании против антиамериканского заговора, который породил этот закон»⁵[14]. Секретарь-казначей Американской федерации труда Дж. Мини отмечал, что профсоюзы никогда не смиряются с принятием данного закона⁶[15] и, как пояснял президент федерации У. Грин, возглавляемая им организация намерена добиться «полной отмены»⁷ [16] закона Тафта – Хартли.

Вместе с тем осознавая, что обеспечить отмену закона Тафта – Хартли в 1948 г. нереально по причине господства в 80-м конгрессе консервативной коалиции, которая и голосовала за антирабочее законодательство, лидеры профсоюзного движения выдвинули цель добиться на предстоящих в 1948 г. выборах такого состава конгресса, который позволил бы им добиться отмены закона Тафта – Хартли, а для этого «нанести поражение»⁸ всем кандидатам на переизбрание в конгресс, голосовавшим за закон Тафта – Хартли в 1947 г. Как подчеркивал У. Грин, это должно стать «задачей»⁹[17] профсоюзов на выборах. В связи с этим профсоюзы предложили и ключевой критерий оказания поддержки добивавшимся избрания в высший законодательный орган страны кандидатам, а именно их позицию по вопросу трудового законодательства [18]. В избирательной кампании 1948 г. профсоюзы развернули активную политическую деятельность по избранию, во-первых, президентом страны Г. Трумэна, который неустанно критиковал закон Тафта – Хартли, обещая приложить максимум усилий для его отмены в случае своей победы, во-вторых, тех претендентов в сенат и палату представителей, которые выступили с оппозицией ревизии

4 Steel Labor. 1948. December.

5 Advance. 1947. 15 July.

6 Conference of Representatives of National and International Unions. The American Federation of Labor on Provisions of the Taft–Hartley Act. 9 July 1947. Washington, D. C. 13/14. AFL Pamphlets (1889 – 1955). P. 46. //GMMA.

7 Written for Britannica Book of the Year by W. Green. 13 November 1947. Reel 4. Office of the President. Miscellaneous Correspondence, 1937–1968 // GMMA.

8 Conference of Representatives of National and International Unions. The American Federation of Labor on Provisions of the Taft–Hartley Act. 9 July 1947. Washington D. C. 13/14. AFL Pamphlets (1889 – 1955). P. 70 // GMMA.

9 W. Green to J.D. Brock. 12 January 1948. Reel 7. Office of the President. State Central Bodies. Correspondence, 1932–1967 // GMMA.

трудового законодательства уже в 1947 г., и кто заверял в том, что будет добиваться отмены закона Тафта – Хартли после своего избрания в конгресс [19]. В результате закон Тафта – Хартли фактически стал главным вопросом избирательной кампании 1948 г.

Итоги выборов 1948 г. дали объединенным в профсоюзы рабочим надежду. Избирательная кампания завершилась, с одной стороны, победой кандидата от демократической партии Г. Трумэна, с другой, успехом демократов в конгрессе, которые добились большинства в сенате (54 демократа против 42 республиканцев) и в палате представителей (263 демократа против 171 республиканца). Причем многие избранные демократы зарекомендовали себя как противники закона Тафта – Хартли, а проигравшие республиканцы как его сторонники. Это позволило профсоюзам оценить итоги выборов как свою «победу»¹⁰ [20], так как давало профсоюзам шансы на возможность достижения своей главной цели, отмены закона Тафта – Хартли, уже в 1949–1950 гг. во время работы 81-го конгресса США. Директор Комитета политических действий, созданного КПП, Дж. Кролл заявлял, что, голосуя за платформу демократической партии, американские граждане «ожидают ее выполнения»¹¹. Глава АФТ У. Грин, в свою очередь, напомнил делегатам проходившего в ноябре 1948 г. съезда федерации о беспрестанно повторяемых во время избирательной кампании лидерами демократической партии обещаний отменить ненавистный профсоюзам закон в случае своего избрания и что теперь их ничто не ограничивает претворить свои слова в жизнь [21, р. 275]. Надежды профсоюзов были подкреплены словами Г. Трумэна, высказанными в его обращении к членам конгресса 5 января 1949 г. Президент страны предложил им одобрить программу, вошедшую в историю как «справедливый курс», центральным положением которой являлась отмена закона Тафта – Хартли. Г. Трумэн, в частности, сказал: «В настоящее время трудящиеся мужчины и женщины страны несправедливо дискриминированы статутом [Тафта – Хартли. – *И. К.*], что урезает их права, ограничивает их конструктивные усилия и мешает нашей системе свободных коллективных переговоров... Этот закон следует отменить. Закон Вагнера нужно восстановить»¹² [22]. Естественно, что профсоюзы с энтузиазмом встретили данное обращение Трумэна.

10 Advance. 1948. 9 November.

11 Lee A. R. Truman and Taft–Hartley. A Question of Mandate. Lexington, 1966. P. 155.

12 American Federation of Labor Weekly News Service. Supplement. 1949. 7 January.

Еженедельное издание АФТ «American Federation of Labor Weekly News Service» выпустило дополнительный номер, в котором опубликовало выдержки из выступления главы государства. Лидеры профсоюзов приветствовали слова президента Трумэна. У. Грин отмечал, что предложения Трумэна находятся «в согласии с позицией Американской федерации труда»¹³. Казалось, при наличии поддержки президента, недвусмысленно озвученной им позицию отменить закон Тафта – Хартли у профсоюзов было достаточно оснований, чтобы рассчитывать на успех в данном вопросе.

Однако существовали и серьезные препятствия на пути достижения профсоюзами своей цели. Это касалось прежде всего состава нового конгресса. Полученное демократами большинство в обеих палатах высшего законодательного органа страны не означало большинства сторонников отмены закона Тафта – Хартли, или так называемых «друзей» профсоюзов. Часть демократов, особенно те, кто представлял южные штаты, занимали откровенно антирабочие позиции и при голосовании солидаризировались с антипрофсоюзно настроенными республиканцами, составляя вместе с ними так называемую консервативную коалицию, которая без серьезных затруднений могла блокировать принятие выгодного профсоюзам решения в новом конгрессе, о чем по итогам выборов 1948 г. пророчески писал журнал «Life» [23, р. 36]. Давая качественную характеристику состава конгресса, «Congressional Digest» отмечал, что 54 сенатора из 68, голосовавших за преодоление президентского вето на законопроект Тафта – Хартли в 1947 г., все еще оставались членами высшей палаты конгресса. В свою очередь, 222 конгрессмена из 331, выступивших за преодоление вето Трумэна, вернулись в палату представителей [24, р. 101]. Таким образом, большинство поддержавших законопроект Тафта – Хартли в 1947 г. вновь составляли большинство конгресса в 1949–1950 гг., что рисовало довольно-таки пессимистическую картину для профсоюзов. Многие теперь зависело от того, изменит ли часть законодателей свою позицию или администрации президента Трумэна удастся оказать достаточное давление на них, чтобы добиться необходимого большинства голосов для отмены данного статута, уж если она обещала это.

Однако, возможно, более серьезное препятствие, стоявшее на пути достижения профсоюзами своей цели, отмены закона Тафта – Хартли, заключалось в позиции самого президента Трумэна. Как показывает его полити-

13 Ibidem.

ка в трудовом вопросе начиная со вступления на президентский пост в 1945 г., глава государства последовательно и настойчиво стремился к созданию на законодательном уровне механизма по обузданию рабочего движения в мирное время, с одной стороны, и активно использовал инструменты антирабочих законов Смита – Коннелли и Тафта – Хартли, чтобы приструнить профсоюзы, с другой. Желание Трумэна продолжить данный курс ярко проявилось уже в его послании конгрессу 5 января 1949 г., в котором он не просто просил законодателей отменить закон Тафта – Хартли, но настаивал на восстановлении закона Вагнера с «определенными улучшениями», которые, с его точки зрения, «были необходимы»¹. Среди предложенных президентом Трумэном поправок были такие, как запрет «юрисдикционных стачек и неоправданных бойкотов», «создание механизма предотвращения стачек в жизненно важных отраслях, затрагивающих общественный интерес»², то есть фактически те поправки, которые, являясь частью закона Тафта – Хартли, характеризовались профсоюзами как откровенно антирабочие и в том числе из-за которых профсоюзы настаивали на необходимости скорейшей отмены закона. Данные рекомендации президента страны фактически свидетельствовали о его намерении не просто отменить закон Тафта – Хартли, а заменить его новым трудовым законодательством, что означало возрождение закона Вагнера с антирабочими поправками. «Chicago Daily Tribune», анализируя предложения Трумэна конгрессу, оценила их как стремление устранить имена сенатора Тафта и конгрессмена Хартли из закона и возродить «некоторые из его более важных положений»³ [25]. «Wall Street Journal», соглашаясь с этим мнением, добавлял, что конгресс мог изменить закон Вагнера больше, чем «хотели Трумэн и профсоюзные лидеры»⁴ [26].

Обсуждение и заключения

Трезво оценивая позицию Трумэна, стремившегося сохранить отдельные антирабочие положения закона Тафта – Хартли, дающие власти необходимый контроль над профсоюзами, лидеры профсоюзного движения решили пойти на определенные жертвы в данном вопросе, чтобы выиграть в главном. Для этого они разработали специальную тактику борьбы, заключавшуюся в следующем. Комментируя послание президента конгрессу от 5 янва-

ря 1949 г., глава АФТ У. Грин четко обозначил позицию профсоюзов. С его точки зрения, лучшим средством достижения мира в трудовых отношениях являлся путь из трех шагов. Вначале следовало отменить закон Тафта – Хартли, затем восстановить закон Вагнера, а уже после этого рассматривать вопрос о внесении тех или иных изменений в трудовое законодательство. И именно таким образом толковали, интерпретировали, как подчеркивалось в «New York Times», послание Трумэна конгрессу профсоюзы, так как Г. Трумэн не разъяснил свою позицию в обращении к законодателям [27]. И рабочие лидеры утверждали, что позиция президента страны находится в согласии с линией организованных рабочих. У. Грин говорил: «Он [Трумэн. – И. К.] просил, чтобы закон Тафта – Хартли сначала был отменен. Во-вторых, он хотел, чтобы закон Вагнера был восстановлен. И, третье, он предлагал несколько широких подходов к улучшению закона Вагнера»⁵. И именно в такой последовательности подход к восстановлению закона Вагнера и вызвал одобрение профсоюзов, даже несмотря на антипрофсоюзный характер поправок, предложенных главой государства.

Президент АФТ подчеркивал, что организованные рабочие поддерживают именно данный 3-этапный подход в осуществлении реформы трудового законодательства вместо предлагаемого некоторыми законодателями билля, где все три шага были включены в один пакет [22], а соответственно, должны были осуществляться одновременно. У. Грин указывал: «Американская федерация труда будет рада сотрудничать по осуществлению такой конструктивной программы. После того, как закон Тафта – Хартли отменен и первоначальный закон Вагнера восстановлен, мы были бы более, чем готовы рассмотреть со всем вниманием предложенные поправки к закону Вагнера, которые направлены на усиление процесса коллективных переговоров и на содействие более высокому уровню мира между рабочими и предпринимателями»⁶. Как отмечалось в журнале «Nation», и КПП, и АФТ, и в целом большинство лидеров рабочего движения США настаивали на отмене закона Тафта – Хартли и на восстановлении закона Вагнера как первом шаге и уже затем, после этого, на рассмотрении поправок к трудовому законодательству [28, p. 32].

Естественно, что профсоюзы отстаивали именно такой подход к решению самой важной для них проблемы. Данным путем они на-

1 American Federation of Labor Weekly News Service. Supplement. 1949. 7 January.

2 Ibidem.

3 Chicago Daily Tribune. 1949. 6 January.

4 Wall Street Journal. 1949. 6 January.

5 American Federation of Labor Weekly News Service. Supplement. 1949. 7 January.

6 Ibidem.

деялись избежать ослабляющих закон Вагнера поправок. Очевидно, что в обратном случае, когда антирабочие поправки к закону Вагнера включались в билль об отмене закона Тафта – Хартли, профсоюзам пришлось бы согласиться с нежелательными изменениями в законе, если бы они хотели добиться своей главной цели – отмены закона Тафта – Хартли. Исходя из этого, они и готовились к борьбе за претворение в жизнь своих задач в 1949–1950 гг.

Список использованных источников

1. История рабочего движения в США в новейшее время : в 2 т. Т. 1 / отв. ред. Б. Я. Михайлов. М. : Наука, 1970. 605 с.
2. Lee A. R. Truman and Taft–Hartley. A Question of Mandate. Lexington : University of Kentucky Press, 1966. 254 p.
3. Dubofsky M., McCartin J. A. Labor in America: A History. Hoboken, NJ : John Wiley and Sons, 2017. 496 p.
4. Lichtenstein N. A Contest of Ideas: Capital, Politics and Labor. Urbana : University of Illinois Press, 2013. 368 p.
5. Фирсова И. А., Корякова И. К. Американская федерация труда и ревизия трудового законодательства в США в 1939–1947 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 2 (42). С. 137–141.
6. American Federation of Labor Weekly News Service. 1947. 2 May.
7. United Automobile Worker. 1947. July.
8. American Federation of Labor Weekly News Service. 1947. 13 May.
9. Address by G. Meany to the Opening Session of the 84th Annual Convention of the New York State Federation of Labor. 14 July, 1947. 7/7. Office of the Secretary-Treasurer, AFL. George Meany (1940–1952) // George Meany Memorial Archives.
10. W. Green to J. Beatty. 22 September, 1947. Office of the President. Miscellaneous Correspondence, 1937–1968 // George Meany Memorial Archives.
11. Steel Labor. 1947. August.
12. American Federationist. 1949. February.
13. Steel Labor. 1948. December.
14. Advance. 1947. 15 July.
15. Conference of Representatives of National and International Unions. The American Federation of Labor on Provisions of the Taft–Hartley Act. 9 July 1947. Washington, D. C. 13/14. AFL Pamphlets (1889 – 1955) // George Meany Memorial Archives.
16. Written for Britannica Book of the Year

by W. Green. 13 November 1947. Reel 4. Office of the President. Miscellaneous Correspondence, 1937–1968 // George Meany Memorial Archives.

17. W. Green to J. D. Brock. 12 January 1948. Reel 7. Office of the President. State Central Bodies. Correspondence, 1932–1967 // George Meany Memorial Archives.

18. American Federation of Labor Weekly News Service. 1948. 11 May.

19. Корякова И. К. США: профсоюзы и общество в период реконверсии (1945–1948 гг.) Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2017. 304 с.

20. Advance. 1948. 9 November.

21. Report of Proceedings of the Sixty-Seventh Convention of the American Federation of Labor. Held at Cincinnati, Ohio. November 15 to 22. Inclusive, 1948. Washington, 1948.

22. American Federation of Labor Weekly News Service. Supplement. 1949. 7 January.

23. Life. 1948. 29 November.

24. Congressional Digest. XXVIII. 1949. April.

25. Chicago Daily Tribune. 1949. 6 January.

26. Wall Street Journal. 1949. 6 January.

27. New York Times. 1949. 6 January.

28. Nation. 1949. 8 January.

References

1. The history of the labor movement in the USA in contemporary times: in 2 vol. Vol. 2 / ed. by B. Ya. Mikhailov. Moscow, Nauka, 1970. 605 p. (In Russ.)

2. Lee A. R. Truman and Taft–Hartley. A Question of Mandate. Lexington, University of Kentucky Press, 1966. 254 p.

3. Dubofsky M., McCartin J. A. Labor in America: A History. Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, 2017. 496 p.

4. Lichtenstein N. A Contest of Ideas: Capital, Politics and Labor. Urbana, University of Illinois Press, 2013. 368 p.

5. Firsova, I. A., Koryakova I. K. The American Federation of Labor and the revision of labor legislation in the United States in 1939–1947. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 2 (42):137-141. (In Russ.)

6. American Federation of Labor Weekly News Service. 1947. 2 May.

7. United Automobile Worker. 1947. July.

8. American Federation of Labor Weekly News Service. 1947. 13 May.

9. Address by G. Meany to the Opening Session of the 84th Annual Convention of the New York State Federation of Labor. 14 July, 1947. 7/7. Office of the Secretary-Treasurer, AFL. George

Meany (1940–1952) // George Meany Memorial Archives.

10. W. Green to J. Beatty. 22 September, 1947. Office of the President. Miscellaneous Correspondence, 1937–1968 // George Meany Memorial Archives.

11. Steel Labor. 1947. August.

12. American Federationist. 1949. February.

13. Steel Labor. 1948. December.

14. Advance. 1947. 15 July.

15. Conference of Representatives of National and International Unions. The American Federation of Labor on Provisions of the Taft–Hartley Act. 9 July 1947. Washington, D. C. 13/14. AFL Pamphlets (1889 – 1955) // George Meany Memorial Archives.

16. Written for Britannica Book of the Year by W. Green. 13 November 1947. Reel 4. Office of the President. Miscellaneous Correspondence, 1937–1968 // George Meany Memorial Archives.

17. W. Green to J. D. Brock. 12 January 1948. Reel 7. Office of the President. State Central Bodies. Correspondence, 1932–1967 // George Meany Memorial Archives.

18. American Federation of Labor Weekly News Service. 1948. 11 May.

19. Koryakova I. K. The USA: Labor Unions and Society in the Reconversion Period (1945–1948). Saransk, Mordovia University Press, 2014. 304 p. (In Russ.)

20. Advance. 1948. 9 November.

21. Report of Proceedings of the Sixty-Seventh Convention of the American Federation of Labor. Held at Cincinnati, Ohio. November 15 to 22. Inclusive, 1948. Washington, 1948.

22. American Federation of Labor Weekly News Service. Supplement. 1949. 7 January.

23. Life. 1948. 29 November.

24. Congressional Digest. XXVIII. 1949. April.

25. Chicago Daily Tribune. 1949. 6 January.

26. Wall Street Journal. 1949. 6 January.

27. New York Times. 1949. 6 January.

28. Nation. 1949. 8 January.

Информация об авторе:

Корякова И. К. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук, доц.

Information about the author:

Koryakova I. K. – Associate Professor of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Ph.D. (History), Doc.

Статья поступила в редакцию 02.10.2023; одобрена после рецензирования 12.10.2023; принята к публикации 14.10.2023.

The article was submitted 02.10.2023; approved after reviewing 12.10.2023; accepted for publication 14.10.2023.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_121

Функционирование празднично-обрядовой культуры в современных условиях полиэтничного региона

Елена Владимировна Шепелева^{1*}, Ксения Сергеевна Черемушкина²

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

¹tyugankova@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-4472-0950>

²ksenia260003@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-9392-4810>

Аннотация. В статье анализируется специфика проведения праздников и обрядов проживающей на территории Республики Мордовия мордвы, являющихся одним из средств сохранения этнической культуры в современных условиях полиэтничного региона. Многие обычаи и традиции утратили смысло-содержательную характеристику сакрального действия и превратились в общесельские обряды с функцией консолидации общины. Несмотря на значительную степень разрушенности и неизбежных преобразований, празднично-обрядовая культура до настоящего времени сохраняет отдельные элементы архаичных структур. Этому способствует проведение традиционных национальных праздников, праздников села и др., где воспроизводятся некоторые элементы фольклора, идет передача традиций и опыта. На волне этнического возрождения ряд традиционных праздников мордвы получил государственный статус и рассматривается как средство сохранения национальной специфики.

Ключевые слова: празднично-обрядовая культура, этнос, полиэтничный регион, духовная культура, этническая идентичность, этническое самосознание

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Функционирование празднично-обрядовой культуры в современных условиях полиэтничного региона».

Для цитирования: Шепелева Е. В., Черемушкина К. С. Функционирование празднично-обрядовой культуры в современных условиях полиэтничного региона // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 121–125. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_121

HISTORY

Original article

Functioning of festive and ceremonial culture in the modern conditions of a multiethnic region

Elena V. Shepeleva^{1*}, Ksenia S. Cheremushkina²

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

¹ tyugankova@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-4472-0950>

²ksenia260003@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-9392-4810>

Abstract. The article analyzes the specifics of the celebrations and rituals of the Mordovians living on the territory of the Republic of Mordovia, which are one of the means of preserving ethnic culture in the modern conditions of a multiethnic region. Many customs and traditions have lost their meaning-the meaningful characteristic of the sacred action and have turned into village-wide rituals with the function of community consolidation. Despite the considerable degree of destruction and inevitable transformations, the festive and ceremonial culture still retains some elements of archaic structures. This is facilitated by the holding of traditional national holidays, village holidays, etc., where some elements of folklore are reproduced, traditions and experience are being transmitted. In the wake of the ethnic revival, a number of traditional Mordovian holidays have received

state status and are considered as a means of preserving national specificity.

Keywords: festive and ceremonial culture, ethnos, polyethnic region, spiritual culture, ethnic identity, ethnic self-awareness

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in networking (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and the Mordovian State Pedagogical University) on the topic “The functioning of festive and ceremonial culture in the modern conditions of a multi-ethnic region”.

For citation: Shepeleva E. V., Cheremushkina K. S. Functioning of festive and ceremonial culture in the modern conditions of a multiethnic region. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):121-125. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_121

Введение

Особенностью исторической науки на современном этапе является возросший интерес к изучению духовной культуры народов, межэтнического взаимодействия. В этой связи появляется необходимость расширения знаний о праздниках и обрядах как об одном из средств сохранения этнической культуры.

Праздники выполняют несколько основных функций: мифологическую (реконструкцию изначального времени и действий героев), сакральную (связи со священным), функцию психической адаптации человека к внутренней и внешней среде, социокультурную – интеграционную (объединение всех членов общества во время исполнения праздничных действий), передачи сакральных знаний, обеспечения стабильности в обществе, воспитания этнического самосознания и выполнения важной роли в процессе этнической интеграции [1, с. 69].

В данной статье сделана попытка изучения празднично-обрядовой культуры мордвы, проживающей на территории Республики Мордовия, в современных условиях, выявления ее влияния на сохранение этнической идентичности.

Обзор литературы

Историографический обзор по исследовательской проблеме включает работы как дореволюционных авторов (П. И. Мельников-Печерский, В. Н. Майнов, В. Н. Смирнов, М. Е. Евсевьев и др.), так и современных (Н. Ф. Беляева, Г. А. Корнишина, Н. Ф. Мокшин и др.) исследователей. В них освещаются различные аспекты празднично-обрядовой культуры. Роль семьи, общины в сохранении этнической специфики, в преемственности поколений, воспроизведение народных традиций посредством праздников нашли отражение в работах Н. Ф. Беляевой [2], Г. А. Корнишиной [3; 4]. Религиозные верования мордвы рассматривает в своих исследованиях Н. Ф. Мокшин, религиозные обряды и праздники, связанные с жилищем и хозяйственными постройками изучает, Е. Н. Мокшина [5]. Отдельные аспекты проблемы нашли отражение и в наших работах [6; 7].

Материалы и методы

Материалами исследования послужили работы этнографов, фольклористов, позволившие

реконструировать, выявить основные функции празднично-обрядовой культуры как важнейшего социального института, показать бытование праздников, обрядов и их элементов в современной культуре. Методологической основой исследования явились принципы объективности, историзма, позволившие наиболее детально рассмотреть основные функции празднично-обрядовой культуры в системе жизнеобеспечения мордовского социума. Использован описательный и компаративный методы.

Результаты исследования

Вдохристианских верованиях мордвы каждый календарный праздник проводился прежде всего для того, чтобы повлиять на природу, обеспечить хороший урожай, приплод скота, достаток и благополучие в семье. В основе общественных и семейных праздников мордвы, как и других народов, лежат хозяйственные занятия, прежде всего земледельческая деятельность. С принятием христианской веры устанавливается мордовский вариант православия, представляющий собой русское православие, адаптированное к зрению дохристианских верований и обрядов мордвы [8, с. 337]. Языческие боги тесно переплелись с православными святыми и составили единый пантеон. Мордовские праздники приурочились к русским народным и церковным [9, с. 305].

Мордовский народ праздники всегда воспринимал как нечто особое. На них традиционно царил атмосфера воодушевления и радости. В прошлом каждый праздник у мордвы был не столько праздником в современном понимании этого слова, сколько целенаправленным молением с исполнением определенного обряда. В нем после долгих приготовлений всегда принимала участие вся семья. Всеобщие гуляния традиционно сопровождалась песнями, играми и танцами.

Мордовские праздники отличались зрелищностью, чувствовался определенный сюжет, желание каждого человека повеселиться, показать свои способности в плясках, хороводах, песнях. Праздник воспринимался как день преобразования и очищения души человека, его дома.

Традиционно одним из самых ярких был *Роштувань кудо* (Рождественский дом), составлявший часть рождественского праздника, кульминацией которого являлись пляски,

которые в прошлом являлись основой языческих религиозных праздников мордвы. Не случайно у мокши Рождественский дом называли *киштимань куд*, эрзи – *киштемань кудо* (дом плясок), а плясунов – *роштува кудонь киштихть* (м.) (плясуны рождественского дома) [8, с. 286]. Это были самые искусные парни и девушки. По обычаю родители были обязаны полнее накормить своих детей, а накануне праздника – освободить от работы. Пляски требовали хорошей физической подготовки, ловкости, быстроты движений. Обучаться танцам дети начинали с 5–7 лет. Девочки этого возраста собирались небольшими группами за домом или в укромном месте и там упражнялись в танцах. Мальчики тренировки проводили на лугу, в лесу, во время пастьбы [8, с. 286].

Тейтерень ня кудо (Девичий праздник) завершал весенне-летний цикл молодежных гуляний, во время которых молодые люди и их родители присматривали будущих супругов. Не последнюю роль играли в девичьем празднике и развлекательные моменты. Это было настоящим зрелищем с музыкой, песнями, танцами, играми, ржанием. Собиралось множество зрителей, которые и сами принимали участие в веселье [6, с. 184].

Многие игры и развлечения, тесно связанные с конкретными праздниками и обрядами, позднее, с нарушением полного календарно-обрядового цикла, были утрачены, перестали быть их необходимой составной частью [10, с. 120]. Впоследствии некоторые элементы вошли в состав массовых праздников или сохранились в репертуарах фольклорных коллективов. Именно здесь наследовался фольклор и обрядово-праздничная культура мордвы, шла передача традиций и опыта [11–12].

В настоящее время на территории республики проводятся традиционные национальные праздники, такие как *Акша келу*, *Раскень озкс*, татарский праздник плуга *Сабантуй* и др. Так, в Zubово-Полянском районе традиционный ежегодный праздник *Акша Келу* (Белая береза) приурочен к *Троице*. В 1983 г. по инициативе районной администрации ему придали статус культурно-спортивного. *Акша келу*, по сути, стал праздником землячества – на него приезжают те люди, которые родились на этой земле, кто когда-то здесь работал. Спортивная программа праздника постепенно расширяется, в нее сейчас входят состязания не только по национальной борьбе, но и по армрестлингу, гиревому спорту, боксу и самбо. Спортивные состязания дополняются выступлениями самодеятельных и профессиональных артистов.

Неотъемлемой частью праздника являются кулачные бои между парнями окрестных деревень, которые имели религиозно-магический смысл и были мировоззренчески мотивированы. В настоящее время кулачные бои потеряли свою

сакральную значимость, имеют развлекательный характер, представляя собой демонстрацию мужской силы, удали. Особый колорит празднику придает мордовская национальная борьба на поясах, которая словно обрела вторую жизнь. На празднике представлены национальная одежда, пища, предметы декоративно-прикладного искусства. Праздник *Акша келу* – это уникальное явление, способствующее не только сохранению национальной культуры, но и сближению народов, диалогу культур.

Троицкие праздники проводятся и в других местах проживания мордвы. В одних поселениях традиционно устраиваются карнавальные шествия с наряженной березой, как, например, в некоторых районах Пензенской и Самарской областей. Во многих районах Мордовии на *Троицу* организуются национально-фольклорные праздники села – *Велень озкс*. Этот праздник, имеющий разнообразные формы проведения, привлекает людей своей массовостью, зрелищностью, возможностью каждого человека независимо от возраста повеселиться, показать свои способности в плясках, хороводах, песнях, борцовских или кулачных поединках, в различных играх и забавах. И все это делает данные праздники своеобразными этническими символами, факторами, способствующими не только сохранению определенных народных традиций, но и их обновлению и дальнейшему развитию [4].

С 90-х гг. XX в. представители эрзянского этноса, активисты возрождения мордовских обычаев и традиций инициировали проведение единого национального праздника эрзян, получившего название *Раскень Озкс* (Родовое Моление). Он стал позиционироваться не как простое моление древним богам и предкам, а как ритуал, призванный объединить эрзянский народ, укрепить его национальный идентитет. Местом его проведения был выбран древний эрзянский курган близ с. Чукалы Большеигнатовского района Мордовии, где до 1629 г. проводились общеэрзянские моления предкам.

Структура данного праздника содержит культовые церемонии, которые являются отголосками прежних традиций мордвы. Например, ритуал зажжения большой родовой свечи *Раскень Штатол*. Подобные свечи употреблялись практически во всех обрядовых церемониях мордвы. Также проводится моление Богу – Творцу Инешкипазу с просьбой даровать мир и благополучие всему эрзянскому народу. Важной составной частью *Раскень Озкс* является и его развлекательно-спортивный компонент. В него входят конкурс *Руця*, во время которого выбирается лучший национальный костюм, выступления фольклорных коллективов, а также турнир по мордовским национальным видам спорта *Тюштянь налксемат* (Игры Тюшти).

Данная тенденция была поддержана и

государственными структурами. В 2004 г. руководство Республики Мордовия объявило *Раськень Озкс* и *Акша Келу* национальными праздниками республиканского значения. На их проведение выделяются средства из республиканского бюджета, в церемонии их проведения участвуют представители государственных структур, профессиональные коллективы.

Обсуждение и заключения

Празднично-обрядовая культура является составной частью системы жизнеобеспечения этноса. Она способствует консолидации семьи, рода, утверждает этническую идентичность, регламентирует межэтнические отношения.

В XX в. радикально меняются образ жизни, психология людей, их нравственные идеалы. Многие обычаи и традиции утратили смысло-содержательную характеристику сакрального действия и превратились в общесельские обряды с функцией консолидации общины. Тем не менее, несмотря на различные процессы, празднично-обрядовая культура как фактор сохранения этнической идентичности воспринимается мордвой до настоящего времени. На волне этнического возрождения ряд традиционных праздников мордвы получили государственный статус и рассматриваются как средство сохранения национальной специфики.

Празднично-обрядовые формы общения и сегодня играют огромную роль в формировании менталитета народа, национального сознания. 87 % сельского населения Республики Мордовия считают народные праздники важнейшим средством сохранения национальной культуры и этнизации. В настоящее время отмечена тенденция возрождения ряда элементов календарных праздников, в частности возрождается обычай колядования на Рождество, гадания на Новый год, обряды Пасхи и др. В крупных населенных пунктах, районных центрах отмечается Масленица, проводы весны с использованием традиционных элементов народных праздников.

При помощи народных праздников возрождается национальная культура, а непосредственным участником межпоколенной передачи традиций, обычаев, норм поведения и общения является современная молодежь.

Список источников

1. Гурко А. В. Роль православных праздников и обрядов в передаче традиций нравственной духовности в современном белорусском обществе // *Этнокультурное и этноконфессиональное образование: проблемы и перспективы развития* : материалы Международной научно-практической конференции (9–11 декабря 2008 г.). Саранск, 2008. С. 68–70.

2. Беляева Н. Ф. Традиционное воспитание

детей у мордвы ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2001. 120 с.

3. Корнишина Г. А. Традиционные обычаи и обряды мордвы: исторические корни, структура, формы бытования ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2000. 150 с.

4. Корнишина Г. А. Календарная обрядность мордвы – как фактор укрепления этнической идентичности // *Этнографическое обозрение*. 2011. № 4. С. 23–28.

5. Мокшина Е. Н. Религиозные обряды и праздники мордвы-эрзи, связанные с жилищем и хозяйственными постройками // *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. 2020. Т. 20, № 2 (50). С. 145–153.

6. Тюганкова Е. В. Праздничные формы общения и нормы поведения мордовской молодежи в поликультурном пространстве (на примере Самарского Заволжья) // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2011. № 8 (14) : в 4 ч. Ч. 3. С. 181–186.

7. Тюганкова Е. В. Роль празднично-обрядовой культуры в формировании этнической идентичности (на примере самарской мордвы) // *Российский научный журнал*. 2011. № 6 (25). С. 62–72.

8. Мордва: Историко-культурные очерки / отв. ред. В. А. Балашов. Саранск : Морд. кн. изд-во, 1995. 624 с.

9. Ключевский В. О. Сочинения : в 8 т. Т. 1 Курс русской истории. М. : Госполитиздат, 1956. 427 с.

10. Беляева Н. Ф., Салаева Т. А., Шепелева Е. В. Род в структуре семейно-брачных отношений мордвы: традиции и формы бытования // *Гуманитарные науки и образование*. 2020. Т. 11, № 2. С. 117–121.

11. Мирошкин В. В. Отражение исторической памяти мордвы в дореволюционной фольклорной традиции // *Гуманитарные науки и образование*. 2023. Т. 14. № 1 (53). С. 119–124. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_119.

12. Корнишина Г. А., Новослов А. Е. Семейно-брачная структура мордовского населения в историческом аспекте // *Финно-угорский мир*. 2023. Т. 15, № 3. С. 310–320. DOI: 10.15507/2076-2577.015.2023.03.310-320.

References

1. Gurko A. V. The role of Orthodox holidays and rituals in the transmission of traditions of moral spirituality in modern Belarusian society. *Etnokul'turnoe i etnokonfessional'noe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya* = Ethno-cultural and ethno-confessional education: problems and prospects of development: Materials of the International Scientific and Practical Conference (December 9–11,

2008). Saransk, 2008. Pp. 68-70. (In Russ.)

2. Belyaeva N. F. Mordovian traditional institutions of socialization of children and adolescents; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, 2001. 120 p. (In Russ.)

3. Kornishina G. A. Traditional customs and rituals of the mordva: historical roots, structure, forms of existence; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, 2000. 150 p. (In Russ.)

4. Kornishina G. A. Calendar ritual of the Mordva – as a factor of strengthening ethnic identity. *Etnograficheskoe obozrenie* = Ethnographic review. 2011; 4:23-28. (In Russ.)

5. Mokshina E. N. Religious rites and holidays of the Mordva-erzya associated with housing and outbuildings. *Gumanitarij: aktual'nye problemy gumanitarnej nauki i obrazovaniya* = Humanitarian: actual problems of humanities and education. 2020; 2(50):145-153. (In Russ.)

6. Tyugankova E. V. Festive forms of communication and norms of behavior of Mordovian youth in the multicultural space (on the example of the Samara Volga region). *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* = Historical, philosophical, political and legal sciences, culturology and art criticism. Questions of theory and practice. 2011; 8(14): at 4 pt. Pt 3. Pp. 181-186. (In Russ.)

7. Tyugankova E. V. The role of festive and ceremonial culture in the formation of ethnic identity (on the example of the Samara Mordovia). *Rossijskij nauchnyj zhurnal* = Russian Scientific Journal. 2011; 6(25):62-72. (In Russ.)

8. Mordva: Historical and cultural essays. After by V. A. Balashov. Saransk, Mordovia Publishing House, 1995. 624 p. (In Russ.)

9. Klyuchevsky V. O. Course of Russian history. Essays in 8 vol. Vol. 1. Moscow, 1956. 427 p. (In Russ.)

10. Belyaeva N. F., Salaeva T. A., Shepeleva E. V. Kin in the structure of Mordva family-marital relations: traditions and forms of existence. *Gymanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 2(11):117-121. (In Russ.)

11. Miroshkin V. V. Reflection of the historical memory of the Mordvins in the pre-revolutionary folklore tradition. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):119-124. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_119. (In Russ.)

12. Kornishina G. A., Novoslov A. E. Family and marriage structure of the Mordovian population in a historical context. *Finno-ugorskii mir* = Finno-Ugric World. 2023;15(3):310-320. DOI: 10.15507/2076-2577.015.2023.03.310-320. (In Russ.)

Информация об авторах:

Шепелева Е. В. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, зам. декана факультета истории и права, канд. ист. наук.

Черемушкина К. С. – студентка факультета истории и права.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Shepeleva E. V. – Associate Professor of the Department of National and Foreign History and Teaching Methods, Deputy Dean of the Faculty of History and Law, Ph.D. (History).

Cheremushkina K. S. – student of the Faculty of History and Law.

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 19.10.2022; 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.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 37.032:378.147:372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_126

Таксисные конструкции одновременности: прототипические и непрототипические (на материале немецкого языка)

Ирина Викторовна Архипова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, irarch@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Аннотация. В настоящей статье анализируются таксисные конструкции немецкого языка, актуализирующие категориальные значения одновременности. Целью исследования является описание прототипических и непрототипических конструкций, содержащих предложные девербативы с обстоятельственными предлогами. Нами применялись гипотетико-дедуктивный, индуктивный, описательный и контекстуальный методы. Перспективы дальнейших исследований связаны с описанием прототипических и непрототипических таксисных конструкций в сопоставительно-типологическом аспекте, в частности в других германских (английском и нидерландском) языках. Теоретическая ценность работы обусловлена описанием прототипических и непрототипических таксисных конструкций, реализующих примарно-таксисные и секундарно-таксисные значения одновременности, практическая значимость заключается в использовании полученных результатов в вузовской практике преподавания теории языка и теории таксиса.

Ключевые слова: таксисные конструкции, одновременность, прототипические конструкции, непрототипические конструкции, примарно-таксисные конструкции, секундарно-таксисные конструкции

Для цитирования: Архипова И. В. Таксисные конструкции одновременности: прототипические и непрототипические (на материале немецкого языка) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 126–129. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_126.

LINGUISTICS

Original article

Taxis constructions of simultaneity: prototypical and non-prototypical (based on the German language)

Irina V. Arkhipova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, irarch@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Abstract. This article analyzes taxis constructions in the German language that actualize the categorical meanings of simultaneity. The purpose of the study is to describe prototypical and non-prototypical constructions containing prepositional deverbatives with adverbial prepositions. We used hypothetico-deductive, inductive, descriptive and contextual methods. Prospects for further research are related to the description of prototypical and non-prototypical taxis constructions in a comparative-typological aspect, in particular in other Germanic (English and Dutch) languages. The theoretical value of the work is due to the description of prototypical and non-prototypical taxis constructions that implement primary-taxis and secondary-taxis meanings of simultaneity; the practical significance lies in the use of the results obtained in university practice in teaching the theory of language and the theory of taxis.

Key words: taxis constructions, simultaneity, prototypical constructions, non-prototypical constructions, primary taxis constructions, second taxis constructions

For citation: Arkhipova I. V. Taxis constructions of simultaneity: prototypical and non-prototypical (based on the German language). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):126-129. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_126.

Введение

В фокусе современных функционально-грамматических исследований находится актуализация семантической категории таксиса (прототипического / непрототипического) в различных языках. Актуальность данной проблематики обусловлена недостаточной изученностью таксисных конструкций в германских, славянских и других языках.

Обзор литературы

Проблемы реализации таксисных категориальных значений описываются в исследованиях ряда отечественных лингвистов, занимающихся вопросами функциональной грамматики [1–5]. А. В. Бондарко дает общую характеристику семантики и структуры поля таксиса в русском языке [2, с. 234–242]. Н. А. Ляшенко рассматривает функционально-семантическое поле таксиса в английском языке [3, с. 101–129]. В. П. Недялков и Т. А. Отаина освещают сопоставительные аспекты реализации таксисных значений в нивхском и русском языках [4, с. 296–319]. С. М. Полянский анализирует актуализацию таксисных значений в немецком языке [5, с. 243–253].

Целью данной работы является описание немецких прототипических и непрототипических конструкций с обстоятельственными предлогами темпоральной и нетемпоральной семантики *während, in, bei, mit, durch, unter*, актуализирующих примарно-таксисные и секундарно-таксисные категориальные значения одновременности (полной, частичной).

Материалы и методы

Материалом исследования послужили немецкие высказывания с предложными девербативами с обстоятельственными предлогами темпоральной/нетемпоральной семантики *während, in, bei, mit, durch, unter*. Рассмотренные высказывания получены методом направленной выборки из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (LC) и Электронного словаря немецкого языка (DWDS). В процессе исследования применялись гипотетико-дедуктивный, индуктивный, описательный и контекстуальный методы.

Результаты исследования

В ходе исследования выделены следующие прототипические и непрототипические таксисные конструкции немецкого языка, в которых реализуются примарно-таксисные и секундар-

но-таксисные категориальные значения одновременности: 1) прототипические таксисные конструкции с темпоральными предлогами *während, bei, in, mit*, в которых актуализируются примарно-таксисные категориальные значения полной и частичной одновременности; 2) прототипические таксисные конструкции с обстоятельственными предлогами нетемпоральной семантики *bei, mit, durch, unter*, в которых актуализируются секундарно-таксисные категориальные значения полной и частичной одновременности.

Примарно-таксисные значения одновременности (полной / частичной) реализуются в прототипических конструкциях с предложными девербативами с предлогами темпоральной семантики *während, bei, in, mit*. Например:

(1) In Salzburg *dirigiert er im Sitzen* (LC).

(2) Ich *schwanke beim Gehen* ... (LC).

(3) *Während eines Besuches in Teheran wurde sie im vergangenen Oktober festgenommen* (LC).

(4) *Mit ihrer Abreise erreichen die Demokraten, dass das Abgeordnetenhaus von Texas nicht beschlussfähig ist und deshalb auch nicht über eine Reform des Wahlrechts abstimmen kann* (LC).

В вышеприведенных прототипических конструкциях (1–4) с темпоральными предлогами *während, bei, in, mit* реализованы примарно-таксисные категориальные значения одновременности. В примерах (1–2) выражены примарно-таксисные значения полной одновременности. В этих конструкциях с предлогами *in* и *bei* по своим аспектуальным параметрам полностью совпадают состояние и длительное действие девербативов (см. предложные девербативы *im Sitzen, beim Gehen*) и длительные действия глаголов (см. глаголы *dirigieren, schwanken*). В высказываниях (3–4) с предлогами *während* и *mit* актуализованы примарно-таксисные категориальные значения частичной одновременности. В этих прототипических конструкциях соотносятся между собой в рамках единого темпорального периода и частично совпадают по времени действия девербативов (см. девербативы *der Besuch, die Abreise*) и действия глаголов (см. глаголы *festnehmen, erreichen*).

В высказываниях с обстоятельственными предлогами нетемпоральной семантики *bei, mit, durch, unter* реализуются секундарно-таксисные категориальные значения одновременности. Такие высказывания представляют со-

бой непрототипические таксисные конструкции, так как в них актуализируются значения секундарного (вторичного) или фонового (сопутствующего) таксиса. Таковыми являются модально-таксисные, инструментально-таксисные, медиально-таксисные и кондиционально-таксисные категориальные значения одновременности. Например:

(5) ... *Zuschauer begleiten ihre Sätze mit Nicken* (DWDS).

(6) *Unter Benutzung von Blaulicht und Martinshorn fuhr eine Streife der Bundespolizei zum Tatort* (LC).

(7) *Durch das Drehen des Handrades wird er in diese Stellung gebracht* (DWDS).

(8) *Die Verarbeitung erfolgt durchweg durch Bohren, Drehen, Schleifen, Schnitzen, Schneiden, Sägen, Feilen, Fräsen ...* (DWDS).

(9) *Manche billigen den Terror durch Schweigen* (DWDS).

(10) *Beim genaueren Beobachten* wird jedoch klar, daß hier sicherer Stand, Balance, Gewichtsverlagerung und viele andere für das Skifahren notwendige Grundtechniken den Kindern ganz zwanglos vermittelt werden (DWDS).

В примере (5) с модальным предлогом *mit* и девербативом *das Nicken* реализовано модально-таксисное значение полной одновременности. В силу неоднократно повторяемого действия, обозначаемого девербативом *das Nicken*, модально-таксисное значение итерировано, т.е. становится синкретичным итеративно-модально-таксисным значением одновременности. Итеративное действие девербатива *das Nicken* и действие глагола *begleiten* соотносятся между собой в рамках единого временного периода, полностью совпадая по своей длительности. В примере (6) с модальным предлогом *unter* выражено модально-таксисное значение частичной одновременности. В примерах (7) и (8) актуализованы инструментально-таксисные значения частичной одновременности. Между собой соотносятся, частично совпадая по параметрам своего «внутреннего времени», действия глагольных предикатов и действия девербативов (см. девербативы *das Drehen, das Bohren, das Schleifen, das Schnitzen, das Schneiden, das Sägen, das Feilen, das Fräsen*). В примере (9) с предлогом *durch* в медиальном значении выражено медиально-таксисное значение частичной одновременности. Между собой соотносятся процесс, обозначаемый девербативом *das Schweigen*, и действие глагола *billigen*. В силу субъектной множественности (см. субъект *Manche...*) в данном примере актуализовано синкретичное дистрибутивно-медиально-таксисное значение.

В высказывании (10) с предлогом *bei* в условном значении реализовано кондиционально-таксисное значение частичной одновременности. В качестве кондиционального актуализатора в данном примере употребляется атрибут *genauer*.

Обсуждение и заключения

По результатам исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Примарно-таксисные категориальные значения одновременности (полной, частичной) актуализируются в прототипических конструкциях с темпоральными предлогами *während, bei, in, mit*.

2. Секундарно-таксисные категориальные значения одновременности (полной, частичной) реализуются в непрототипических конструкциях с обстоятельственными предлогами нетемпоральной семантики *bei, mit, durch, unter*. Таковыми являются такие разновидности значений секундарного таксиса одновременности, как модально-таксисные, инструментально-таксисные, медиально-таксисные и кондиционально-таксисные.

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: 12.03.2023).

2. Бондарко А. В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 7-е. М. : ЛЕНАНД, 2017. С. 234–242.

3. Ляшенко Н. А. Функционально-семантическое поле таксиса в английском языке // Функционально-семантические поля разных типов в английском и русском языках : монография. Ростов н/Д : Фонд науки и образования, 2019. С. 101–129.

4. Недеялков В. П., Отаина Т. А. Типологические и сопоставительные аспекты зависимого таксиса (на материале нивхского языка в сопоставлении с русским) // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 7-е. М. : ЛЕНАНД, 2017. С. 296–319.

5. Полянский С. М. Одновременность / разновременность и другие типы таксисных отношений // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 7-е. М. : ЛЕНАНД, 2017. С. 243–253.

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. Bondarko A. V. General characteristics of the semantics and structure of the taxis field. *Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Vvedeniye. Aspektualnost, vremennaya lokalizovannost, taksis* = Theory of functional grammar: Introduction, aspectuality, temporal localization, taxis. Ed. 7. Moscow, LENAND, 2017. Pp. 234-242. (In Russ.)

3. Lyashenko N. A. Functional-semantic field of taxis in English. *Funktsionalno-semanticheskiye polya raznykh tipov v angliyskom i russkom yazykakh* = Functional-semantic fields of different types in English and Russian: monograph. Rostov-on-Don, 2019. Pp. 101-129. (In Russ.)

4. Nedyalkov V. P., Otaina T. A. Typological and comparative aspects of dependent taxis (based on the Nivkh language in comparison with Russian). *Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Vvedeniye, aspektualnost, vremennaya lokalizovannost, taksis* = Theory of functional grammar: Introduction, aspectuality, temporal localization, taxis.

Ed. 7. Moscow, LENAND, 2017. Pp. 296-319. (In Russ.)

5. Poljanskij S. M. Simultaneity / non-simultaneity and other types of taxis relations. *Teoriya funktsional'noj grammatiki: Vvedenie, aspektual'nost', vremennaya lokalizovannost', taksis* = Theory of functional grammar: Introduction, aspectuality, temporal localization, taxis. Ed. 7. Moscow, LENAND, 2017. Pp. 243-253. (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 02.09.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 16.09.2023.

The article was submitted 02.09.2023; approved after reviewing 15.09.2023; accepted for publication 16.09.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_130

Межъязыковые трансформации как основные приемы передачи национально-культурного колорита при переводе художественного текста

Светлана Дмитриевна Афтайкина^{1*}, Светлана Алексеевна Баукина²

^{1,2}Национальный исследовательский государственный университет имени Н. П. Огарёва», г. Саранск, Россия

¹svetlanaaftaikina@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-4910-9739>

²baukina.svetlana@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-7669-630X>

Аннотация. Данная статья посвящена анализу переводческих трансформаций, используемых при переводе художественного произведения Николая Васильевича Гоголя «Мертвые души» на немецкий язык. Особое внимание уделено исследованию переводческих норм при переводе художественной литературы, так как именно художественный текст отличается ярко выраженной лингвокультурной спецификой. Следовательно, он ставит перед переводчиком особые задачи. В поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» использована безэквивалентная лексика, отражающая реалии русской культуры и сочетающаяся в себе различные стилистически окрашенные лексические единицы: просторечные слова, архаизмы, окказионализмы, диалектная лексика. Перевод художественного произведения сопровождается взаимодействием двух языков и различных культур, различие которых характеризует разнообразие фоновых знаний. Особую сложность при переводе представляют национальные и культурные реалии, подлежащие адаптации с культурой языка перевода. На основе проведенного исследования выделены определенные стратегии при передаче национально-культурного колорита, проанализированы основные переводческие трансформации как основные приемы для преодоления языковых и культурных несоответствий с целью достижения адекватного перевода.

Ключевые слова: переводческие трансформации, безэквивалентная лексика, художественный текст, транспозиция, транслитерация

Для цитирования: Афтайкина С. Д., Баукина С. А. Межъязыковые трансформации как основные приемы передачи национально-культурного колорита при переводе художественного текста // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 130–134. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_130

LINGUISTICS

Original article

Interlingual transformations as the main methods of transmitting national-cultural colour in the translation of artistic text

Svetlana D. Aftaikina^{1*}, Svetlana A. Baukina²

^{1,2}National Research N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

¹svetlanaaftaikina@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-4910-9739>

²baukina.svetlana@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-7669-630X>

Abstract. This article is devoted to the analysis of translation transformations used in the translation of the work of art by Nikolai Vasilyevich Gogol “Dead Souls” into German. Particular attention is paid to the study of translation norms in the translation of fiction, since it is the artistic text that is distinguished by a pronounced linguocultural specificity. Therefore, the artistic text poses special tasks for the translator. N. V. Gogol’s poem “Dead Souls” uses equivalent vocabulary that reflects the realities of Russian culture and combines various stylistically colored lexical units: colloquial words, archaisms, occasionalisms, dialect vocabulary. The translation of the work of art is accompanied by the interaction of two languages and dif-

ferent cultures. The diversity of background knowledge also characterizes the difference in cultures. A particular difficulty in translation is the national and cultural realities to be adapted to the culture of the translation language. Based on the study, certain strategies were identified in the transfer of national-cultural color, the main translation transformations were analyzed as the main techniques for overcoming linguistic and cultural inconsistencies in order to achieve adequate translation.

Keywords: translation transformations, equivalent vocabulary, artistic text, transposition, transliteration

For citation: Aftaykina S. D., Baukina S. A. Interlingual transformations as the main methods of transmitting national-cultural colour in the translation of artistic text. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):130-134. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_130

Введение

Взаимодействие различных культур сопровождается процессом передачи и обмена информации как на вербальном, так и на невербальном уровне. В ходе изучения языковых особенностей иноязычной культуры происходит знакомство с мировосприятием и мировоззрением носителей других языков. Неотъемлемой частью художественного произведения является национально-культурный компонент. Зачастую переводимый текст относится к определенной эпохе и соотносится с архаичными культурными традициями. При переводе подобного художественного текста «переводчик должен обладать не только исключительными лингвистическими навыками и литературной чувствительностью, но и обширными филологическими и историческими познаниями» – он должен представлять не только то, что слова из текста значат сейчас, но и то, что они означали тогда. И не просто, что они означали тогда, но что они означали тогда для конкретного автора, использовавшего их [1]. Создание определенной тактики перевода не может существовать без анализа способов перевода, без учета особенностей и соотношения друг с другом. Уровень близости перевода и оригинала зависит от нескольких факторов, например особенности языков оригинала и перевода, уровня профессионализма переводчика и способов перевода. Главной целью переводчика является сохранение содержания, функции и коммуникативных задач автора. Перевод обладает особенностью, характерной только для этого вида языкового посредничества. Он является полноценной, самостоятельной заменой оригинала, и реципиенты переводящего языка воспринимают его как оригинальный текст.

У переводчиков часто возникают трудности при передаче понятий, редко встречающихся или вовсе отсутствующих в переводящем языке. Для разрешения трудностей, передачи скрытых смыслов и главной идеи исходного текста используются переводческие подстановки и трансформации. Важнейшие составляющие коммуникативного стиля: слова-реалии, неологизмы,

словосочетания и обороты речи, описывающие явления, предметы и понятия, свойственные культуре, укладу жизни, историческому, экономическому и социальному развитию какой-либо народности, отличающие их от других этносов. Совершенно очевидно, что достижение абсолютной тождественности исходного текста и переводящего текста, сохранение всей лексики и всех языковых конструкций невозможно.

Обзор литературы

А. В. Федоров отмечает, что при переводе разных видов материала главенствующую роль занимают условия речевого стиля языка, на который перевод осуществляется [2]. В. Н. Комиссаров классифицирует перевод в соответствии с жанром текста, дифференцируя художественный перевод как перевод произведений художественной литературы, цель которого – создать речевое произведение, способное оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя [3]. Он указывает, что отличительным признаком произведений художественной литературы является наличие одной из коммуникативных функций, в частности художественно-эстетической или поэтической, являющейся доминирующей функцией художественного текста. Основная цель любого произведения этого типа заключается в достижении определенного эстетического воздействия, создании художественного образа. «Такая эстетическая направленность отличает художественную речь от остальных актов речевой коммуникации, информативное содержание которых является первичным, самостоятельным» [3].

Художественная литература является в первую очередь языком искусства. Для художественных текстов типично редкое наличие терминов, профессионализмов и диалектизмов. Особенностью художественного текста также является большое количество тропов и метафор. В. В. Алимов отмечает, что художественный перевод является одним из древнейших и самых сложных видов перевода по коммуникативной направленности или жанру [4].

Если обратить внимание на грамматические особенности текста, то для художественных текстов характерно сочетание книжной и разговорной речи, что влияет на структуру текста. Чередование длинных и осложненных предложений с короткими и простыми репликами приобретают особенную значимость, которая выражает определенные особенности отношения всех действующих лиц и автора к определенной проблеме. Все это создается для того, чтобы построить определенный художественный образ действующих лиц. Оригинальный текст ориентирован на читателя, владеющего языком оригинала. Перевод же, наоборот, направлен на реципиента, который не может говорить на языке исходного текста, соответственно, переводчик должен сделать переводящий текст как можно ближе по содержанию к исходному тексту. Совершенно очевидно то, что невозможно добиться полного соответствия исходного текста и переводящего текста, как бы переводчик-интерпретатор ни пытался. Сохраняя структуры и лексические единицы оригиналы, все равно невозможно до конца передать все содержание оригинала, при этом сам текст будет, скорее всего, трудным для восприятия. В. В. Алимов прав, указывая, что художественный перевод прозы и поэзии требует от переводчика глубокого понимания содержания произведения, творческого поиска, но творчество переводчика не должно заслонять творческую индивидуальность автора [4]. Мы согласны с В. С. Виноградовым, что переводчик не в праве вносить в текст собственные мысли, которые отличны от мыслей автора, предназначенные для адресата. Однако на практике восприятие переводчика так или иначе будет влиять на текст оригинала, потому что автор и переводчик росли в разных культурных и социальных реалиях [5].

Материалы и методы

Основой данного исследования стал сопоставительный анализ оригинального текста поэмы Николая Васильевича Гоголя «Мертвые души» и перевода его произведения на немецкий язык, выполненного А. С. Элиасберг. Как показала практика, переводы произведений, ставших классикой, не менее актуальны и по сей день. Целью данного исследования является прежде всего анализ межъязыковых трансформаций, а также выявление закономерностей в использовании тех или иных переводческих трансформаций, необходимых для сохранения национально-культурного своеобразия текста оригинала. Наиболее объективные причины использования трансформаций – это структурные различия языков, многозначность слов или от-

сутствие описываемых реалий в языке перевода.

Обозначение одного из сословий в Российской империи функционирует в поэме Н. В. Гоголя при описании прибытия Павла Ивановича Чичикова: *Когда экипаж въехал на двор, господин был встречен трактирным слугою, или половым, как их называют в русских трактирах...* [6]. Соответственно при переводе использовалась транскрипция: *Als der Wagen in den Hof einfuhr, wurde der Herr vom Gasthofdiener oder einem Polowoi, wie man sie in russischen Wirtschaften zu nennen pflegt...* [7].

Антропонимы, включающие в себя имена, фамилии, прозвища персонажей, являются важным элементом перевода. Их корректная передача позволяет правильно понять концепцию переводчика. В поэме Н. В. Гоголя функционируют имена собственные *Андрюшка* и *дядя Митяй* – имена мужиков, которые наблюдали за скандалом из-за чуть не столкнувшихся повозок. Переводчик А. С. Элиасберг использовал при передаче имен собственных транскрипцию, в частности, полную транскрипцию *Andrjuschka* и частичную транскрипцию *Onkel Mitjaj: Geh, Andrjuschka, nimm du das rechte Beipferd am Zaum, Onkel Mitjaj soll sich aber aufs Mittelpferd setzen! Setz dich, Onkel Mitjaj!* [7].

Одной из часто используемых трансформаций является транспозиция – переход слова из одной части речи в другую. Прием субстантивации можно наблюдать на примере метафоры «дороги везде бархатные». А. С. Элиасберг акцентировал свое внимание на сравнении мягкости, качества дороги с бархатом и заменил имя прилагательное *бархатные* сочетанием немецкого существительного *бархат* – *Samt* с предложением: *...alle Straßen seien wie aus Samt, und eine Regierung, die so weise Beamten ernenne, verdiene jegliches Lob* [7].

При переводе словосочетания *переморил голодом*, использованном при описании скупости помещика Плюшкина, который не заботился о своих крестьянах, был выбран один глагол *verhungern: Ein Hund, sagte Ssobakewitsch, ein Gauner, hat alle seine Leute verhungern lassen* [7]. А вот словосочетание *загородил околесину* передано немецким языком при помощи описательного перевода. В произведении Н. В. Гоголя оно имеет смысл *усложнить, нажить себе неприятности из-за неудачного поступка*. Переводчик использует словосочетание *redete dummes Zeug: Wenn ich noch wenigstens etwas Gescheites getan hätte, aber ich redete nur dummes Zeug und wurde dann nachdenklich* [7].

Наиболее активно используемая трансформация – приближенный перевод. «Приближен-

ный (уподобляющий) перевод – способ передачи безэквивалентной лексики, который заключается в том, что для обозначения иностранной реалии в переводящем языке подыскивается понятие, которое хоть и не совпадает полностью с исходным, но имеет с ним значительное семантическое сходство и в известной мере способно раскрыть для получателя перевода суть описываемого явления» [8]. В. Н. Комиссаров добавляет, что приближенный перевод «заключается в переводе грамматической единицы переводящего языка, частично соответствующей безэквивалентной грамматической единице исходного языка в данном контексте» [3, с. 187].

Некоторые устаревшие слова в тексте анализируемого художественного произведения переданы приближенным переводом. Например, имя существительное «бричка» – «легкая колесная повозка, иногда крытая» [6]. В тексте поэмы это имя существительное встречается при описании приезда Чичикова: *В ворота гостиницы губернского города NN въехала довольно красивая рессорная небольшая бричка, в какой ездят холостяки* [6]. Переводчик использовал существительное *Wagen*, имеющее семантическое сходство с существительным *бричка*: *In das Tor eines Gasthofes der Gouvernementsstadt N. N. rollte ein recht hübscher, federnder Wagen, von der Art, wie mit ihnen die alleinstehenden Herren zu fahren pflegen* [7]. Устаревшее существительное множественного числа «пожитки» – «мелкое имущество, домашние вещи», функционирующее в тексте поэмы, передано переводчиком лексической единицей *Habseligkeiten* (использован частичный эквивалент: *Während der Reisende sich in seinem Zimmer umsah, wurden seine Habseligkeiten hereingetragen...* [7]. Приближенный перевод был применен и для передачи вышедшего из употребления архаизма «туземный». В этом случае имеется в виду что-то, характерное для какой-либо местности. В поэме при помощи данного прилагательного описывается гостиница в городе N. Переводчик использует немецкое слово с похожим значением *einheimisch*: *...es sind immer die gleichen, ... unten durch die Rücken der Reisenden, noch mehr aber durch die der einheimischen Kaufleute geglättet sind...* [7].

Глагол «фыркнуть» имеет сниженную коннотацию – «сердито что-то сказать, усмехнуться». В русском тексте данная лексема употребляется в форме деепричастия: *...вытер им со всех сторон полное свое лицо, начав из-за ушей и фыркнув прежде раза два в самое лицо трактирного слуги* [6]. При переводе использован глагол *niesen* с частично эквивалентным значением: ...

dann nahm er dem Gasthofdiener das Handtuch von der Schulter und trocknete sich damit sein volles Gesicht ab, indem er bei den Ohren anfang und dem Diener zunächst zweimal direkt ins Gesicht nieste [7].

Существительное «тюрюк» используется в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» в следующем контексте: *Кто был то, что называют тюрюк, то есть человек, которого нужно было подымать пинком на что-нибудь...* [6]. Слово не используется в современном русском языке и не имеет немецких эквивалентов, соответственно, переводчик использовал приближенный перевод для передачи этого понятия, вводя существительное *Schlafmütze*: *Der eine war, was man eine Schlafmütze nennt, das heißt ein Mensch, dem man nur durch einen Fußtritt in Bewegung setzen konnte...* [7]. При переводе использованной в тексте оригинала лексической единицы «сумятица» было выбрано имя существительное с максимально приближенным значением *Skandal*: *Der Skandal lockte die Bauern aus dem Dorfe herbei, das zum Glück in der Nähe lag* [7].

Некоторые эпитеты были переданы при помощи калькирования. Например, словосочетание «копченая люстра» описывает атмосферу старого отеля, пропитанного дымом и запахом копчения: *...та же копченая люстра со множеством висящих стеклышек...* [6]. При переводе семантика данной конструкции была максимально сохранена: *...der gleiche verbrauchte Kronleuchter mit den vielen herabhängenden Glasprismen...* [7]. Эпитет «пустой» в словосочетании «пустые вопросы» имеет значение «бесполезный, ненужный, лишний». Переводчик в этом случае также использовал калькирование – *müßige Fragen*: *Der Neuankömmling stellte übrigens nicht lauter müßige Fragen* [7]. Кроме того, стоит уделить внимание сравнению «черный как смоль», имеющему значение «очень темный»: *...один самовар не был с черною как смоль бородою* [6]. При переводе использовалась калька *pechschwarz* – черный как смоль (в этом случае наблюдается еще и транспозиция – адъективизация): *...wenn der eine Samowar nicht einen pechschwarzen Vollbart hätte* [7].

Обсуждение и заключения

Анализ перевода текста поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на немецкий язык позволяет сделать вывод о том, что национальный-культурный колорит художественного произведения сложно передать на иностранный язык без ощутимых смысловых потерь. Перевод анализируемого литературного произведения осложнен употреблением в тексте оригинала национально-окрашенной лексики. Однако эквивалент-

ный перевод художественного текста вполне возможен. Переводчик нередко находит способы компенсации авторских приемов в широком и узком контекстах произведения. В процессе перевода А. С. Элиасберг часто заменяет стилистически окрашенную лексику, в частности диалектизмы, окказионализмы, стилистически нейтральными словами, близкими по семантике к словам в тексте Н. В. Гоголя, соответствующими литературной норме языка перевода. Доминирующими способами передачи культурно-маркированных лексических единиц являются приближенный перевод, описательный перевод, калькирование, транспозиция. Принимая во внимание тот факт, что в процессе перевода необходимо определенное преобразование оригинала, можно оценивать перевод поэмы «Мертвые души», выполненный переводчиком А. С. Элиасберг, как адекватный перевод. Переводческие трансформации, используемые переводчиком при переводе анализируемого художественного произведения, реализуют тактику сохранения национального колорита.

Список источников

1. Кабакчи М. К. Проблема лексических преобразований в автопереводе романа «Лолита» // Материалы XL Международной филологической конференции. СПб. : СПбГУ, 2011. С. 39–44.
2. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2003. 348 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М. : ЭТС, 1999. 200 с.
4. Алимов В. В. Теория перевода: перевод в сфере профессиональной коммуникации : учебное пособие. М. : Librokom, 2016. 160 с.
5. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
6. Гоголь. Н. В. Собрание сочинений : в 9 т. // URL: <https://ilibrary.ru/text/78/index.html> (дата обращения: 27.05.2023).
7. Gogol N. Die toten Seelen // URL : <https://www.projekt-gutenberg.org/gogol/toteseel/toteseel.html> (дата обращения: 27.05.2023).
8. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учебное пособие для студентов переводческих факультетов высших учебных заведений. М. : Академия, 2003. 192 с.

Referenses

1. Kabakchi M. K. The problem of lexical transformations in the auto translation of the novel “Lo-

lita”. *Materialy XL Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii* = Materials XL of the International Philological Conference. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 2011. Pp. 39–44. (in Russ.)

2. Fedorov A. V. Fundamentals of the general theory of translation. Moscow, PHILOLOGY THREE, 2003. 348 p. (in Russ.)

3. Komissarov V. N. Modern Translation Studies. Moscow, ETS, 1999. 200 p. (in Russ.)

4. Alimov V. V. Theory of translation: translation in the field of professional communication: textbook, Moscow, Librokom, 2016. 160 p. (in Russ.)

5. Vinogradov V. S. Introduction to translation science (general and lexical issues). Moscow, Publishing House of the Institute of General Secondary Education, RAO, 2001. 224 p. (in Russ.)

6. Gogol N. V. Collected works : in 9 vol. URL: <https://ilibrary.ru/text/78/index.html> (accessed 27.05.2023). (in Russ.)

7. Gogol N. Die toten Seelen. URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/gogol/toteseel/toteseel.html> (accessed 27.05.2023). (in German)

8. Latyshev L. K., Semenov A. L. Translation : theory, practice and teaching methodology: textbook for students translation faculty higher educations Institutions. Moscow, Academy, 2003. 192 p. (in Russ.)

Информация об авторах:

Афтайкина С. Д. – доцент кафедры теории речи и перевода, канд. филол. наук.

Баукина С. А. – доцент кафедры немецкой филологии, канд. пед. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Aftaykina S. D. – Associate Professor, Department of the Speech Theory and Translation, Ph.D (Philology).

Baukina S. A. – Associate Professor, Department of the German Philology, Ph.D (Pedagogy)

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 28.05.2023; одобрена после рецензирования 13.06.2023; принята к публикации 14.06.2023.

The article was submitted 28.05.2023; approved after reviewing 13.06.2023; accepted for publication 14.06.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_135

Универсальные средства речевой манипуляции: уровневая дифференциация (на примере английского языка)

Андрей Александрович Ветошкин¹, Ольга Евгеньевна Аграшева²

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

¹avetoshkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4703-1627>

²olyagrash@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6140-4960>

Аннотация. Статья посвящена изучению лингвистических средств, с помощью которых реализуется манипулятивное речевое воздействие. Новизна данного исследования состоит в том, что оно выявляет комплекс универсальных манипулятивных средств, которые могут быть обнаружены в любом тексте, независимо от особенностей дискурсивного поля. В целях выявления их максимально исчерпывающего и структурированного перечня предлагается анализ различных языковых уровней – лексического и грамматического. Поскольку манипуляция может быть осуществлена как в письменной, так и в устной речи, в работе также рассматриваются средства графического и фонетического уровней. Речевая манипуляция как частный случай речевого воздействия рассматривается как в устной, так и в письменной речи. Выявленные средства обладают внушительным практическим потенциалом и могут быть применены в публичных выступлениях разного уровня (от ток-шоу до политических дебатов), газетных и журнальных статьях разнообразной тематики (от бытовых до научных).

Ключевые слова: речевое воздействие, речевая манипуляция, английский язык, графика, фонетика, лексика, грамматика, синтаксис, стилистика

Благодарности: исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева по мероприятию 2 «Проектирование и разработка компетентностно-ориентированного содержания и технологий образования».

Для цитирования: Ветошкин А. А., Аграшева О. Е. Универсальные средства речевой манипуляции: уровневая дифференциация (на примере английского языка) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 135–140. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_135

LINGUISTICS

Original article

Multipurpose means of speech manipulation: level differentiation (in the English language)

¹Andrey A. Vetoshkin, Olga E. Agrasheva²

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

¹avetoshkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4703-1627>

²olyagrash@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6140-4960>

Abstract. The article is devoted to the study of linguistic means, with the help of which manipulative speech influence is realized. The novelty of this study lies in the fact that it reveals a complex of universal manipulative means that can be found in any text, regardless of the features of the discursive field. In order to find the most exhaustive and structured list of such means, an analysis of various language levels – lexical and grammatical – is proposed. Since manipulation can be carried out both in written and spoken speech,

the paper also considers the means of graphic and phonetic levels. Speech manipulation, as a special case of speech influence, is considered both in oral and written speech. The identified tools have an impressive practical potential and can be used in public speaking at various levels (from talk shows to political debates), newspaper and magazine articles on a variety of topics (from everyday to scientific).

Keywords: speech persuasion, speech manipulation, English, graphics, phonetics, lexis, grammar, syntax, stylistics

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of an intra-university grant of Mordovian State Pedagogical University for activity 2 “Design and development of competence-oriented content and technologies of education”.

For citation: Vetoshkin A. A., Agrasheva O. E. Multipurpose means of speech manipulation: level differentiation (in the English language). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):135-140. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_135

Введение

На сегодняшний день теория речевого воздействия представляет собой одну из наиболее актуальных исследовательских сфер. Помимо того, что ей традиционно уделяется большое внимание в психолингвистике и прагмалингвистике, многие ученые склонны полагать, что в силу своей междисциплинарной природы теория речевого воздействия представляется самостоятельным научным направлением, основная задача которого – изучение феномена эффективного общения, которая может достигаться как посредством убеждения, так и посредством внушения. В последнем случае мы имеем дело с таким частным проявлением речевого воздействия, как манипуляция – деструктивное проявление речевого воздействия. В результате манипулирования у объекта неосознанно формируются взгляды и убеждения, которые он воспринимает как самостоятельный выбор, не навязанный извне. Иными словами, субъект манипулирования реализовывает его осознанно, в то время как формирование новых идей в мировоззрении объекта происходит для последнего неосознанно, в условиях иллюзорной самостоятельности.

Цель настоящего исследования – выявить языковые уровни, на которых может быть реализована речевая манипуляция, и обозначить универсальные средства манипулирования на каждом уровне. Его научная новизна состоит в том, что оно выявляет комплекс универсальных манипулятивных средств, которые могут быть обнаружены в любом тексте, безотносительно особенностей дискурсивного поля.

Обзор литературы

К данному вопросу в своих работах обращались многие современные исследователи: Т. В. Полетаева [1], К. В. Иванова [2], Е. В. Меньщикова [3], М. Р. Желтухина [4] и др. Однако во всех этих трудах вопрос уровневой реализации речевого воздействия (в т. ч. манипулятивного) затрагивается лишь как составная часть исследования определенного дискурса.

Материалы и методы

Методологическую основу данного исследования составляют такие общенаучные методы, как описание, сравнение, индукция, анализ, син-

тез. Так, описание и индукция были использованы в части, посвященной понятию речевой манипуляции, и при раскрытии сущностного наполнения выявленных языковых уровней. Сравнение использовано в части, обозначающей различия между понятиями речевой манипуляции и речевого воздействия, а также частично использовано в отношении отдельных манипулятивных средств. С помощью анализа и синтеза были выявлены и обозначены особенности, связанные с теоретическим членением уровней и практической реализацией манипулятивных средств.

Результаты исследования

Технология восприятия информации включает в себя теоретические основы визуализации, концепцию образа и его уровневое восприятие. В качестве ключевых уровней психологи выделяют знаковую память, визуальное оперативное восприятие и длительную память [5]. Цель субъекта манипуляции – сохранить необходимый фрагмент информации в длительной памяти, что возможно лишь через стадию оперативного восприятия. Вопросы взаимодействия этих стадий отдельно рассматривались в рамках теорий распознавания образов. Последние, в свою очередь, помогают разрешать большое количество важных задач: как человеческий мозг воспринимает незнакомые объекты? Связывает ли он их с уже известными? Что помогает/затрудняет воспринимать новую информацию? При каких условиях легче воспринимать изображения/текст? и т.п. Ответы на подобные вопросы порождали и порождают новые размышления и гипотезы, в связи с чем графический аспект манипулирования превращается в отдельную самостоятельную сферу исследования, поэтому вернемся к непосредственно речевым уровням манипулирования. Главная особенность этих уровней заключается в том, что, с одной стороны, они универсальны, независимо от контекста, в рамках которого осуществляется манипуляция. Но, с другой стороны, сущностное наполнение каждого уровня будет варьироваться в зависимости от рассматриваемого дискурсивного поля и даже от конкретного представителя/группы представителей того или иного дискурса.

Речевые манипуляции могут быть реализо-

ваны на разных языковых уровнях: фонетико-графическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом.

Рассмотрим эти уровни подробнее.

Фонетико-графический уровень. Когда мы имеем дело с письменной речью, одним из важных инструментов манипулирования может выступать графика. На уровне графики использование шрифтов определенного дизайна, цвета, размера, членение текста на абзацы, их расположение на странице также способны влиять на восприятие информации. Данный инструмент можно отнести к экстралингвистическим, поскольку он, с одной стороны, не связан с речью напрямую, но с другой – отражает особенности знаковой системы, которая помогает зафиксировать письменную речь. Тем не менее он также представляет интерес для изучения. Например, одной из ключевых особенностей человеческого мозга при восприятии визуальной информации является разбивка на фрагменты – так мозг оптимизирует работу с ней – экономит время на чтение и анализ, упрощает и структурирует материал подходящим образом. Учитывая данное свойство, субъект манипулирования может самостоятельно осуществлять наиболее удачное/выгодное членение информации, например, на этапе верстки, если речь идет о газетах/журналах. Так, в ходе специальных исследований была разработана диаграмма Гутенберга, согласно которой лучше всего воспринимается информация, представленная в правом верхнем углу, – на нее приходится порядка 33 % внимания. Меньше всего внимания обращают на информацию, расположенную в нижних углах. Когда мы имеем дело с устной речью, одним из важных инструментов манипулирования может выступать фонетика. Во-первых, она включает в себя такое сложное фонетическое единство, как интонация, которая состоит из мелодики (голосовые модуляции), громкости (ударение, интенсивность произнесения) и временных характеристик (темп, паузация). Во-вторых, сюда относятся некоторые стилистические средства – аллитерация (повторение в речи согласных звуков), ассонанс (повторение в речи гласных звуков) и ономапопея (звукоподражание). В-третьих, к данному уровню относятся ключевые элементы стихотворной формы – ритм (циклическое чередование ударных и безударных слогов) и рифма (созвучие в окончаниях строк). Комплекс перечисленных средств становится основой целых техник, таких как, например, мнемоника – система, облегчающая запоминание и увеличивающая объем памяти. Однако она может быть использована не только в образовательных целях, но и в условиях речевых манипуляций, когда перед субъектом стоит задача зафиксировать в памяти объекта необходимую информацию. Сюда же можно отнести и использование метаязыковых формул, которые, как правило, легко и надолго за-

поминаются. В качестве примера таких формул можно привести концепцию 3-R в экологии (*reuse, reduce, recycle*), 4-P в маркетинге (*product, price, place, promotion*), 5s в японской системе организации рабочего пространства (*sort, set in order, shine, standardize, sustain*) и проч.

Лексический уровень. Во-первых, это использование тропов, поскольку они обладают высокой степенью суггестивности [6]. В английском языке к тропам относятся эпитет (*epithet*), олицетворение (*personification*), ирония (*irony*), гипербола (*hyperbole*), оксюморон (*oxymoron*), зевгма (*zeugma*), метафора (*metaphor*), метонимия (*metonymy*), синекдоха (*synecdoche*), антономазия (*antonomasia*) и др. Ключевая особенность тропов заключается в том, что они, с одной стороны, обладают денотативным значением, а с другой, отражают субъективное отношение говорящего к ситуации. Таким образом, у них наравне со смыслом формируется некий эмоциональный потенциал, который оказывает определенное психологическое воздействие на слушателя/читателя. Особое переосмысление тропы получили в неориторике – здесь они понимаются как семантическая транспозиция от существующего знака (*in praesentia*) к отсутствующему знаку (*in absentia*) [7]. При таком понимании они характеризуются следующими признаками:

1) один троп вмещает в себе взаимосвязь между несколькими единицами значения (на основе ассоциаций ряда сематических значений формируется сложная система образов, отличная по своему психоэмоциональному воздействию от воздействия отдельных компонентов в рамках их денотативных потенциалов);

2) отсутствие простой логической совместимости микроконтекста (контекст, непосредственно связанный с тропом, в котором последний выступает либо ключевым сегментом, либо, если троп – это одно слово, сам по себе является микроконтекстом) с макроконтекстом (широкий, «внешний» контекст, в рамках которого используется троп, и благодаря которому значение «отсутствующего знака» может быть сформировано полностью);

3) переход от одного типа знака к другому осуществляется на основании наличия некой причины, которая, как правило, заключается в легко читаемом сходстве или оппозиции.

Во-вторых, к данной категории относятся обращения. Здесь можно выделить несколько видов в зависимости от ситуации общения. Если речь идет об индивидуальном общении, то ключевым обращением является имя объекта; если речь идет о групповом общении, то приоритетно обращение по принадлежности группы (гендерной, профессиональной, социальной); если речь идет о публичном выступлении, то здесь приоритетно обращение посредством местоимений (возмож-

но обращение, используемое в группе, если, например, это выступление перед представителями определенной профессии и т.п., тем не менее приоритетными и наиболее универсальными остаются местоимения). Обращение является самым простым и в то же время действенным способом привлечения внимания. Это первая ступень, которая необходима для того, чтобы выстраивать речь и реализовывать более сложные манипулятивные приемы. По своей функции к обращениям близки дейктики. «Дейктическими элементами (дейктиками) называют речевые единицы, осуществляющие референцию к явлениям и объектам внешнего мира (референтам) не посредством номинации, а с помощью указания через антецеденты (элементы контекста или реализованную в речи потенциальную семантику дейктиков)» [8, с. 107]. Феномен дейксиса трактуется как указание, которое несет в себе значение или функцию языковой единицы и выражается с помощью грамматических или лексических единиц. Одним из аспектов применения дейксиса является указание на участников речевого акта. Несмотря на то, что структурно они используются как служебные слова, они могут обрести определенное смысловое значение в контексте, которое выходит за рамки стандартных целей коммуникации и может обрести дополнительную психологическую нагрузку.

В-третьих, на лексическом уровне мы можем выделить заимствования. Они, как и дейктики и тропы, могут быть использованы вне манипулятивных целей, однако при определенных обстоятельствах могут играть роль манипулятивного средства. Например, заимствования могут помочь субъекту продемонстрировать свой социальный статус или некий уровень осведомленности в той или иной сфере. Но, с другой стороны, в случае, когда речь перегружена заимствованиями, в том числе, неуместными для условий контекста, такой стиль общения может создать отрицательное впечатление о субъекте.

Грамматический уровень. На данном языковом уровне можно возможно задействовать различные средства для построения речевой манипуляции, но все кейсы, о которых мы скажем далее, объединяет одно – это нарушение привычных грамматических правил. Во-первых, это искаженное использование видовременных форм глагола. Каждая временная форма имеет свои основные правила употребления. Но когда перед субъектом стоит цель манипулятивного воздействия, он может использовать временные формы глаголов иначе, нежели в грамматических правилах. Например, в предвыборном дискурсе нередко можно наблюдать, как кандидаты на политический пост используют формы прошедшего времени в отношении текущей власти и формы настоящего и будущего времени, говоря о себе, о результатах своей работы и обещаниях в случае победы. Во-

вторых, сюда относится тщательный отбор контекстуального использования залога. Например, когда необходимо подчеркнуть собственные достижения или указать на промахи конкретных лиц, используется активный залог. Если же перед субъектом стоит задача умолчать о лицах, совершивших то или иное действие (например, не желая говорить о собственных неудачах, невыполненных обещаниях или же ради того, чтобы не подчеркивать чужие заслуги), тогда будет использован пассивный залог. В-третьих, для передачи эмфатического ударения возможно использовать не только интонацию или особым образом отбирать лексику, но и задействовать грамматические средства. Так, в английском языке это касается использования вспомогательных глаголов в утвердительных предложениях, где, согласно общему правилу, их использование не подразумевается. В-четвертых, это особенности употребления отрицаний. Так, например, в английском языке двойное отрицание является нарушением грамматической нормы. Однако в случае если нам необходимо придать экспрессивности высказыванию, мы можем использовать подобный прием. Также, говоря об отрицаниях, сюда можно отнести превалирующее использование полной формы в противовес краткой (т.е. вспомогательный глагол и отрицательная частица не образуют единства, а используются в полной форме, раздельно).

На уровне синтаксиса функционируют такие стилистические средства: эллипсис (*ellipsis*), апозиопезис (*aposiopesis or break*), апокойну (*apokoinou construction*), односоставные предложения (*one-member sentences*) и их частная разновидность – предложения, состоящие из одного слова (*one-word sentences*) и проч. При этом, если в качестве базовой классификации взять деление стилистических приемов по И. Р. Гальперину [9], тогда стоит упомянуть и об особой смежной категории, такой как лексико-синтаксические приемы. Сюда относят сравнение (*simile*), перифраз (*periphrasis*), литоту (*litotes*), градацию (*gradation or climax*), антитезу (*antithesis*). Даже если обозначенные приемы не выделены в отдельную подгруппу, все вместе они, как и тропы на лексическом уровне [10–11], позволяют создать яркий эмоциональный образ [12–14], который, с одной стороны, способен влиять на объект сам по себе, а с другой – за счет своей образности может легко зафиксироваться в памяти. Во-вторых, сюда относится инверсия. Поскольку степень понимания высказывания зависит от его организации, то именно порядок слов способен заложить необходимую интенцию высказывания. Изменяя порядок слов, субъект может актуализировать наиболее важную часть информации и/или выстроить логику высказывания между компонентами «известное» и «неизвестное» в той последовательности, которая способна произвести на объект требуемый эффект. О чле-

нении предложения не только синтаксически, но и информационно говорили представители Пражского лингвистического кружка [15]: исходная информация называется темой, а новая – ремой. Разные виды инверсии направлены на решение различных задач. Например, при восклицательной инверсии на первое место выходит главное слово с эмфатической нагрузкой; инверсия для равновесия направлена на устранение дисбаланса в предложении. В-третьих, императив и риторический вопрос могут быть использованы в целях привлечения внимания и придания речи большей эмоциональности. Однако для достижения обозначенных целей необходимо использовать данные средства таким образом, чтобы не перегрузить речь. В случае слишком частого использования они могут потерять свою функциональную особенность и перестанут восприниматься объектом.

Обсуждение и заключения

Подводя итог рассуждениям о средствах перечисленных уровней, стоит обозначить две особенности:

1. Каждый уровень частично включает в себя средства стилистического порядка, которые являются ключевыми в вопросе воздействия и манипулирования.

2. В целях манипулирования средства перечисленных уровней редко используются обособленно – чаще всего мы имеем дело с комбинациями. Например, мы уже говорили о том, что в политическом дискурсе на грамматическом уровне может быть использовано какое-то из прошедших времен в отношении действующих лидеров. Как правило, вдобавок к этому лексические средства подбираются таким образом, чтобы общая коннотация высказывания была отрицательной. Если на грамматическом уровне было использовано двойное отрицание, то на фонетическом уровне оно обязательно будет подчеркнуто интонационно. Если мы говорим о стилистической актуализации информации, например посредством инверсии, то в устной речи она будет дополнительно выделена интонационно, а в письменной может быть выделена графически.

Таким образом, мы выяснили, что речевая манипуляция как частный случай речевого воздействия может быть реализована как в устной, так и в письменной речи. Одним из ключевых средств привлечения внимания и бессознательного воздействия на письме является графика и верстка. В свою очередь, в устной речи задействуют средства фонетического уровня. Более универсальными средствами, которые применимы и одинаково действенны как в письменной, так и в устной речи, являются средства лексического и грамматического уровней. Выявленные средства обладают внушительным практическим потенциалом и могут быть применены в публичных выступлениях разного уровня (от ток-шоу до политических

дебатов), газетных и журнальных статьях разнообразной тематики (от бытовых до научных).

Список источников

1. Полетаева Т. В. Речевые манипуляции в современной англоязычной рекламе: прагматический аспект : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001. 203 с.

2. Иванова К. В. Коммуникативная роль синтаксических средств речевого воздействия в письменных текстах бизнес-тематики (на материале английского языка) // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2012. № 4 (12). С. 71.

3. Меньщикова Е. В. Прагма-коммуникативный анализ категории «речевое воздействие» в англоязычном интерперсональном дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2016. 184 с.

4. Желтухина М. Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004. 48 с.

5. Шевченко В. Э. Эффективность восприятия медиаинформации: визуализация контента // *Информационная безопасность регионов*. 2013. № 2 (13). С. 45–52.

6. Макаренко А. А. Тропы как средство манипулятивной коммуникации в рекламных текстах // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015. № 2. С. 55–59.

7. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М. : Яз. рус. культуры, 1999. 464 с.

8. Коровина И. В. Эндемичные дейктики в англоязычном научном тексте // *Ученые записки. IV Филология и лингвистика*. 2013. № 3. С. 166–170.

9. Гальперин И. Р. *English Stylistics: учебник для институтов и факультетов иностранных языков*. М. : URSS, 2018. 336 с.

10. Каштанова И. И., Ветошкин А. А. Метафора в политическом медиадискурсе как объект перевода // *Гуманитарные науки и образование*. 2022. № 1 (49). С. 149–154.

11. Mirzaxalilova Sh. R. The occurrence of hyperbole in different speeches // *Экономика и социум*. 2022. № 4-1 (95). С. 597–600.

12. Монахова Е. В., Павленкова О. Н. Интерпретация литоты с позиций современной лингвистики // *Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2019. № 4 (44). С. 17–33.

13. Brugman B. C., Burgers C., Steen G. J. Recategorizing political frames: a systematic review of metaphorical framing in experiments on political communication // *Annals of the International Communication Association*. 2017. Vol. 41, № 2. P. 181–197.

14. Davydova E. A., Biryukova O. A., Kashtanova I. I. Realization of pragmatic functions of periphrasis in English-language publicistic text // *Гумани-*

тарные науки и образование. 2018. № 4 (36). С. 155–159.

15. Самоделькин А. А. Тема и рема в понимании пражского лингвистического кружка и системно-функциональной школы М. А. К. Хэллiday // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2017. № 1. С. 24–31.

References

1. Poletaeva T. V. Speech manipulations in the modern English-language advertising: pragmatic aspect: dis. ... Cand. philol. Sciences. Saint-Petersburg, 2001. 203 p. (In Russ.)

2. Ivanova K. V. Communicative role of syntactic means of speech influence in written business texts (based on English-language sources). *Russian Journal of Education and Psychology*. 2012; 4(12): 71. (In Russ.)

3. Menshikova E. V. Pragma-communicative analysis of the category “speech persuasion” in the English-language interpersonal discourse: dis. ... Cand. philol. Sciences. Saint-Petersburg, 2016. 184 p. (In Russ.)

4. Zheltukhina M. R. Specifics of the trope influence in the language of mass media: abstract dis. ... Dr. philol. Sciences. Moscow, 2004. 48 p. (In Russ.)

5. Shevchenko V. E. Efficiency of media information perception: visualization of the content. *Informacionnaya bezopasnost' regionov* = Informational safety of the regions. 2013; 2(13):45-52. (In Russ.)

6. Makarenko A. A. Tropes as a means of manipulative communication in advertising texts. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* = Historical and social educational idea's. 2015; 2:55-59. (In Russ.)

7. Lotman Yu. M. Inside thinking worlds. Man – text – semiosphere – history. Moscow, Language of the Russian culture, 1999. 464 p. (In Russ.)

8. Korovina I. V. Endemic deictics in the English-speaking scientific text. *Uchenye zapiski. IV Filologiya i lingvistika* = Scientific notes. IV Philology and linguistics. 2013; 3:166-170. (In Russ.)

9. Galperin I. R. English Stylistics: textbook for institutions and faculties of foreign languages. Moscow, URSS, 2018. 336 p. (In Russ.)

10. Kashtanova I. I., Vetoshkin A. A. Metaphor in political media discourse as the object of translation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 1(49):149-154. (In Russ.)

11. Mirzaxalilova Sh. R. The occurrence of hyperbole in different speeches. *Ekonomika i socium* = Economy and social environment. 2022; 4-1(95):597-600.

12. Monakhova E. V., Pavlenkova O. N. Interpretation of litotes from the perspective of contemporary science. *Sovremennye lingvisticheskie i meto-diko-didakticheskie issledovaniya* = Scientific Jour-

nal Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches. 2019; 4(44):17-33. (In Russ.)

13. Brugman B. C., Burgers C., Steen G. J. Recategorizing political frames: a systematic review of metaphorical framing in experiments on political communication. *Annals of the International Communication Association*. 2017; 41(2):181-197.

14. Davydova E. A., Biryukova O. A., Kashtanova I. I. Realization of pragmatic functions of periphrasis in English-language publicistic text. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 4(36):155-159.

15. Samodelkin A. A. Theme and rheme from the points of view of Prague linguistic circle and M. A. K. Halliday's systemic-functional school. *Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika* = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Linguistics. 2017; 1:24-31. (In Russ.)

Информация об авторах:

Ветошкин А. А. – зав. кафедрой лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Аграшева О. Е. – аспирант 1-го года обучения факультета иностранных языков.

Вклад авторов:

Ветошкин А. А. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; сопоставительный анализ; критический анализ; доработка текста.

Аграшева О. Е. – сбор данных; теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; анализ полученных результатов.

Information about the authors:

Vetoshkin A. A. – Head of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Agrasheva O. E. – PG-student of the Foreign languages department.

Contribution of the authors:

Vetoshkin A. A. – theoretical analysis of the literature on the research problem; comparative analysis; critical analysis; final correction and adaptation of the text.

Agrasheva O. E. – data collection; theoretical analysis of the literature on the research problem; analysis of the results obtained.

Статья поступила в редакцию 09.02.2023; одобрена после рецензирования 27.05.2023; принята к публикации 30.05.2023.

The article was submitted 09.02.2023; approved after reviewing 27.05.2023; accepted for publication 30.05.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 811.111

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_141

Синтаксические особенности речевого поведения англоязычных летсплееров на канале YouTube

Анна Андреевна Галичкина¹, Елена Николаевна Галичкина^{2*}

¹Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, anna.galichkina@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0025-818X>

²Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия, elenagalichkina@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

Аннотация. Рассмотрен относительно новый интернет-жанр – летсплей, представляющий собой видеозапись прохождения компьютерной игры с комментариями игрока, которая затем публикуется в Интернете для просмотра и обсуждения другими пользователями. Описана специфика речевого поведения англоязычных летсплееров на канале YouTube, выражающаяся в характерных синтаксических конструкциях. Анализ скриптов исследуемых видеофрагментов (общая продолжительность 50 часов) выявил тесную взаимосвязь разговорного и компьютерно-игрового дискурса, сочетание признаков письменной и устной речи. Письменной речи пользователей, реагирующих на рассказ летсплеера, свойственно сочетание разговорного стиля коммуникации и письменной формы речи, представленной в комментариях к видео. Для устной речи летсплееров характерно использование элементов разговорности, что отражено как в лексическом словоупотреблении (сленг, жаргон, обценная лексика), так и в специфических синтаксических конструкциях (эллиптические предложения и др.). Кроме того, в речи англоязычных летсплееров выявлены черты разговорного синтаксиса – экспрессивные синтаксические конструкции (инверсия, риторический вопрос, обращение и др.), частотное употребление восклицательных и вопросительных предложений. Летсплееры используют в коммуникации и простые предложения, и сложные, распространенные оборотами, которые позволяют говорящим рассуждать на заданную тему и объяснять свою позицию адресату речи.

Ключевые слова: жанр, летсплей, летсплеер, речевое поведение, компьютерно-игровой дискурс, синтаксические особенности

Для цитирования: Галичкина А. А., Галичкина Е. Н. Синтаксические особенности речевого поведения англоязычных летсплееров на канале YouTube // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 141–146. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_141

LINGUISTICS

Original article

Syntactic features of English letspleers' verbal behaviour (based on YouTube videos)

Anna A. Galichkina¹, Elena N. Galichkina^{2*}

¹St. Petersburg University, Saint-Petersburg, Russia, anna.galichkina@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0025-818X>

²Astrakhan State University named after V. N. Tatischev, Astrakhan, Russia, elenagalichkina@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

Abstract. A relatively new Internet genre is reviewed – letsplay, which is a video recording of a letsplayer, playing computer game and giving comments, which is then published on the Internet for view-

ing and discussion by other users. The specifics of the speech behavior of English-speaking letsplayers on the YouTube channel, expressed in characteristic syntactic constructions, are described. Analysis of scripts of the studied video fragments (total duration 50 hours) revealed a close relationship between conversational and computer-gaming discourse, a combination of signs of written and oral speech. The written speech of users reacting to the letsplayer is characterized by a combination of the conversational style of communication and the written form of speech presented in the comments to the video. The oral speech of letsplayers is characterized by the use of colloquial elements, which is reflected both in lexical usage (slang, jargon, obscene vocabulary) and in specific syntactic constructions (elliptical sentences, etc.). In addition, the features of colloquial syntax are revealed in the speech of English letsplayers: expressive syntactic constructions (inversion, rhetorical question, addresses, etc.), frequent use of exclamation and interrogative sentences. Letsplayers use both simple sentences and complex, common phrases in communication, which allow speakers to reason on a given topic and explain their opinion to the addressee of the speech.

Keywords: genre, letsplay, letsplayer, verbal behavior, computer-game discourse, syntax features

For citation: Galichkina A. A., Galichkina E. N. Syntactic features of English letsplayers' verbal behaviour (based on YouTube videos) (in Russian language). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):141-146. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_141.

Введение

Современный сетевой дискурс постоянно развивается, порождая новые жанры коммуникации, которые нуждаются в детальном лингвистическом исследовании. Одним из таких жанров стал недавно появившийся на поле компьютерно-игрового дискурса *летсплей* – видеозапись игрового процесса с комментариями игрока, которая затем публикуется в Интернете для просмотра и обсуждения другими пользователями. Изучение синтаксических черт речевого поведения англоязычных летсплееров на канале YouTube представляет для исследователей несомненный интерес. Цель исследования – выявить синтаксический характер речевого поведения англоязычных летсплееров. Объектом исследования является речевое поведение англоязычных летсплееров, предметом – синтаксические характеристики их речевого поведения.

Обзор литературы

Сложность изучения компьютерно-игрового дискурса обусловлена, с одной стороны, стремительным развитием цифровых технологий, с другой – пристальным вниманием представителей разных наук, которые с разных точек зрения изучают особенности компьютерной игры. С позиции философского анализа компьютерная игра – это подобие мира, в котором геймер может освободиться от идентичности, что в свою очередь несет опасность ее утраты [1, с. 99]. С позиции психоанализа изучают истоки и содержание компьютерных видеоигр¹, когнитивные особенности геймеров [2, с. 95], манипулятивное влияние видеоигр на сознание подростков [3, с. 88]. При этом исследо-

ватели отмечают важность изучения феномена игровой деятельности человека в пространстве виртуальной реальности с точки зрения антропологической лингвистики [4, с. 17].

Описание особенностей речевого поведения участников компьютерно-игрового дискурса становится предметом целого ряда отечественных и зарубежных исследований:

- описаны структурные элементы компьютерной игры (сюжет, роль, правила) [5, с. 48];
- рассмотрены жанровые особенности дискурса видеоигр [6, с. 92];
- выявлены лексические особенности текстов компьютерных игр League of Legends и Tera (специальная игровая лексика, термины, сокращения, аббревиатуры и др.) [7, с. 113; 8, с. 18];
- проанализированы особенности языка общения геймеров на примере массовой ролевой онлайн-игры World of Warcraft [9, с. 92].

Интересна точка зрения отечественного лингвиста П. В. Часовского, который отмечает, что компьютерно-игровой дискурс представляет собой симбиоз игры и виртуальной среды [10, с. 74]. Мы в свою очередь полагаем, что разновидностью компьютерного дискурса является компьютерно-игровой дискурс, а одним из его жанров – *летсплей*.

Летсплей (от англ. *let's play*) – это видеоролик, который представляет собой запись игрового процесса прохождения видеоигры, обычно сопровождаемого комментариями игрока или группы игроков². Коммуникативные цели реализации жанра *летсплей* можно определить

1 Гудимов В. В. Психология киберигр // URL: <http://hr-portal.ru/article/psihologiya-kiberigr> (дата обращения: 12.09.2023).

2 Finnis D. What Is a "Let's Play?" // YAHOO VOICES, 2009. URL: <http://voices.yahoo.com/what-lets-play4901264.html> (дата обращения: 12.07.2022).

следующим образом: 1) развлечение аудитории; 2) заработок денег; 3) формирование оценочного мнения об игре; 4) создание ощущения интерактивного взаимодействия; 5) видеозапись личного обзора на игру.

Материалы и методы

Для выявления синтаксических характеристик речевого поведения англоязычных летсплееров на канале YouTube были проанализированы скрипты видео по летсплеям компьютерной игры “Elden Ring” летсплееров Jacksepticeye (YouTube канал «Jacksepticeye»³) и ChristopherOdd (YouTube канал «ChristopherOdd»⁴). Суммарная продолжительность видео составляет 50 часов (25 часов – Jacksepticeye, 25 часов – ChristopherOdd). Всего было проанализировано 5 000 фраз. В исследовании применены следующие методы: содержательный анализ научных понятий, относящихся к коммуникативной лингвистике, теории речевых жанров, а также интроспекция.

Результаты исследования

В рамках компьютерно-игрового дискурса отчетливо выделяется жанр *летсплей*. Речь англоязычных летсплееров наполнена экспрессивными синтаксическими конструкциями, характерными для разговорного стиля. Наиболее тесно экспрессивность речи связана с эмоциональностью и оценочностью. Подобные синтаксические средства помогают аудитории почувствовать эмоциональный настрой летсплеера во время прохождения игры.

Англоязычные летсплееры сохраняют понятный массовой аудитории стиль изложения информации, поэтому их речь не перегружена сложными предложениями. В ней присутствует большое количество восклицательных и вопросительных предложений.

В ходе анализа эмпирического материала были выявлены особенности речевого поведения англоязычных летсплееров, среди которых отметим использование: 1) восклицательных предложений; 2) вопросительных предложений; 3) простых, неполных предложений; 4) длинных сложных предложений, объединенных в единую смысловую группу; 5) эллиптических предложений; 6) эмфазы с помощью вспомогательных глаголов.

Рассмотрим указанные особенности более подробно.

3 Летсплей с канала Jacksepticeye «Elden Ring» // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GWomHd7hIFk&list=PLMBYlcH3smRzdMsMuSLZg24IMREzwaFoJ> (дата обращения: 12.09.23).

4 Летсплей с канала ChristopherOdd «Elden Ring Let's Play Blind 2022» // URL: https://www.youtube.com/watch?v=d7iv2XVsBgc&list=PLj_Goi54wf0f4IRSDviEgpatNX9cIb_0 (дата обращения: 15.09.2).

В ходе анализа было выявлено частотное использование восклицательных предложений (48 % от общего количества примеров), цель употребления которых заключается в стремлении летсплеера выразить свое психологическое состояние, дать эмоциональную оценку событию или оказать воздействие на адресата. Приведем показательные примеры использования восклицательных предложений в речи летсплееров: *There we go! (Bom tak!)* [YouTube канал Jacksepticeye]; *Take that! (Bom тебе! Получай!)* [YouTube канал Jacksepticeye]; *Oh wow! (O, vau!)* [YouTube канал ChristopherOdd]; *What a cool boss fight! (Какая классная битва с боссом!)* [YouTube канал ChristopherOdd]. В данных примерах восклицательные предложения выражают эмоционально-импульсивную реакцию и передают состояние летсплееров во время битвы со сложным противником.

Согласно Н. И. Жинкину, первичная функция вопроса – «передача информации и получение ответа, в то время как цель вторичной функции направлена не на поиск информации, а на ее передачу, сообщение о чем-либо» [11, с. 87]. Другими словами, если выстраивать представление о вопросительном предложении исходя из его основного коммуникативного задания, «тогда окажется, что значительная группа вопросительных предложений не содержат в себе значения вопроса» [11, с. 88]. Мы можем предположить, что многие вопросительные предложения, используемые летсплеерами, являются риторическими вопросами, так как синхронный адресат в них отсутствует: *Wait, did you really not see me? (Подожди, ты действительно меня не видел?)* [YouTube канал Jacksepticeye]; *Why do we have the invisible banners and towers? (Почему у нас есть невидимые знамена и башни?)* [YouTube канал ChristopherOdd]; *What are all these signs for here? (Для чего здесь все эти знаки?)* [YouTube канал ChristopherOdd]. В приведенных примерах реализуется не первичная функция вопроса, заключающаяся в поиске ответа на вопрос, а вторичная, основная задача которой – передача информации. Кроме того, можно видеть эмоциональное состояние летсплеера, связанное с неясной ситуацией в игре.

Отметим, что англоязычные летсплееры часто используют простые предложения в своей речи (36 % от общего количества примеров). В большинстве случаев такие конструкции несут эмоциональную, оценочную окраску или информируют аудиторию о фактах или совершении какого-либо действия. Приведем примеры: *I don't like this (Мне это не нравится)* [YouTube канал ChristopherOdd]; *You're supposed to die by*

the way (Ты должен был умереть, кстати говоря) [YouTube канал Jacksepticeye]; *We're about to see something real cool here in a second* (Мы вот-вот увидим кое-что крутое через секунду) [YouTube канал Jacksepticeye].

В ходе анализа практического материала было выявлено, что англоязычные летсплееры используют в речи длинные сложные предложения, а также объединяют несколько предложений в единую смысловую группу (29 % от общего количества примеров). Данная синтаксическая особенность позволяет им рассуждать на какую-то тему или объяснять свою точку зрения. Приведем примеры:

- *It's okay, it's «scarlet rot», but we keep playing, we keep recording, because I love my audience, I love my community and I love «Elden Ring». I'm doing this for you guys. We're staying it together. It's not my sickness, it's our sickness* (Все в порядке, это «красная гниль», но мы продолжаем играть, продолжаем записывать, потому что я люблю свою аудиторию, я люблю свое сообщество, и я люблю «Elden Ring». Я делаю это для вас, ребята. Мы останемся вместе. Это не моя болезнь, это наша болезнь) [YouTube канал Jacksepticeye];

- *I think people should explore it for themselves. I didn't think it was going to do let's play on it because I thought the game was too big, but now that I've been through it a few times and kind of know where I'm going, and know the build that I want, and know the types of things, and the bosses, and the move sets, I feel like I can get it in a more condensed fashion* (Я думаю, что люди должны исследовать игру сами для себя. Я не думал, что это сработает в формате летсплея, потому что я думал, что игра была слишком большой, но теперь, когда я прошел через это несколько раз и вроде как знаю, куда я иду, и знаю билд, который я хочу, и знаю типы вещей, и боссов, и когда начинаются их движения, я чувствую, что могу передать его (летсплей) в более сжатой форме) [YouTube канал Jacksepticeye];

- *There's part of me that's like... Okay, I like to do this with as little as possible... I'm not hardcore like some of the guys that do, you know, no weapons level one runs. Like, good for you, that's awesome. I have enough trouble with like decently leveled weapon and armor, right, so, yeah. It was, uh, it's fun, it's really enjoyable, but I do get stuck in my ways, I get really stubborn, I'm like well I'm here. I could obviously... I can beat it, I can, it's just... Do I have the mental fortitude?* (Есть часть меня, которая типа... Ладно, мне нравится делать это с наименьшей... Я не такой хардкорный, как некоторые парни, которые,

знаете ли, проходят игру без оружия. Типа, ты молодец, это круто. У меня достаточно проблем с довольно сбалансированным оружием и броней, верно, так что да. Это было... э-э... это весело, это действительно приятно, но я действительно могу застопориться на пути, я становлюсь очень упрямым, я такой: «Хорошо, я здесь». Очевидно, я мог бы... Я могу победить, я могу, это просто... Хватит ли у меня душевной стойкости? [YouTube канал ChristopherOdd].

Поскольку интернет-дискурс имеет гибридную природу [12, с. 59; 13, с. 63; 14, с. 147; 15, с. 100], для его жанров характерно сочетание признаков письменной и устной речи. Гибридная природа исследуемого жанра летсплей проявляется в следующих признаках: 1) устная речь летсплеера изобилует разговорной лексикой (сленг, в том числе компьютерно-игровой, жаргонизмы, обценная лексика), разговорным синтаксисом (эллиптичность речи, инвертированный порядок слов); 2) письменная речь пользователей, активно комментирующих рассказ летсплера, сочетает в себе неофициально-разговорный характер общения, с одной стороны, и письменную форму речи, поскольку слушатели делятся своей реакцией и задают вопросы в письменных сообщениях (комментариях).

В ходе анализа материала были выявлены примеры использования эллиптических оборотов (8 %). Летсплеер старается создать иллюзию общения или квазидialogа с аудиторией с помощью опущения отдельных частей предложения: *I don't think... I think I accidentally placed this, didn't I?* (Я не думаю... Я думаю, что случайно поместил это, не так ли?) [YouTube канал ChristopherOdd]; *Kind of cool how just a small enemy can hit you in just the... Wait, you can't... You can't come in here doing this. I don't think ... Okay, actually, might be able to squeeze another... Another level out here. Maybe not* (Вроде как круто, что даже маленький враг может поразить тебя всего за... Подожди, ты не можешь... Ты не можешь приходить сюда и делать это. Я не думаю ... Ладно, вообще-то, может быть, удастся еще один... Еще один уровень. Может, и нет) [YouTube канал ChristopherOdd].

Англоязычные летсплееры используют в своей речи служебное слово «do» в целях эмпазы, логически выделяя факт совершенного действия: *Oh, there's the needle. He did drop it* (О, вот и игла. Она действительно упала после него) [YouTube канал ChristopherOdd]; *We did explore a little bit at the end of the last episode* (Мы действительно немного исследовали в конце прошлого эпизода) [YouTube канал

ChristopherOdd]; *I did have a plan at one point (У меня и правда когда-то был план)* [YouTube канал Jacksepticeye]. В данных примерах наблюдается частое использование вспомогательного глагола *did* с целью эмоционального усиления определенного действия, подтверждения факта совершенного события.

Обсуждение и заключения

В результате изучения синтаксических характеристик речевого поведения англоязычных летсплееров Кристофера Одда (YouTube канал «ChristopherOdd») и Шона Уильяма МакЛоклина (YouTube канал «Jacksepticeye») мы пришли к следующим выводам:

1) речь англоязычных летсплееров наполнена экспрессивными синтаксическими конструкциями, характерными для разговорного стиля;

2) отличительной особенностью речи англоязычных летсплееров является частотное использование восклицательных и вопросительных предложений с целью выражения своего психологического состояния или передачи эмоционально-импульсивной реакции на происходящие в компьютерной игре события;

3) простые предложения, наиболее широко представленные в речи англоязычного летсплеера, позволяют передать информацию или проинформировать аудиторию о совершении какого-либо действия;

4) использование длинных сложных предложений, объединенных в единую смысловую группу, позволяет летсплеерам размышлять, рассуждать на какую-либо тему или объяснять свою точку зрения для осмысления адресатом;

5) англоязычные летсплееры используют в своей речи эллиптические обороты для создания иллюзии общения с аудиторией;

6) для эмоционального усиления действия, выделения определенного факта или события англоязычные летсплееры используют глагол *do* в утвердительной форме.

Список источников

1. Шевцов К. П. Компьютерные игры как предмет философского анализа // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. Серия 17. 2016. Вып. 1. С. 98–102.

2. Богачева Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 1. С. 94–100.

3. Шапкин С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. 1999. № 20 (1). С.

86–102.

4. Новикова О. Н. Игровая деятельность человека в пространстве виртуальной реальности // Социум и власть. 2018. № 6 (74). С. 16–25.

5. Гутман И. Е. Компьютерные виртуальные игры : культурно-антропологические аспекты анализа : дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2009. 192 с.

6. Харлашкин М. Н. Особенности дискурса видеоигр // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2016. № 1. С. 92–98.

7. Енбаева Л. В., Ханжин Ю. С. Дискурсивные характеристики компьютерных игр : сопоставительный анализ // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 4. С. 113–120.

8. Ensslin A. The language of gaming. Basingstoke: Macmillan International Higher Education, 2011. 23 p.

9. Кобцева С. Е., Мамонова Е. Ю. Компьютерная игра World of Warcraft: интерактивная и интерпретативная стратегии кибертекста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-1 (59). С. 91–93.

10. Часовский П. В. Социопсихолингвистический анализ компьютерно-игрового дискурса : дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2020. 231 с.

11. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: исследование по семиотике, психолингвистике, поэтике : избранные труды. М. : Лабиринт, 1998. 364 с.

12. Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 71. С. 58–65.

13. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1. С. 58–68.

14. Галичкина А. А., Илова Е. В. Лексико-семантические характеристики речевого поведения русскоязычных летсплееров на платформе YouTube // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 1 (53). С. 147–152. DOI: 10.51609/2079-3499_2023_14_01_147.

15. Галичкина Е. Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство : монография. М. : Флинта, 2018. 331 с.

References

1. Shevtsov K. P. Computer games as a subject of philosophical analysis. *Vestnik SPbGU. Fi-*

losofiya i konfliktologiya = Bulletin of SPBU. Philosophy and Conflictology. Ser.: 17. 2016; 1:98-102. (In Russ.)

2. Bogacheva N. V. Computer games and psychological specifics of the cognitive sphere of gamers (ending). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* = Bulletin of the Moscow University. Ser. 14. Psychology. 2015; 1:94-100. (In Russ.)

3. Shapkin S. A. Computer game: a new field of psychological research. *Psihologicheskij zhurnal* = Psychological Journal. 1999; 20(1):86-102. (In Russ.)

4. Novikova O. N. Human gaming activity in the virtual reality space. *Socium i vlast'* = Society and power. 2018; 6(74):16-25. (In Russ.)

5. Gutman I. E. Computer virtual games: cultural and anthropological aspects of analysis: dis. ... Cand. of philos. Sciences. St. Petersburg, 2009. 192 p. (In Russ.)

6. Harlashkin M. N. Osobennosti diskursa videoigr. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika.* = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2016; 1:92-98. (In Russ.)

7. Enbaeva L. V., Hanzhin Yu. S. Discursive characteristics of computer games : comparative analysis. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki* = Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy. 2018; 4:113-120. (In Russ.)

8. Ensslin A. The language of gaming. Basingstoke: Macmillan International Higher Education, 2011. 23 p.

9. Kobtseva S. E., Mamonova E. YU. Computer game World of Warcraft: Interactive and interpretive Cybertext strategies. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016; 5-1(59):91-93. (In Russ.)

10. Chasovskiy P. V. Sociopsycholinguistic analysis of computer-gaming discourse : dis. ... Cand. of philol. Sciences. Chelyabinsk, 2020. 231 p. (In Russ.)

11. Zhinkin N. I. Language – speech – creativity : research on semiotics, psycholinguistics, poetics : selected works. Moscow, Labirint, 1998. 364 p. (In Russ.)

12. Lutovinova O. V. The Internet as a new

“oral-written” communication system. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences. 2008; 71:58-65. (In Russ.)

13. Bergelson M. B. Linguistic aspects of virtual communication. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya* = Bulletin of the Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication. 2002; 1:58-68. (In Russ.)

14. Galichkina A. A., Ilova E. V. Lexical and semantic features of Russian letspleers' verbal behaviour (based on YouTube videos) (in Russian language). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):147-152. Doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_01_147.

15. Galichkina E. N. Computer communication: linguistic status, symbolic means, genre space: monograph. Moscow, Flinta, 2018. 331 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Галичкина А. А. – магистрант 1-го курса факультета иностранных языков.

Галичкина Е. Н. – профессор кафедры английской филологии, лингводидактики и перевода, д-р филол. н., доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Galichkina A. A. – 1st year Master's Degree student of the Faculty of Foreign Languages.

Galichkina E. N. – Professor of the Department of English Philology, Linguodidactics and Translation, Dr. Sc. (Philology), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 26.08.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 05.09.2023.

The article was submitted 26.08.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication 05.09.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_147

Метафоры-предикаты в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

Лилия Махмутовна Гареева

Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия, liliyagareeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8046-9762>

Аннотация. В статье рассматриваются предикативные метафоры, использованные М. А. Булгаковым в романе «Мастер и Маргарита». В ходе работы был проведен анализ данных картотеки, насчитывающей 295 единиц в 310 употреблениях. В результате проведенного исследования были выявлены и описаны семантические категории глагольных компонентов метафор, названы тематические группы имен существительных – компонентов предикативных метафор, проанализирована лексико-семантическая сочетаемость глаголов в метафорическом контексте, а также рассмотрены семантические особенности предикативных метафор и их функции в романе. Обнаружены случаи изменений в лексико-семантической сочетаемости глаголов в процессе их метафоризации, при этом особое внимание было уделено индивидуально-авторским метафорам М. А. Булгакова, которые преобладают в исследуемом материале и являются одним из ключевых элементов неповторимого стиля автора.

Ключевые слова: метафора, предикат, глагольная метафора, метафоризация, тематическая группа, лексико-семантическая сочетаемость

Для цитирования: Гареева Л. М. Метафоры-предикаты в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 147–150. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_147

LINGUISTICS

Original article

Metaphors-predicates in M. A. Bulgakov's novel *The Master and Margarita*

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 predicative metaphors used by M. A. Bulgakov in the novel “The Master and Margarita”. In the course of the work the data of the card index, which counts 295 units in 310 uses, were analysed. As a result of the research the semantic categories of verb components of metaphors were identified and described, the thematic groups of nouns - components of predicative metaphors were named, the lexical and semantic combination of verbs in the metaphorical context was analysed, and the semantic features of predicative metaphors and their functions in the novel were considered. In the process of the study, we found cases of changes in the lexical-semantic combinability of verbs in the process of their metaphorisation, with special attention paid to Bulgakov's individual-authorial metaphors, which prevail in the material under study and are one of the key elements of the author's unique style.

Keywords: metaphor, predicate, verb metaphor, metaphorisation, thematic group, lexico-semantic combinability

For citation: Gareeva L. M. Metaphors-predicates in M. A. Bulgakov's novel *The Master and Margarita*. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = *The Humanities and Education*. 2023; 14(4-56):147-150. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_147

Введение

Метафора в системе изобразительно-выразительных средств языка является ключевым, наиболее распространенным тропом, поскольку она способствует созданию ярких, контрастных образов, основанных на неожиданных, оригинальных ассоциациях. Основанием для ее создания может быть сходство различных признаков: размера, цвета, формы, объема, назначения, расположения и т.д. Широкое использование М. А. Булгаковым глагольных метафор всех типов в различных изобразительных целях во многом способствовало тому, что язык романа «Мастер и Маргарита» [1] – одно из главных достоинств этого великого произведения мировой литературы.

Обзор литературы

В науке о языке существует множество определений метафоры. Аристотель называл метафору свернутым сравнением, «перенесением слова с измененным значением из рода в вид, из вида в род, или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии» [2, с. 116].

Метафора (др.-греч. μεταφορά «перенос», «переносное значение») – это троп, слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит скрытое сравнение одного предмета с другим на основании какого-либо общего признака. Термин принадлежит Аристотелю и связан с его пониманием искусства как подражания жизни. Метафора, по Аристотелю, существенно не отличается от других тропов (гиперболы, синекдохи, сравнения, персонификации и др.), так как в них тоже присутствует перенос смысла с одного слова на другое.

Выдающийся отечественный лингвист А. А. Потебня считал метафору не механическим переносом слова из одной сферы в другую, придающим орнаментальность, а результатом постоянных поисков писателем языковых средств, необходимых для точного и образного выражения мысли [3, с. 151].

Условно в метафоре можно выделить четыре компонента:

- 1) категория (контекст);
- 2) объект внутри данной категории;
- 3) процесс, посредством которого объект выполняет определенную функцию;
- 4) применение этого процесса к реальной ситуации.

С точки зрения лексикологии метафора подразумевает наличие смысловой связи между значениями конкретной многозначной лексемы, причем связь эта базируется на наличии сходства (в структуре, оформлении, функциях).

Зачастую метафора является самоцелью

автора и вытесняет денотат, изначальное значение слова. То есть метафора не только отражает жизнь, но и творит ее. Так, шинель гоголевского Башмачкина – не только олицетворение или гипербола, но и новый смысловой концепт.

Метафоры играют важную роль в развитии языка, речи и культуры в целом, так как они создаются под влиянием современных источников информации, с учетом социальных и технических достижений человечества.

В современном языкознании обычно выделяют два основных вида метафоры: *диафору* (яркую, оригинальную, авторскую метафору) и *общезыковую* (привычную, стертую, всем известную).

В классификации Н. Д. Арутюновой метафоры делятся на номинативные (основанные на замене одного дескриптивного значения другим и служащие источником омонимии); образные (служащие развитию фигуральных значений и синонимических средств языка); когнитивные (созданные как результат сдвига в сочетаемости предикатных слов (переноса значения) и создающие полисемию); генерализирующие (конечный результат когнитивной метафоры, стирающий в лексическом значении слова границы между логическими порядками и стимулирующие возникновение логической полисемии) [4, с. 112].

В работе Л. И. Рынькова есть указание на то, что со второй половины XIX в. русские филологи стали пользоваться терминами «метафоры языка» и «метафоры стиля». По-другому их можно обозначить как устойчивые метафорические словосочетания (общезыковые) и индивидуально-авторские.

Индивидуально-авторские метафоры отличаются от общезыковых единичностью своего употребления и, соответственно, единичностью сопоставления разных понятий в их составе, своей принадлежностью к определенному индивидуальному стилю, в то время как устойчивые метафорические словосочетания характеризуют язык художественной литературы в целом [5, с. 23]. Общезыковые метафоры общеупотребительны и не формируют особого стиля автора (*Поэт сидел, глядя самого себя*), а индивидуальные создаются автором для наиболее точного выражения мысли и определяют особый, неповторимый авторский стиль (*Еще раз, и в последний раз, мелькнула луна, но уже разваливаясь на куски, и затем стало темно*).

В истории филологии выдвигались разные принципы классификации метафор. В данной работе мы будем придерживаться морфологической классификации, согласно которой метафорические словосочетания делятся на имен-

ные и глагольные (в зависимости от классовой принадлежности главного слова).

В данном исследовании мы, вслед за Л. И. Рыньковым, будем использовать термин «предикативная метафора», понимая под ним метафорическое сочетание, в котором личные формы глагола метафоризируются в составе предикативной группы (*Впереди себя Пилат площади уже не видел: ее съела толпа*).

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 предикативных метафор, использованных М. А. Булгаковым в романе «Мастер и Маргарита»).

Результаты исследования

В результате проведенного исследования были выявлены и описаны семантические категории глаголов – компонентов метафор, названы тематические группы имен существительных – компонентов глагольных метафор, проанализирована лексико-семантическая сочетаемость глаголов в метафорическом контексте, а также рассмотрены семантические особенности предикативных метафор и их функции в романе.

Проанализировав материалы картотеки, состоящей из 295 единиц в 310 употреблении, мы выяснили, что глагольные компоненты метафор в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» представлены всеми семантическими категориями глагола: категорией бытийности; категорией становления; категорией действия; категорией состояния; категорией отношения. Однако соотношение глаголов, относящихся к той или иной семантической категории, далеко не равное.

В глагольных метафорических сочетаниях романа чаще всего встречается семантическая категория действия – около 60 %: *джаз развалился и затих* [1, с. 57], *тройка проскочила* [1, с. 46], *отсверлили свистки милиции* [1, с. 43]. На втором месте по частотности – глаголы, относящиеся к семантической категории становления (около 15 %): *Никанор Иванович побелел* [1, с. 95], *день высветлялся* [1, с. 74], *Иван затуманился* [1, с. 80]. На третьем месте по количеству – глаголы действительного состояния (около 12 %): *глаза помертвели* [1, с. 60], *зелень растаяла* [1, с. 73]. Реже всего в глагольных метафорах романа встречаются глаголы семантической категории бытийности (*солнце высоко стоит* [1, с. 60]) и категории отношения (*привязались слова* [1, с. 44]).

На основании вышеизложенного можно

сделать вывод, что, используя для метафоризации преимущественно глаголы семантической категории действия, М. А. Булгаков стремится показать в движении всю окружающую среду: живую и неживую природу и даже смену психических и эмоциональных состояний человека. Следует также отметить, что среди глаголов категории действия в метафорах особенно часто встречается группа глаголов движения (*стрелка часов ползла* [1, с. 51], *шум поднимался* [1, с. 60], *солнце валилось* [1, с. 4], *мысль улетела* [1, с. 32]). а также группы глаголов звучания (*крылья ласточки фыркнули* [1, с. 25], *гремел Амвросий* [1, с. 53], *взвыл трамвай* [1, с. 42], *завизжала улица* [1, с. 43]) и глаголов соединения (*сплести рассказ* [1, с. 39], *вылепился гражданин* [1, с. 42], *день лепился из кусочков* [1, с. 74], *соткался гражданин* [1, с. 4]).

На следующем этапе исследования нами были проанализированы тематические группы имен существительных – компонентов метафор-предикатов, встречающихся в романе М. А. Булгакова. Среди них преобладают имена существительные, обозначающие неодушевленные предметы и явления природы, что говорит о стремлении автора персонифицировать окружающий мир, олицетворить живую и неживую природу. Наиболее часто встречаются следующие (в порядке убывания) тематические группы существительных-компонентов:

1) имена существительные, обозначающие явления природы (*солнце высоко стоит* [1, с. 60], *сгустился воздух* [1, с. 4], *радуга растаяла* [1, с. 109], *небо полиняло* [1, с. 109]);

2) имена существительные, обозначающие части тела и органы человека (*сердце провалилось* [1, с. 4], *загорелся мозг* [1, с. 36], *глаза помертвели* [1, с. 60], *лицо смягчилось* [1, с. 351]);

3) имена существительные, обозначающие абстрактные, отвлеченные понятия (*мысль улетела* [1, с. 32], *воля раскололась* [1, с. 86], *полетели слова* [1, с. 36]);

4) собственные имена существительные со значением лица (*Иван приплясал по ступенькам* [1, с. 49], *Пилат буравил глазами* [1, с. 23], *Рюхин вспыхнул* [1, с. 63]);

5) нарицательные имена существительные со значением лица (*регент ввинтился в автобус* [1, с. 46], *гражданин соткался* [1, с. 4], *арестант оживился* [1, с. 18]);

6) имена существительные, обозначающие звуки внешнего мира (*вскипел свист* [1, с. 36], *трещали звонки* [1, с. 112], *взмывали стоны* [1, с. 37]);

7) имена существительные, обозначающие душевное и физическое состояние челове-

ка (*гнев уносил Пилата* [1, с. 32], *прыгала тревога* [1, с. 5], *выльется гнев* [1, с. 22], *пронизала тоска* [1, с. 32]);

8) имена существительные с водной семантикой (*вода пела* [1, с. 231], *сбежала краска* [1, с. 17], *вскипает пена* [1, с. 36]);

9) имена существительные, обозначающие отрезок времени (*день высветлялся* [1, с. 74], *ночь пропала безвозвратно* [1, с. 69], *лепился день* [1, с. 74]);

10) имена существительные – названия местности (*улица завизжала* [1, с. 43], *город умер* [1, с. 37]).

На основании изложенного можно сделать вывод, что наиболее часто автор использует глагольные метафоры для описания природных явлений и состояний человека (психических и физических). При этом преобладают индивидуально-авторские метафоры (*бор почернел, размался, растворился* [1, с. 107]; *Иван затуманился* [1, с. 80]).

Анализ сочетаемости компонентов предикативных метафор романа позволяет сделать вывод, что глаголы, изменяя свою лексическую сочетаемость, могут приобретать под влиянием контекста совершенно новые значения. Например: *Пилата уносил гнев* [1, с. 32] – глагол движения, относящийся к семантической категории действия, в сочетании с существительным, обозначающим состояние, приобретает новое значение – «психическое состояние человека». В составе метафорического сочетания происходят определенные сдвиги в значении слова вследствие переноса его в необычное фразовое окружение (*Вот и лес отвалился, остался где-то сзади, и река ушла куда-то в сторону...* [1, с. 67]).

Обсуждение и заключения

В заключение отметим, что метафорическое значение – это контекстуально связанное значение, возникающее в речи как результат смещения устоявшихся контекстов употребления слов, передающее образное представление, которое выражает субъективную характеристику предмета или явления, и реализующееся в составе метафорического словосочетания.

Индивидуально-авторские метафоры М. А. Булгакова отличаются особой образностью, оригинальностью, психологизмом и юмором. Они поражают неожиданностью совмещаемых в них понятий. И это позволяет автору наиболее точно и емко описать психическое и физическое состояние человека, явления окружающего мира.

Список источников

1. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. М.

: Neoclassic, 2022. 512 с.

2. Аристотель. Поэтика. М. : Рипол Классик, 2017. 224 с.

3. Потебня А. А. Мысли и язык. М. : Лабиринт, 1999. 268 с.

4. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика. М. : Наука, 1979. 150 с.

5. Рыньков Л. Н. Именные метафорические словосочетания в языке художественной литературы XIX в. (послепушкинский период). Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд., 1975. 184 с.

6. Каштанова И. И., Ветошкин А. А. Метафора в политическом медиадискурсе как объект перевода // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 1 (49). С. 149–154. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_149.

References

1. Bulgakov M. A. The Master and Margarita. Moscow, Neoclassic, 2022. 512 p. (In Russ.)

2. Aristotel'. The Poetics. Moscow, Ripol Klassik, 2017. 224 p. (In Russ.)

3. Potebnya A. A. Thought and Language. Moscow, Labirint, 1999. 268 p. (In Russ.)

4. Arutyunova N. D. Linguistic metaphor (syntax and lexicon). *Lingvistika i poetika* = Linguistics and Poetics. Moscow, Science, 1979. 150 p. (In Russ.)

5. Ry`n'kov L. N. Name metaphorical word combinations in the language of fiction of the 19th century (post-Pushkin period). Chelyabinsk, South Ural Book Publishing House, 1975. 184 p. (In Russ.)

6. Kashtanova I. I., Vetoshkin A. A. Metaphors in political media discourse as the object of translation. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):149-154. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_149.

Информация об авторе:

Гареева Л. М. – доцент кафедры филологии, канд. филол. наук, доц.

Information about the authors:

Gareeva L. M. – Associate Professor of the Department of Philology, Ph.D. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 09.07.2023; одобрена после рецензирования 18.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 09.07.2023; approved after reviewing 18.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_151

Вокалические особенности мокшанских э-овых говоров Рузаевского района Республики Мордовия

Галина Софроновна Иванова^{1*}, Надежда Васильевна Еремкина²

¹Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва, Саранск, Россия, galina17-05@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7717-543X>

²Саранский кооперативный институт Российского университета кооперации, Саранск, Россия, n.v.eremkina@ruc.su, <https://orcid.org/0000-0002-0128-547X>

Аннотация. Статья посвящена исследованию системы вокализма мокшанских э-овых говоров Рузаевского района Республики Мордовия. Цель – описать вокалические особенности выделенных говоров, сопоставив их с ä-овыми и и-овыми диалектами. Данная работа является продолжением известных исследований по диалектологии мокшанского языка, начало которому было положено в середине прошлого столетия. Научная новизна заключается в том, что в сопоставительном плане анализ вокализм говоров Рузаевского района исследуется впервые. В результате анализа диалектного материала было выявлено следующее: вокализм первого слога э-овых говоров Рузаевского района разнообразнее по сравнению с непервым слогом; состав гласных переднего ряда тождественен с составом гласных переднего ряда и-ового диалекта; употребление фонемы *и* аналогично с ее употреблением в ä-овом диалекте, в то же время употребление фонемы *e* занимает промежуточное положение между этими двумя диалектами.

Ключевые слова: мокшанский язык, диалект, э-овый говор, вокализм, фонетические явления, первый слог, непервый слог

Для цитирования: Иванова Г. С., Еремкина Н. В. Вокалические особенности мокшанских э-овых говоров Рузаевского района // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 151–155. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_151

LINGUISTICS

Original article

Vocalic features of Moksha e-dialects of Ruzaevsky district of the Republic of Mordovia

Galina S. Ivanova^{1*}, Nadezhda V. Eremkina²

¹National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, galina17-05@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7717-543X>

²Saransk Cooperative Institute of Russian University of Cooperation, Saransk, Russia, n.v.eremkina@ruc.su, <https://orcid.org/0000-0002-0128-547X>

Abstract. The article is devoted to the study of the vocalism system of the Moksha e-dialects of the Ruzaevsky district of the Republic of Mordovia. The goal is to describe the vocal features of the selected dialects, comparing them with the ä- and i-dialects. This work is a continuation of well-known research on the dialectology of the Moksha language, which began in the middle of the last century. The scientific novelty lies in the fact that, in comparative terms, the vocalism of the Moksha dialects of the Ruzaevsky region is being studied out for the first time. As a result of the analysis of dialect material, the following was revealed: the vocalism of the first syllable of the e-dialects of the Ruzaevsky region is more diverse compared to the non-first syllable; the composition of the front row vowels is identical to the composition of the front row vowels of the i-dialect; the use of the phoneme *and* is similar to its use in the ä-dialect of the Moksha language, while

at the same time the use of the phoneme *e* occupies an intermediate position between these two dialects.

Keywords: Moksha language, dialect, *e*-talk, vocalism, phonetic phenomena, first syllable, not the first syllable

For citation: Ivanova G. S., Eremkina N. V. Vocalic features of the Moksha *e*-dialects of Ruzaevsky district of the Republic of Mordovia. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 2023; 14(1-53):151-155. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_151

Введение

Несмотря на большое количество работ по мокшанской диалектологии, полностью все говоры мокшанского языка до конца не исследованы. Диалектный материал, представленный в «Очерках мордовских диалектов» (II, IV тома), собранный в 50–70-х гг. XX в. аспирантами и сотрудниками Научно-исследовательского института языка, литературы, истории и экономики при Совете министров Мордовской АССР, также требует пересмотра и доработки. Язык не стоит на месте, в нем происходят процессы, которые привели и приводят к изменениям разного уровня, эти изменения коснулись также фонетики.

Под *э*-овыми говорами Рузаевского района мы подразумеваем говоры мокшанских сел Сузгарье, Палаевка, Новая Муравьевка, Верхняя Лухма, граничащие с мокшанскими *и*-овыми говорами юго-восточного диалекта и *я*-овыми говорами центрального диалекта. В *э*-овых говорах наблюдаются фонетические процессы, свойственные говорам населенных пунктов Инсарского, Кадошкинского районов и Пензенской области.

Актуальность исследования продиктована необходимостью изучения системы вокализма *э*-овых говоров Рузаевского района с целью выявления особенностей в первом и непервых слогах слова, возникших под влиянием фонетических процессов, действующих в языке, и последующего определения их места в диалектологическом атласе мокшанского языка.

Для реализации поставленной цели необходимо было решить ряд задач:

1. Исследовать мокшанские говоры Рузаевского района с точки зрения их вокалического состава.
2. Рассмотреть вокализм первого и непервых слогов слова.
3. Выявить фонетические изменения в системе вокализма *э*-овых говоров, сопоставив их с *я*-овым и *и*-овым диалектами мокшанского языка.

Результаты исследования найдут свое применение в практике преподавания соответствующих курсов в вузах Республики Мордовия, окажут помощь при составлении учебно-методической литературы по мокшанскому языку, в написании курсовых и выпускных работ по современному мокшанскому языку, диалектологии, исторической фонетике.

Обзор литературы

Теоретическую базу исследования составили работы мордвинистов, в которых отражена фонетика мокшанских диалектов и отдельных групп говоров (И. Г. Черапкин, А. П. Феоктистов, С. З. Деваев, С. И. Липатов, К. И. Ананьина, Р. В. Бабушкина, Ю. Н. Азрапкин, О. И. Чудаева, Т. Д. Блашкина, Н. Ф. Кукушкина, И. Я. Жебряткина и др.).

В имеющихся монографических исследованиях по мокшанским диалектам, наряду с другими вопросами, рассматриваются системы вокализма и консонантизма, а также фонетические процессы в области гласных. Так, С. З. Деваев описал вокализм средне-вадского диалекта [1], Р. В. Бабушкина – темяшевского [2], Ю. Н. Азрапкин – колопинского говора [3], С. И. Липатов – рыбкинско-мамолаевских говоров [4], К. И. Ананьина – верхне-алатырских [5], Т. Д. Блашкина – атюрьевского диалекта [6], И. Я. Жебряткина – глушковско-алексовских говоров [7], Н. В. Иванова – переходного диалекта мокшанского языка [8], Н. Ф. Кукушкина – фонетику мокшанских диалектов по опорным говорам [9] и др.

Впервые с понятием *э-кающий диалект мокшанского языка* мы знакомимся в монографии Г. С. Ивановой [10], где мокшанские говоры, встречающиеся на территории Республики Мордовия, дифференцируются на три диалектных типа: *я-кающий*, *э-кающий* и *и-кающий*. Основным критерием для такой дифференциации послужило наличие или отсутствие в говорах общемордовских гласных **я*, **e* (в подавляющем большинстве говоров мокшанского языка гласные переднего ряда подверглись сужению).

Анализ имеющегося фактического материала показал следующее: мокшанские говоры Рузаевского района имеют неодинаковую систему вокализма: в этимологически общих словах в говорах населенных пунктов, граничащих с Инсарским районом Республики Мордовия, отсутствуют две фонемы – *я*, *e*; говоры территорий, соседствующих с Пензенской областью и с русскими населенными пунктами, лишились фонемы *я*; говоры Рузаевского района, имеющие тесные контакты с мокшанскими говорами центрального диалекта, сохранили все исторические фонемы.

Материалы и методы

Материал для исследования собран авторами во время выездов в мокшанские населенные

пункты, расположенные на территории Рузаевского района Республики Мордовия. Нами была использована программа-вопросник по сбору диалектного материала, составленная К. И. Аняниной, Г. С. Ивановой («Мокшень кялень диалектология = Диалектология мокшанского языка», Саранск, 2002), нацеленная на выявление фонетических, морфологических и лексических особенностей мокшанских диалектов.

Основные методы исследования, используемые нами при непосредственной работе над диалектным материалом: описательный, который нашел свое применение при синхроническом изучении вокалических явлений в э-овых говорах Рузаевского района, и сопоставительный, используемый в междиалектном анализе фонетических оппозиций в общих лексических единицах.

Результаты исследования

Рузаевский район находится в центральной части Республики Мордовия, в связи с этим профессор А. П. Феоктистов в своей диалектной классификации, опубликованной в работе «Н. Raasonens Mordwinisches Wörterbuch» (1990 г.), руководствуясь в первую очередь территориальным принципом, все мокшанские говоры Рузаевского района включает в состав центрального диалекта [11], несмотря на то что вокалическая система говоров отличается большим разнообразием. Это разнообразие связано с наличием одинаковых звуковых явлений с мокшанскими говорами в пограничных с Рузаевским районом территориях.

Из трех диалектов мокшанского языка (ä-ового, э-ового и и-ового), выделяемых на территории Республики Мордовия, э-овый диалект самый интересный в плане того, что в нем языковые процессы находятся в промежуточном состоянии между двумя другими диалектами. Эти процессы затрагивают все уровни языка – лексику, фонетику и фонологию, морфологию, словообразование, но в первую очередь касаются системы вокализма [12; 13].

Система вокализма первого слога ä-ового диалекта насчитывает семь фонем (*и, э, ä, у, о, а*), что на одну фонему больше, чем в системе и-ового и э-ового диалектов, в которой отсутствует фонема *ä*, этимологически восходящая к такой же фонеме общемокшанского языка [10; 14].

В э-овых говорах Рузаевского района, равно как и в и-овом диалекте мокшанского языка, фонеме ä нижнего подъема соответствует фонема *e* среднего подъема: междиалектное чередование гласных – результат сужения *ä > e*, которое наблюдается в положении между двумя палатальными или палатализованными согласными: руз. *t'ed'e*, и-овый *t'er'e*, ä-овый *t'äd'ä* ‘мама’; руз. *c'em'av*, и-овый *c'em'av*, ä-овый *c'ät'av* ‘тихий, спокойный; скромный’;

руз. *kel'*, и-овый *kel'*, ä-овый *käl'* ‘язык’; руз. *ш'ет'амс*, и-овый *ш'ет'амс*, ä-овый *шät'амс* ‘шагнуть, наступить, переступить’; руз. *t'el'me*, и-овый *t'el'me*, ä-овый *t'äl'mä* ‘веник’; руз. *пеш'e*, и-овый *пеш'e*, ä-овый *päше* ‘липа’.

В первом слоге слова встречается не только вторичная *e*, но также сохранившаяся от общемокшанского языка-основы фонема **e*, которая в и-овом диалекте сузилась до гласной *и*: руз. *c'el'me*, и-овый *c'ил'me*, ä-овый *c'el'me* ‘глаз’; руз. *c'er'u*, и-овый *c'ур'u*, ä-овый *c'er'u* ‘высокий’; руз. *ked'*, и-овый *кид'*, ä-овый *ked'* ‘кожа; шкура’; руз. *пейл'*, и-овый *пийл'*, ä-овый *пейл'* ‘нож’; руз. *кент'ър'*, и-овый *кипт'ър'*, ä-овый *кент'ър'* ‘плетеная корзина’; руз. *кел'мий'т'*, и-овый *кил'миш'т'*, ä-овый *кел'мий'т'* ‘остынут; продрогнут’; руз. *c'el'mьd'ьмс*, и-овый *c'ил'mьd'ьмс*, ä-овый *c'el'mьd'ьмс* ‘сгладить’.

Употреблением гласных заднего ряда *у, о, а* и среднего ряда среднего подъема *ъ* от других диалектов э-овые говоры не отличаются: руз. ä-овый, и-овый *куд* ‘дом’, *кул'цъндьмс* ‘слушать’, *сур* ‘палец’; *содамс* ‘знать’, *сотьмс* ‘связать’, *колмь* ‘три’; *вал* ‘слово’, *варма* ‘ветер’, *таза* ‘здоровый’; *ърдас* ‘грязь’, *кьрга* ‘шея’, *сър'камс* ‘собраться’ и др.; за исключением sporadических случаев чередования узких гласных верхнего подъема *у, и* с гласным *ъ* в безударном положении, аналогично с и-овым диалектом, это происходит тогда, когда вне первого слога появляется широкий гласный *а* или *е < ä*, первый – при средне-заднерядном сингармонизме, второй – при переднерядном сингармонизме: руз. *лхма*, ä-овый *лухма*, и-овый *лхма* ‘Лухма (населенный пункт)’; руз. *къл'цъндан*, ä-овый *кул'цъндан*, и-овый *къл'цъндан* ‘я слушаю’; руз. *тътма*, ä-овый *тутма*, и-овый *тътма* ‘зоб’; руз. *тшьнттама*, ä-овый *тушьнттама*, и-овый *тшьнттама* ‘мы уходим’; руз. *пън'ън'e*, ä-овый *пин'ън'ä*, и-овый *пън'н'e* ‘собачка’ и др. Эти случаи говорят о том, что в междиалектном чередовании принимают участие не только гласные переднего ряда соседних ступеней от более широкого к менее широкому (нижнего и среднего подъема, среднего и верхнего подъема), но имеет место и качественное чередование (гласные полного образования и редуцированный гласный).

Вокализм непервого слога э-овых говоров Рузаевского района представлен в основном тремя гласными: *ъ, а, е < *ä*, в употреблении которых особых отличий от других диалектов мокшанского языка не наблюдается [15–17]; гласные *и (ы), у* можно найти лишь в составе суффиксов, где они восходят к дифтонгическим сочетаниям *ий(ый), ув* [18, с. 64–65]: *вир-и < *вир-ий* ‘в лес’, *куд-у < *куд-ув* ‘в дом; домой’, *вай-и < *вай-ий* ‘маслянистый’, *лов-у < *лов-ув* ‘снежный’, *моли < *молий* ‘идет’, *канды < *кандый* ‘несет’ и др.;

фонема *o* в исконных простых словах не встречается вообще.

Обсуждение и заключения

Таким образом, основной вокалический состав *э*-овых говоров Рузаевского района количественно отличается от такового в *ä*-овом и *и*-овом диалектах мокшанского языка: в *э*-овых говорах, как и в *и*-овом диалекте, употребляется шесть гласных фонем – в *ä*-овом диалекте – семь.

В *э*-овых говорах общемокшанской фонеме *ä*, сохранившейся в *ä*-овом диалекте, соответствует фонема *e*, в связи с этим, несмотря на междиалектное чередование, появившееся в период самостоятельного развития диалектов, в общих словах эти две фонемы этимологически отождествляются. Еще одна группа мокшанских слов с гласной *e* полностью совпадает функционально и артикуляционно с этой же группой слов в *ä*-овом диалекте, однако в *и*-овом диалекте гласной *e* соответствует гласная *и*.

В появлении междиалектных чередований сыграло свою роль, с одной стороны, ступенчатое сужение гласных переднего ряда в направлении от нижнего подъема к верхнему, с другой стороны, безударность узких гласных *у*, *и*, которые были заменены гласной *ь*.

Перспектива дальнейшего изучения проблемы видится в комплексном исследовании фонетики мокшанских диалектов с целью составления лингвистического атласа, отражающего все вокалические и консонантные особенности мокшанских диалектов в синхронии и диахронии с применением методов диалектографии.

Список источников

1. Деваев С. З. Средне-вадский диалект мокша-мордовского языка // Очерки мордовских диалектов : в 5 т. Т. 2. Саранск : Морд. кн. изд-во, 1963. С. 261–433.

2. Бабушкина Р. В. Темяшевский диалект мокша-мордовского языка // Очерки мордовских диалектов : в 5 т. Т. 4. Саранск : Морд. кн. изд-во, 1966. С. 16–226.

3. Азрапкин Ю. Н. Колопинский говор мокша-мордовского языка // Очерки мордовских диалектов : в 5 т. Т. 4. Саранск : Морд. кн. изд-во, 1966. С. 26–51.

4. Липатов С. И. Рыбкинско-мамолаевские говоры мокша-мордовского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тарту, 1972. 24 с.

5. Ананьина К. И. Верхне-алатырские говоры мокшанского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тарту, 1974. 21 с.

6. Блашкина Т. Д. Атюрьевский диалект мокшанского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2005. 17 с.

7. Жебряткина И. Я. Глушковско-алёксовские говоры мокшанского языка : автореф. дис.

... канд. филол. наук. Саранск, 2013. 17 с.

8. Иванова Н. В. Переходный диалект мокшанского языка (фонетика, словоизменение) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2022. 24 с.

9. Кукушкина Н. Ф. Фонетика мокшанских диалектов : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2012. 24 с.

10. Иванова Г. С. Система гласных в диалектах мокшанского языка в историческом освещении. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. 175 с.

11. Feoktistov A. P. Dialects of Mordovian languages // H. Paasonens Mordwinisches Wörterbuch. Bd. 1. Helsinki : Suomalais-ugrilainen seura, 1990. P. LXXI–LXXXVI.

12. Ишаева Л. В., Иванова Г. С. Явление сандхи в мокша-мордовском языке // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 109–111.

13. Современные мордовские языки. Фонетика / общ. ред. Л. В. Бондарко, О. Е. Полякова. Саранск : Морд. кн. изд-во, 1993. 203 с.

14. Bartens R. Mordvalaiskielten rakenne ja kehitys. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia. Helsinki, 1999. 183 s.

15. Водясова Л. П., Иванова Г. С., Иванова Н. В. Гласные фонемы среднего подъема в переходном диалекте мокшанского языка // Филология и филологическое образование в поликультурном пространстве России XXI века : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «58-е Евсевьевские чтения» (г. Саранск, 25–26 апреля 2022 года) / редкол.: М. В. Антонова, Л. П. Водясова (отв. ред.), Н. А. Нестерова, Н. И. Швечкова ; Мордовский государственный педагогический университет. Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. С. 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49602061> (дата обращения: 28.06.2023).

16. Иванова Г. С., Бутылов Н. В. Репрезентация финно-угорского **ä* непервого слога (на материале мокшанских диалектов) // Вестник угроведения. 2021. Т. 11. № 1. С. 25–33.

17. Paasonen H. Mordwinische Lautlehre. MSFOu XXII. Helsingfors: Société Finno-Ougrienne, 1903. 123 p.

18. Иванова Г. С., Водясова Л. П. Словоизменительный потенциал указательного склонения в переходном диалекте мокшанского языка // Вестник угроведения. 2023. Т. 13, № 1. С. 63–72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50245695> (дата обращения: 29.06.2023).

References

1. Devaev S. Z. The Middle Vad dialect of the Moksha-Mordovian language. *Ocherki mordovskikh dialektov* = Essays on Mordovian dialects: in 5 vol.

Vol. 2. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1963. Pp. 261–433. (In Russ.)

2. Babushkina R. V. Temyashevsky dialect of the Moksha-Mordovian language. *Ocherki mordovskikh dialektov* = Essays on Mordovian dialects: in 5 vol. Vol. 4. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1966. Pp. 16–226. (In Russ.)

3. Azrapkin Yu. N. Kolopinsky dialect of the Moksha-Mordovian language. *Ocherki mordovskikh dialektov* = Essays on Mordovian dialects: in 5 vol. Vol. 4. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1966. Pp. 26–51. (In Russ.)

4. Lipatov S. I. Rybkin-Mamolaev dialects of the Moksha-Mordovian language: abstract dis. ... Cand. philol. Sciences. Tartu, 1972. 24 p. (In Russ.)

5. Anan'ina K. I. The Upper-Alatyr dialect of the Moksha language: abstract dis. ... Cand. philol. Sciences. Tartu, 1974. 21 p. (In Russ.)

6. Blashkina T. D. Atyuryevsky dialect of the Moksha language: abstract dis. ... Cand. philol. Sciences. Saransk, 2005. 17 p. (In Russ.)

7. Zhebratkina I. Ya. The Glushkov-Aleskovsky dialects of the Moksha language: abstract dis. ... Cand. philol. Sciences. Saransk, 2013. 17 p. (In Russ.)

8. Ivanova N. V. The Transitional Dialect of the Moksha Language (Phonetics, Indigestation): abstract dis. ... Cand. philol. Sciences. Saransk, 2022. 24 p. (In Russ.)

9. Kukushkina N. F. Phonetics of Moksha dialects: abstract dis. ... Cand. philol. Sciences. Saransk, 2012. 24 p. (In Russ.)

10. Ivanova G. S. The vowel system in the dialects of the Moksha language in historical context. Saransk, Publishing house of Mordov. University. 2006. 175 p. (In Russ.)

11. Feoktistov A. P. Dialects of Mordovian languages. *H. Paasonens Mordwinisches Worterbuch*. Bd. 1. Helsinki, Suomalais-ugrilainen seura, 1990. Pp. LXXI–LXXXVI. (In German)

12. Ishaeva L. V., Ivanova G. S. The phenomenon of sandhi in the Moksha-Mordovian language. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 2(22):109-111. (In Russ.)

13. Modern Mordovian languages. Phonetics. Ed. by L. V. Bondarko, O. E. Polyakova. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1993. 203 p. (In Russ.)

14. Bartens R. Mordvalaiskielten rakenne ja kehitys. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia. Helsinki, 1999. 183 p. (In Finnish)

15. Vodyasova L. P., Ivanova G. S., Ivanova N. V. Vowel phonemes of the middle rise in the transitional dialect of the Moksha language. *Filologiya i filologicheskoe obrazovanie v polikul'turnom prostranstve Rossii XXI veka* = Philology and philological education in the multicultural space of Russia of the 21st century: a collection of scientific papers based on the materials of the International

scientific and practical conference «58th Evseyevsky readings» (Saransk, April 25-26, 2022) / editorial board: M. V. Antonova, L. P. Vodyasova (Ex. ed.), N. A. Nesterova, N. I. Shvechkova; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, EPC of MSPU, 2022. P. 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49602061> (accessed 28.06.2023). (In Russ.)

16. Ivanova G. S., Butylov N. V. Representation of the Finno-Ugric *ä non-first syllable (based on Moksha dialects). *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric Studies. 2021; 11(1):25-33. (In Russ.)

17. Paasonen H. Mordwinische Lautlehre. MSFOu XXII. Helsingfors: Société Finno-Ougrienne, 1903. 123 p. (In German)

18. Ivanova G. S., Vodyasova L. P. Inflectional potential of the demonstrative declension in the transitional dialect of the moksha language. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric Studies. 2023; 13(1):63-72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50245695> (accessed 29.06.2023).

Информация об авторах:

Иванова Г. С. – профессор кафедры мордовских языков, д-р филол. наук, доц., Засл. работник высш. шк. РМ.

Еремкина Н. В. – доцент кафедры менеджмента и индустрии питания, канд. филол. наук.

Заявленный вклад авторов:

Иванова Г. С. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ и доработка текста.

Еремкина Н. В. – сбор данных и анализ полученных результатов.

Information about the authors:

Ivanova G. S. – Professor of the Department of Mordovian Languages, Dr. Sci. (Philology), Honored Worker of Higher School of the RM.

Eremkina N. V. – Associate Professor of Department of Management and Food Industry, Ph.D. (Philology).

Contribution of the authors:

Ivanova G. S. – theoretical analysis of literature on the research problem, critical analysis and revision of the text.

Eremkina N. V. – collecting data and analyzing the results obtained.

Статья поступила в редакцию 30.06.2023; одобрена после рецензирования 19.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

The article was submitted 30.06.2023; approved after reviewing 19.07.2023; accepted for publication 20.07.2023.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_156

Особенности жанра онлайн-комментарий «критика» (на материале социальной сети ВКонтакте)

Софья Арстан кызы Султаш^{1,2}

¹Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия, goldflower88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6345-0963>

²ТОО КМГПРОЕКТ, Атырау, Казахстан

Аннотация. В статье представлены жанрово-стилистические особенности онлайн-комментария «критика» (на материале социальной сети ВКонтакте). В работе использовался сравнительно-сопоставительный метод. Проведены стилистический, интерпретационный анализы текстов, дана семантическая характеристика понятиям *жанр, онлайн-комментарий, критика, осуждение*. Критика понимается как оценочное высказывание о чем-либо, о ком-либо, указывает на ошибки, подчеркивает недостатки. Конструктивная критика объективна, аргументирована и полезна. Деструктивная критика разрушительна, уничижает достоинства и успехи. Осуждение понимается как отрицательное оценочное выражение неодобрения. Характерными стилистическими особенностями онлайн-комментария «критика» являются использование эпитетов, зооморфных метафор, противопоставлений, риторических вопросов, обращений, анафор, инверсий, повторов слов, фразеологических оборотов. В результате анализа практического материала было установлено, что жанр онлайн-комментарий «критика» является оценочным (по модели Т. Ф. Шмелевой). С другой стороны, он носит информативный характер.

Ключевые слова: жанр, онлайн-комментарий, критика, осуждение, типы речевого жанра

Благодарности: автор выражает благодарность профессору Е. Н. Галичкиной за ценные советы в подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Султаш С. А. Особенности жанра онлайн-комментарий «критика» (на материале социальной сети ВКонтакте). *Гуманитарные науки и образование*. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 156–162. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_156.

LINGUISTICS

Original article

Peculiarities of genre *online-comment «criticism»* (on the material of social network in vk)

Sofya A. Sultash^{1,2}

¹Astrakhan State University named after V.N. Tatischev, Astrakhan, Russia, goldflower88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6345-0963>

²KMGPROJECT LLP, Atyrau, Kazakhstan

Abstract. The article deals with the genre-stylistic peculiarities of *online-comment «criticism»* in vk. The comparative method was used in the work. Stylistic, interpretive analyzes of the texts have been carried out. The semantic characteristics of the concepts of *genre, online-comment, criticism, condemnation* are given. *Criticism* is understood as evaluative statement about something or someone, indicates errors, highlights shortcomings. Constructive criticism is objective, reasoned and useful. Destructive criticism destroys, belittles dignity and success. *Condemnation* is understood as negative evaluative expression of disapproval. The characteristic stylistic features of the *online-comment «criticism»* are the use of epithets, zoomorphic metaphors, contrasts, rhetorical questions, anaphors, appeals, word repetitions, inversions, phraseological turns. As a result of the analysis of practical material, it was found that the genre of the *online comment «criticism»* is evaluative (according to the model of T. F. Shmeleva). On the other hand it is informative.

Keywords: genre, genre of online-comment, criticism, condemnation, types of speech genre

Acknowledgements: the author would like to thank Professor E. N. Galichkina for valuable advice in the preparation of the article.

For citation: Sultash S. A. Peculiarities of genre *online-comment «criticism»* (on the material of social network in vk). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2023; 14(4-56):156-162. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_156

Введение

Интернет – новая коммуникативная среда, которая позволила пользователям стать участником той или иной социальной сети. Изучение жанров в интернет-лингвистике является одним из актуальных направлений в лингвистических исследованиях. В основе оценки лежит стремление оказать влияние на убеждения и мировоззрения людей, общественное сознание. Критика, осуждение и оскорбление рассматриваются как оценочное и эмоциональное воздействие, затрагивают личные чувства конкретных лиц и имеют ярко выраженную направленность на общественное мнение. Предмет исследования – речевой жанр *онлайн-комментарий* «критика» в социальной сети ВКонтакте, объект исследования – жанрово-стилистические характеристики *онлайн-комментария* «критика».

Обзор литературы

В последние два десятилетия многие лингвисты интересуются изучением компьютерной коммуникации. Особого внимания заслуживают труды А. А. Атабековой (2004), Н. А. Ахреновой (2009), Е. Н. Галичкиной (2012; 2022), Е. А. Горошко (2005; 2012), О. В. Дедовой (2006), В. В. Дементьева (2015), В. И. Карасика (2002; 2019), Т. Н. Колокольцевой (2014), О. В. Лутовиновой (2013), П. В. Морослина (2010), Л. Ю. Щипициной (2011; 2015) и др. Исследованием компьютерно-опосредованной коммуникации (*computer-mediated communication*) занимались зарубежные ученые, среди которых N. Baron (1984), D. Crystal (2001; 2011), T. Ericson (2000), S. Herring (2001), V. Shea (1994) и др.

Вслед за В. И. Карасиком будем выделять два основных типа дискурса: персональный (лично ориентированный) и институциональный (статусно ориентированный). В первом случае в отношениях участников дискурса говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае как представитель определенного социального института [1, с. 192]. Термин *социальная сеть* (*social network*) принадлежит британскому социологу Дж. Барнсу [цит. по 2, с. 49]. Замысел говорящего характеризует, какой речевой жанр используется.

Речевой жанр состоит из содержания, стиля и композиции. Л. Ю. Щипицина рассматривает его как «типовую модель речевого действия, опосредованного компьютером и специальными сетями и реализуемого с помощью устойчивого типа текста» [3, с.172]. Модель интернет-жанра ученым основывается «не только на прагматических, но и на медийных, структурно семантических и стилистико-языковых параметрах» [4, с. 20]. Мы вслед за М. М. Бахтиным под жанром будем понимать «устойчивый тип текста, объединенный единой коммуникативной функцией, а также сходными композиционными и стилистическими признаками» [5, с. 428].

Предметом нашего исследования является речевой жанр *онлайн-комментарий*. Анализ научной литературы показал, что исследуемое нами понятие *комментарий* рассматривается в

трудах отечественных лингвистов, среди которых Е. И. Горошко (2010; 2011; 2012), И. С. Савельева (2016; 2017; 2019), Т. И. Стексова (2014), Л. Н. Степанова (2013), И. В. Топчий (2019), Л. Ю. Щипицина (2009, 2015, 2019) и др. В работе Л. Ю. Щипициной используются понятия *комментарий* и *отклик*. Под *откликом* понимаем ответ, отзыв на что-либо, в то время как *комментарий* – это объяснение, замечание и рассуждение. Данные понятия используются как синонимы. Известно понятие *коммент* от английского слова *comment* [4, с. 528]. С точки зрения Е. И. Горошко, *комментарий* – это «жанр речи в интернет сети», «самостоятельный статус коммуникативной практики» [6, с. 344]. Л. Н. Степанова определяет *комментарий* как «комментарий-толкование, комментарий рассуждение и коммент» [7, с. 95]. И. В. Топчий полагает, что существуют *креативные комментарии* под которыми понимаются «сложные поликодовые формы комментариев, включающих в себя элементы визуализации (фото, карикатуры, мемы, стоп-кадры фильмов, принтскрины переписок, смайлики, видео), аудио-контент, разные формы дизайна самого комментария, художественные элементы, требующие от пользователя временных, эмоциональных затрат» [8, с. 340]. Вслед за Т. И. Стексовой под *комментарием* в данной работе будем понимать «рассуждение, пояснительные и критические замечания о чем-нибудь» [9, с. 84].

На современном этапе существуют разные типы комментариев. Остановимся более подробно на *онлайн-комментарии* «критика».

В *онлайн-комментариях* «критика» читатели открыто, смело высказывают свои позиции, критически рассуждают, дают оценку действиям, фактам, защищая интересы и ценности.

Рассмотрим понятие *критика*. В результате анализа лексикографических источников, среди которых толковые словари русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова (2020), Т. Ф. Ефремовой (2000), С. И. Ожегова (1992), были выделены семантические характеристики понятия *критика*. Так, в работе Т. Ф. Ефремовой дано следующее определение: анализ, разбор, обсуждение кого-л., чего-л. с целью вынесения оценки, выявления недостатков [10, с. 262]. В словаре русских синонимов также находим определение понятия *критика*: отзыв, оценка, рецензия, суд, суждение, разбор, экспертиза, осуждение, разнос, испытание, рассмотрение, обсуждение, разбирание, заушательство, проработка, критиканство, критические замечания, замечания, анализ¹. В новом, восьмом выпуске современного оксфордского словаря для студентов приводится следующее определение слова *criticism*: *The act of expressing of sb/sth and opinions about their faults or bad qualities; a statement showing disapproval; the work or activity of making fair, careful judgements about the good and bad qualities of sb/sth, especially books, music* [11, p. 348] – «Акт выражения кого-либо, чего-либо и мнения об их недостатках или плохих качествах; заявление, выражающее недо-

¹ Словарь русских синонимов. URL: classes.ru/all-russian/russian-dictionary-synonyms-term-31804.htm (дата обращения: 20.05.2023).

брение; работа или деятельность по вынесению справедливых, осторожных суждений о хороших и плохих качествах чего-либо, особенно книг, музыки»; *Criticize (BrE also – ise) означает: to say that you disapprove of sb/sth; to say what you do not like or think is wrong about sb/sth; to judge the good and bad qualities of sth* [11, p. 348–349] – «Критиковать (британский английский также с окончанием *ise*, *criticise*) означает: сказать, что вы не одобряете кого-то, что-то; говорить о том, что вам не нравится или что вы считаете неправильным в чем-либо; судить о хороших и плохих качествах чего-либо».

В ряде лексикографических источников понятия *критика* и *осуждение* являются синонимами. Однако, на наш взгляд, данные понятия следует разграничить. В «Православном энциклопедическом словаре», например, приводится следующее определение понятия *осуждение*: неодобрительное мнение, порицание. Осуждать означает: выражать неодобрение кому-л., чему-л.; считать что-л. дурным; признавая виновным, приговаривать к какому-л. наказанию. В «Православном энциклопедическом словаре» понятие *осуждение* – это хуление, уничижительное обсуждение кого-либо [12, с. 489].

Исходя из вышеприведенных характеристик, *критика* понимается нами как оценочное высказывание о чем-либо, о ком-либо, указывает на ошибки, подчеркивает недостатки, в то время как *осуждение* – это отрицательное оценочное выражение неодобрения, порицание.

Т. В. Дубровская считает «обвинение обязательно включает в себя осуждение. Чтобы обвинять, автор должен прежде всего осудить действия объекта обвинения, оценить эти действия, как плохие. Речевому жанру «обвинение» предшествует ментальный акт «осуждение»» [13, с. 75]. В словаре русского языка С. И. Ожегова (1992) понятие *обвинение* означает: упреки, укоры; признание виновным в чем-нибудь, приписывание кому-нибудь какой-нибудь вины, вменение в вину [14, с. 368].

Осуждение и *обвинение* содержат в своем прагматическом и семантико-пропозициональном толковании оценочную сему «плохо».

Оценка поступков и действия личности находят отражение в трудах Н. Д. Арутюновой (1988), А. Вежицкой (1987), Е. М. Вольфа (1985; 2006), Т. В. Дубровской (2014), В. В. Квашиной (2013), Л. Б. Никитиной (1997), Е. В. Поляковой (2001), М. А. Слепцовой (2008), Н. В. Орловой (1997), М. Ю. Федосюк (1998), Ю. В. Щербининой (2006; 2013), Дж. П. Серля (1986) и др.

Т. В. Дубровская отмечает, что «речевые жанры отражают не только социальную среду, но и свойства человеческого мышления. В частности, оценочные жанры воплощают в вербальном виде способность и потребность человека к оцениванию окружающего мира и себя самого» [13, с. 61]. Согласно А. В. Кунину, под оценкой понимается «объективно-субъективное или субъективно-объективное отношение человека к объекту, выраженное языковыми средствами эксплицитно или имплицитно» [15, с. 212].

В классификации речевых актов, предложенной А. Вежицкой, выделяются такие группы глаголов оценки, как «Praise Group», «Reprimand Group», «Blame Group», «Accuse Group». А. Вежицкая указывает, что смыслом глаголов, входящих в данные группы, является негативное или позитивное суждение об адресате [16, с. 397]. Исследователь вербальной агрессии Ю. В. Щербинина определяет речевую агрессию как «проявление грубости в речи, негативное речевое воздействие и взаимодействие, обидное общение; выражение отрицательных эмоций и намерений в неприемлемой в данной ситуации и оскорбительной для собеседника форме» [17, с. 13]. Как и оскорбления, насмешка персонализирована, имеет личностную направленность. Под «инвективным высказыванием» понимается «оскорбительная речь, выпад против кого-либо, а также все способы вербальной агрессии, в том числе направленный на самого говорящего» [18, с. 7]. Такой тип *онлайн-комментария*, как *оскорбление* часто используется в практическом материале. Оскорбление – это унижение чести и достоинства личности, выраженное в неприличной форме. На наш взгляд, критиковать можно, указывая на ошибки другого человека, при этом не ставить целью оскорбить человека. Особой разновидностью речевого акта насмешки является ироническая насмешка. М. А. Слепцова относит иронию к разновидности негативной оценки, прямо или косвенно характеризующей человека, ее основная иллокуция – выражение неодобрения, осуждение, критика [19, с. 8].

В данной работе мы придерживаемся модели речевого жанра Т. В. Шмелевой, где главной является коммуникативная цель; далее следуют образ автора; образ адресата; фактор прошлого; фактор будущего; диктумное событийное содержание; языковое воплощение [20, с. 92]. Автор выделяет четыре типа речевого жанра: информативный; оценочный; этикетный; императивный.

Материалы и методы

Для выявления жанрово-стилистических характеристик *онлайн-комментарий «критика»* в социальной сети ВКонтакте было проанализировано 273 *онлайн-комментария* в 23 постах. За основу данного исследования была взята модель речевого жанра Т. В. Шмелевой. В исследовании проводился стилистический анализ *онлайн-комментариев «критика», «оскорбление», «осуждение»*. Дан семантический анализ понятий *жанр, онлайн-комментарий, критика, осуждение, обвинение, оскорбление*. В работе использовался сравнительно-сопоставительный метод. Приведены показательные примеры из практической части.

Результаты исследования

Проанализируем жанр *онлайн-комментарий «критика»*, взяв за основу модель речевого жанра Т. В. Шмелевой.

1. Основная цель *онлайн-комментария «критика»* коммуникативная, выражение своего мнения, отношение к кому-либо, или к чему-либо, оценка события. В комментариях происходят аргументация фактов, обмен мнениями, дискуссия.

Онлайн-комментарий может быть в форме монолога, диалога, полилога и в виде графических знаков эмодзи.

2. Образ автора представляют любые пользователи Сети, совершенно разные люди в любой точке мира, из разных слоев и категорий, с разным уровнем образования. В нижеприведенных сообщениях целью авторов является установление доброжелательного контакта с аудиторией, привлечение внимания слушателей, с другой стороны – донести до адресата знания, поделиться личным опытом, взглядами и ценностными установками. Релевантными характеристиками для жанрообразующих признаков, таких как образ автора и образ адресата, являются статусность, компетентность, ответственность и заинтересованность.

3. Образ адресата важен. Адресат может быть единомышленником автора, но может быть и наоборот – оппонентом автора, противником. Адресат может быть более осведомлен в тех или иных вопросах, иметь более ясное представление о конкретной ситуации, чем автор.

4. Фактор прошлого может касаться каких-то воспоминаний, рассказов. Описание событий, имевших место в прошлом, демонстрация влияния данных событий на настоящую и последующую жизнь играют огромную роль в оценочных типах речевого жанра.

5. Фактор будущего предполагает предложения, прогнозы, дальнейшее развитие событий, реакцию на будущее сообщение в онлайн-комментариях. Взаимно дополняющими друг друга являются образ прошлого и образ будущего.

6. Диктумное событийное содержание – смысловое содержание. Замысел автора о прошлом и настоящем играет немаловажную роль в обобщающих рассуждениях, примерах из жизни авторов и их интерпретации.

7. Языковое воплощение. Основную роль в данном признаке играют грамматические и лексические языковые средства, стилистические особенности, реализующие намерение и интенцию авторов. Глаголы в повелительном наклонении, обращения, местоимения во втором лице имеют значение в актуализации побуждения адресата к совершению действий.

Исследуемый жанр *онлайн-комментарий «критика»* актуализируется в условиях письменной публичной речи. Приведем в качестве примера сообщение ВКонтакте о любви к дому, к родине от Тутты Ларсен 10.05.2023 г. и рассмотрим данный пост. Орфография и пунктуация в примерах сохраняется.

vk.com/feed от 10.05.2023: *Чем больше я ношусь по миру, тем крепче моя привязанность к дому. Я совсем не космополит. Мне нравится путешествовать, встречать новых людей, любоваться красотой мира. Но в любой самой чудесной стране уже через три дня я начинаю скучать по подмосковным елкам и родной кровати. Не говоря уже о детях, муже, работе. Это моя страна. Я давно уже определилась с тем, что такое «родина» именно в моем понимании. Моя родина там,*

где мои люди. Ни один прекрасный вид, ни одна достопримечательность, никакой уровень жизни и цивилизации где бы то ни было не заменит мне тех, кого я знаю и люблю в России. Моя родина – это мои люди. И я всегда буду возвращаться к ним.

Комментарий 1: это видно когда орут на продавца, что не успел ценник поменять, это видно когда паркуются вдоль, а не поперёк, это видно по мусору на улице, это видно когда ставят вентиль на батарею и перекрывают тепло всему этажу ну и душа большая примеров много и все они наполнены любовью... И я прям чувствую, как любовь в комментариях польется 😊. В данном онлайн-комментарии критика автор использует тактику несогласия в ответ на мнение предыдущего автора. Обратим внимание на способ выражения отношения к информации. Тактика выражения негативных чувств и критики, тактика обращения к личному опыту характеризуется четырехкратным повтором выражения «это видно» для привлечения внимания читателей. Образно-выразительное средство речи «это видно» является анафорой. Автор выражает отрицательное отношение, приводит примеры из житейского опыта, которые, на наш взгляд, не соответствуют морально-этическим установкам самого автора. Комментирующий перечисляет негативно оцениваемое действие «плохо», используя глаголы в настоящем времени от третьего лица: «орут» (на продавца), «паркуются» (вдоль, а не поперёк), «ставят» (вентиль на батарею) и «перекрывают» (тепло всему этажу), «видно по мусору» (на улице). Автор разъясняет факты, считая оцениваемые действия отклонением от нормы. Выражения «примеров много и все они наполнены любовью», «и я прям чувствую, как любовь в комментариях польется 😊» имеют скрытый имплицитный характер. Автор подчеркнуто подразумевает обратное, использует слова и выражения с положительной коннотацией, которые не соответствуют отношению говорящего, реальной ситуации и поэтому интерпретируются как негативно-оценочные. Выражение «и я прям чувствую, как любовь в комментариях польется 😊» имеет ироничный характер. Использование личного местоимения «я», глагола в первом лице «чувствую», метафоры в сочетании с графическим эмодзи «польется 😊» (любовь) придают выразительность и образность тексту. Использование просторечного слова «прям» в разговорной речи характеризует непринужденность речи. Порядок слов в тексте свободный. Данная критика конструктивна, она подкрепляется конкретными примерами. Конструктивная «мягкая» критика не причиняет вреда человеку и не ударяет по его самооценке, поскольку конкретный адресат не указан. Автор лишь указывает на ошибки, критикует действие и поступки, а не личность. Данный онлайн-комментарий является осознанным, целенаправленным, с открытым характером выраженности. Согласно речевой модели Т. В. Шмелевой, данный онлайн-комментарий «критика» относится к оценочному типу речевого жанра. Критическое высказывание на какое-либо событие, будь то письменное или устное,

порождает обратную реакцию. Нижеприведенные комментарии переходят в *онлайн-комментарии «оскорбление»*. В целях защиты интересов детей, находясь под влиянием эмоции, а не рассудка, авторы использовали стратегию речевой негативации и тактику оскорбления.

Рассмотрим следующее исходное сообщение: vk.com/al_feed.php от 19.07.2022: «Самый добрый парикмахер: Тимур Газиев из Новосибирска бесплатно стрижет «особенных» детей» //

Комментарий 1. Lisandra De-Lioncourt 🍷 : **Особенные** это те, у кого **цвет глаз уникальный** или кто школу закончил раньше времени, а это дети инвалиды, хватит бояться этого слова.

Комментарий 2. Алёна Георгица: вы часто сталкиваетесь с такими детьми?! Чтоб утверждать, что все инвалиды.

Комментарий 3. Наталья Баландина: ты кто? Такой умный, это ты Инвалид, а наши дети особенные 😊.

Комментарий 4. Lisandra De-Lioncourt 🍷 : мне не надо с ними сталкиваться, чтобы знать, что умственные\ аутические и прочие расстройства, тормозящие развитие – это инвалидность с точки зрения медицины. Нет никаких **особенных и солнечных**. Есть инвалиды. Это не оскорбление и не унижение. Это медицинский факт.

Комментарий 5. Надюшенька Сентябова-Сизикова: со своими мед. фактами не пойти ли Вам подальше. Даже в **адекватный и светлый пост** залезет **такая гнида** с «умной» терминологией.

В данном примере первый автор использовал тактику привлечения внимания, употребив выражения «а это дети инвалиды, хватит бояться этого слова», «нет никаких **особенных и солнечных**», «есть инвалиды», «это не оскорбление и не унижение», «это медицинский факт», которые вызвали критические замечания и оскорбление среди участников общения. Для выразительности и восприятия автор употребляет эпитеты «особенных», «солнечных», «уникальный» (цвет глаз), «адекватный», «светлый» (пост). Такие особенности общения, как анонимность и отсутствие возможности видеть и слышать своего собеседника дают пользователю ощущение вседозволенности, порождают свободное отношение к языку, к нормам речевого поведения. Авторы использовали тактику вопрошания, поставлены риторические вопросы «вы часто сталкиваетесь с такими детьми?!», «ты кто?» для запроса конкретной информации. В следующем онлайн-комментарии прослеживается недовольство, автор выдвигает возможное сомнение и приходит к определенному выводу: «ты кто? Такой умный, это ты Инвалид». Комментирующий использовал тактику навешивания ярлыков и тактику оскорбления «это ты Инвалид» для принижения. Деструктивная критика разрушительна, затрагивает чувства адресатов, вызывает реакцию на пренебрежительную оценку. В поддержку вступает следующий автор с прямым обращением «Вам», используя тактику призыва – что делать: «со своими мед. фактами не пойти ли Вам подальше». Для побуждения адресата к конкретному действию

автор употребил глагол в повелительном наклонении «не пойти ли». Участник общения не только подытоживает все сказанное, но и призывает совершать определенные действия. Призыв и вывод отличаются эксплицитной направленностью. Использование инверсии подчеркивает смысловую значимость, эмоционально-экспрессивное состояние автора «даже в **адекватный и светлый пост** залезет **такая гнида** с «умной» терминологией». Слово в кавычках «умной» (терминологией) является противопоставлением, или антитезой, выразительным средством, имеющим прямо противоположный смысл. Автор использовал тактику оскорбления в неприличной форме, зооморфную метафору «гнида» для сравнения с насекомым. Тактика оскорбления причиняет эмоциональный и психологический вред. Данный *онлайн-комментарий критика* переходит в *онлайн-комментарий оскорбление* и содержит в своем прагматическом и семантико-пропозициональном толковании оценочную сему «плохо». Комментарии 1, 2, 3 имеют оценочный характер. Комментарий 4 относится к информативному типу, комментарий 5 – императивно-оценочному типу. Комментарии 3, 5 являются *онлайн-комментариями «оскорбление»*.

Обратим особое внимание на стратегию дискредитации, которая включает в себя тактики оскорбления, издевки, упрёка. Она осуждает человека, уничтожая его достоинства и успехи. Рассмотрим следующее исходное сообщение НТВ об известном модельере В. Зайцеве.

https://vk.com/al_feed.php 18.05.2023: «На данный момент это несуществующий бизнес. Нулевые показатели по всем направлениям». Смогут ли наследники возродить империю моды Вячеслава Зайцева?

Комментарий 1. Коля Николаев: Кому нужна эта, ваша высокая мода в одежде с «попугайскими перьями»? Да ещё за бешеные деньги. Разве что узкому кругу лиц для самолюбования друг перед другом. Это ведь не модный ширпотреб.

Комментарий 2. Татьяна Чудакова: Как то все равно, это их личное дело! Надо было сыном и внучкой больше заниматься!

Автор использовал риторический вопрос для резкого, безоговорочного, оценочного суждения «кому нужна эта, ваша высокая мода в одежде с «попугайскими перьями»? Использование имплицитного способа оценки «эта», «ваша высокая мода», «попугайскими перьями» подчеркивает иронию, показывает незначимость и ненужность высокой моды. Использование фразеологического оборота «бешеные» деньги придает образность и выразительность. Деструктивная критика звучит унижительно: «для самолюбования друг перед другом». Рассуждение носит личностный характер, мнение автора может быть ошибочным, не совпадать с мнением ценителей творчества персонажа. Второй участник общения использует тактику выражения собственных чувств в восклицательной форме: «это их личное дело!», тактику упрёка в прошедшем времени: «надо было», «больше заниматься» (сыном и внучкой).

Анализ приведенных примеров позволяет утверждать, что *онлайн-комментарий «критика»* – это рассуждение и критическое замечание относительно исходного сообщения, его содержания, отношение к персонажу, негативная реакция на комментарии других авторов. Проведенный анализ практического материала выявил следующие стилистические особенности *онлайн-комментария «критика»*: использование эпитетов, зооморфных метафор, обращений, риторических вопросов, анафор, противопоставлений, повторов слов, инверсий и фразеологических оборотов.

Обсуждение и заключение

В результате анализа практического материала было выявлено, что из 273 *онлайн-комментария «критика»* значительная часть принадлежит к оценочному типу речевого жанра (67 %); далее следует информативный тип – 26 %; меньше всего в анализируемом материале представлен *онлайн-комментарий «критика»* императивного типа – (5 %) и этикетного типа – 1 %; количественный анализ *онлайн-комментариев «критика»* по частотности использования типов речевых жанров позволяет заключить, что авторы *онлайн-комментариев «критика»* предпочитают использовать оценочный, оценочно-информативный, информативный типы речевых жанров; редко встречаются императивный и этикетный типы.

Цель *онлайн-комментария «критика»* – коммуникативная. В *онлайн-комментариях* раскрывается личная точка зрения автора на события, факты; дается оценка поступкам, действиям, исходя из собственных представлений о хорошем или плохом. *Онлайн-комментарий «критика»* – это рассуждение и критическое замечание относительно исходного сообщения, отношение к его содержанию, персонажу, негативная реакция на комментарии других авторов. Он зависит от стратегической линии речевого поведения и тактики автора; *онлайн-комментарий «критика»* может перейти в *онлайн-комментарий «осуждение»* и в *онлайн-комментарий «оскорбление»*.

Характерными стилистическими особенностями *онлайн-комментария «критика»* являются использование эпитетов, зооморфных метафор, риторических вопросов, обращений, анафор, противопоставлений, повторов слов, инверсий, фразеологических оборотов. Преобладающий стиль – разговорный. Отмечается высокая эмоциональность участников. *Онлайн-комментарий «критика»* может иметь форму полилога, монолога, диалога и графических знаков эмодзи.

Авторы активно используют следующие стратегии: стратегия дискредитации, стратегия речевой негативации, стратегия речевой поддержки; встречаются следующие тактики: тактика прямого призыва, тактика прямого обращения, тактика выражения собственных чувств, тактика нейтрального информирования, тактика вопрошания, тактика оскорбления, тактика навешивания ярлыков для привлечения внимания, выражения эмоционально-экспрессивного состояния и усиления воздействия.

Критика понимается как анализ, разбор, обсуждение кого-л., чего-л. с целью вынесения оценки, выявления недостатков. Конструктивная критика объективна, аргументирована и полезна; деструктивная критика разрушительна, уничтожает достоинства и успехи; близким по семантическому значению понятию *критика* является *осуждение*.

Осуждение означает «порицание, неодобрение, строгая критика»; осуждать – значит выражать неодобрение кому-л., чему-л.; считать что-л. Дурным. Близким по значению к слову *осуждение* является *обвинение*.

Список источников

1. Карасик В. И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмоциональные аспекты. Волгоград ; Саратов, 1998. С. 192–234.
2. Карасик В. И. Интернет-жанры // Жанры речи : сборник научных статей. Саратов : Колледж, 2019. Вып. 1 (21). С. 49–55.
3. Щипицина Л. Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка) : дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2011. 459 с.
4. Щипицина Л. Ю. Жанровый статус сетевого комментария // Вестник Башкирского университета. 2015. № 2. С. 528–532. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovyy-status-setevogo-kommentaria> (дата обращения: 12.05.2023).
5. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 198–250.
6. Горошко Е. И., Жигалина Е. А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное // Вопросы психолингвистики. 2010. № 12. С. 105–123.
7. Степанова Л. Н. Комментарий в современном информационно-коммуникативном пространстве: перспективы лингвистического исследования // Современная филология : материалы 2 Международной научной конференции (Уфа, январь 2013). Уфа : Лето, 2013. С. 94–97.
8. Топчий И. В. Креативное комментирование как критерий эффективности SMM средств массовой информации: к постановке проблемы // Журналистский текст в новой технологической среде : сборник материалов III конференции PMMIS (Post massmedia in the modern informational society), Челябинск, 28–29 марта 2019 г. Челябинск, 2019. С. 339–342.
9. Стеклова Т. И. Комментарий как речевой жанр и его вариативность // Жанры речи. 2014. № 1 (9). С. 81–88. DOI: 10.18500/2311-0740-2014-1-2-9-10-81-88.
10. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. 1233 с.
11. Oxford advanced learners dictionary new 8th edition. OUP, 2010. Pp. 348–349.
12. Православный энциклопедический словарь : в 2 т. Т. 2. М. : Возрождение, 1992. 2464 с.
13. Дубровская Т. В. Речевые жанры «осужде-

ние» и «обвинение» в русской и английской лингвокультурах. Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. 272с.

14. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук ; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.

15. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков. 2-е изд., перераб. М. : Высшая школа ; Дубна : Феникс, 1996. 381 с.

16. Wierzbicka A. English Speech Act Verbs: A Semantic Dictionary. Sydney : Academic Press, 1987. 397p.

17. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия. Москва : КомКнига, 2008. 360 с.

18. Жельвас В. И. Эмотивный аспект речи: Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия : учебное пособие ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, Яросл. гос. пед. ин-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль : ЯрГУ, 1990. 81 с.

19. Слепцова М. А. Ирония как косвенный речевой акт отрицательной оценки : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008. 172 с.

20. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88–99.

References

1. Karasik V. I. On the categories of discourse. *Yazykovaya lichnost: sotsiolingvisticheskiye emotivnyye aspekty* = Linguistic personality: sociolinguistic and emotive aspects. Volgograd- Saratov, 1998. Pp. 192-234. (in Russ.)

2. Karasik V. I. Internet genres. *Zhanry rechi* = Genres of speech: collect. of scientific Art. Saratov, College, 2019. Is. 1(21). Pp. 49-55. (in Russ.)

3. Shchipitsina L. Yu. Complex linguistic characteristics of computer-mediated communication (on the material of the German language): dis. ... Dr. philol. Sciences. Voronezh, 2011. Pp. 172-459 (in Russ.)

4. Shchipitsina L. Yu. Genre status of an online comment. *Vestnik Bashkirskogo Universiteta* = Reporter of Bashkir University. 2015; 2:528-532. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovyy-status-setevogo-komentariya> (accessed 12.07.2022). (In Russ.)

5. Bakhtin M. M. The problem of speech genres. *M. M. Bakhtin. Estetika slovesnogo tvorchestva* = M. M. Bakhtin. Aesthetics of verbal creativity. Moscow, 1986. Pp. 198-250. (In Russ.)

6. Goroshko E. I., Zhigalina E. A. Virtual Genre Studies: established and controversial. *Voprosy psikholingvistiki* = Questions of Psycholinguistics. 2010; 12:105-123. (In Russ.)

7. Stepanova L. N. Commentary in the modern information and communication space: perspectives of linguistic research. *Sovremennaya filologia* = Modern Philology: materials of the 2nd international scientific conference (Ufa, January 2013). Ufa, Summer, 2013. Pp. 94-97. (In Russ.)

8. Topchiy I. V. Creative commenting as a criterion for the effectiveness of SMM media: to the formulation of the problem. *Zhurnalistskiy tekst v novoy*

tekhnologicheskoy srede = Journalistic text in a new technological environment: collection of materials of the 3rd conf. PMMIS (Post mass media in the modern informational society) conference, Chelyabinsk, March 28-29. Chelyabinsk, 2019. Pp. 339-342. (In Russ.)

9. Steksova T. I. Commentary as a speech genre. *Zhanry rechi* = Genres of speech. 2014. Pp. 81-88. DOI: 10.18500/2311-0740-2014-1-2-9-10-81-88. (in Russ.)

10. Efremova T. F. New Dictionary of the Russian Language. Explanatory-word-educational. Moscow, Russian language, 2000. 1233 p. (in Russ.)

11. Oxford advanced learners dictionary new 8th edition. OUP, 2010. Pp. 348-349.

12. Orthodox encyclopedic dictionary: In 2 vol. Vol. 2. Moscow, Renaissance, 1992. 2464 p. (in Russ.)

13. Dubrovskaya T. V. Speech genres «condemnation» and «accusation» in Russian and English linguistic cultures. Penza, Publishing House of PSU, 2014. 272 p. (in Russ.)

14. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Explanatory Dictionary of the Russian Language / Russian Academy of Sciences; Institute of the Russian Language named after V. V. Vinogradov. 4th ed., supplemented. Moscow, ABC Book, 1999. 944p. (In Russ.)

15. Kunin A. V. Phraseology course of modern English: textbook. for students of institutes and faculty, foreign languages. 2nd ed., revised. Moscow, Higher School; Dubna, Phoenix, 1996. 381p. (in Russ.)

16. Wierzbicka A. English Speech Act Verbs: A Semantic Dictionary. Sydney, Academic Press, 1987. 397 p.

17. Shcherbinina Yu. V. Verbal aggression. Moscow, KomBook, 2006. 360 p. (in Russ.)

18. Zhelvas V. I. Emotive aspect of speech. Psycholinguistic interpretation of speech influence: Proc. Allowance / Leningrad state ped. in-t named after A. I. Herzen, Yaroslavl state ped. in-t named after K. D. Ushinsky. Yaroslavl: YarSU, 1990. 81p. (in Russ.)

19. Sleptsova M. A. Irony as an indirect speech act of negative evaluation: dis. cand. ... philol. Sciences. Saint Petersburg, 2008. 172 p. (in Russ.)

20. Shmeleva T. V. The model of the speech genre. *Zhanry rechi* = Genre of speech. Saratov, 1997. Pp. 88-99 (In Russ.)

Информация об авторе:

Султаш С. А. – аспирант кафедры английской филологии; старший переводчик.

Information about the author:

Sultash S. A. – Postgraduate of Department of English Philology; senior translator.

Статья поступила в редакцию 22.05.2023; одобрена после рецензирования 01.07.2023; принята к публикации 03.07.2023.

The article was submitted 22.05.2023; approved after reviewing 01.07.2023; accepted for publication 03.07.2023.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Научная статья

УДК 37.032:378.147:372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_163

Вторая Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени» (к 80-летию Российской академии образования)

Татьяна Ивановна Шукшина^{1*}, Ирина Геннадьевна Алехина²

¹Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, TIshukshina@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>

² Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина, г. Москва, Россия, alekhinaig@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3219-3647>

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

Informational Report

Second All-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S. N. Chistyakova «Professional guidance and professional self-determination of students: challenges of the time» (to the 80th anniversary of the Russian Academy of Education)

Tatyana I. Shukshina^{1*}, Irina G. Alekhina²

¹Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, TIshukshina@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>

²National University of Oil and Gas Gubkins University, alekhinaig@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3219-3647>

01–02 ноября 2023 г. под эгидой Российской академии образования на площадках Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) и Российского государственного университета (РГУ) нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени».

Отличительными чертами конференции является не только то, что ее организация и проведение объединили академическую науку, инженерный и педагогический университеты, институт развития образования, но и то, что она проходит в год 80-летия Российской академии образования и Год педагога и наставника. Главное, она посвящена выдающемуся ученому-профориентологу, замечательному человеку – Светлане Николаевне Чистяковой.

Пленарное заседание конференции было

организовано в формате телемоста между Москвой и Саранском, где модераторами выступили А. Ф. Максименко, проректор по международной работе РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина и Т. И. Шукшина, проректор по научной работе МГПУ, руководитель Мордовского научного центра РАО.

С приветственным словом к делегатам конференции обратились О. Ю. Васильева, президент РАО, академик РАО, М. Н. Стриханов, и. о. вице-президента РАО, и. о. академика-секретаря Отделения профессионального образования РАО, сменивший на этом посту С. Н. Чистякову, академик РАО; Н. В. Долматова, заместитель Председателя Государственного Собрания Республики Мордовия.

В ходе пленарного заседания с докладами выступили ректоры вузов – В. Г. Мартынов, М. В. Антонова, известные российские ученые-профориентологи – Н. С. Пряжников, В. Н. Пронькин, В. И. Блинов, К. Г. Кузнецов, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев, главный редактор научно-теоретического журнала «Педагогика»

Российской академии образования, член-корреспондент РАО Р. С. Бозиев

Наряду с учеными, преподавателями, аспирантами и студентами российских вузов, в работе конференции приняли участие представители органов государственной власти, работники Министерства образования Республики Мордовия, руководители и педагоги образовательных организаций, преподаватели Республики Беларусь.

Предметом научной дискуссии стали проблемы методологии, теории и практики профессиональной ориентации и профессионального самоопределения на разных возрастных этапах развития личности. Участники конференции отметили, что стратегическим направлением развития практик профессиональной ориентации и профессионального самоопределения является концепция и психолого-педагогические механизмы профессионального самоопределения личности в научной школе С. Н. Чистяковой.

На протяжении двух дней на площадках профориентационных точек роста МГПУ (Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций, Педагогический технопарк «Кванториум» им. Д. Т. Надькина, студия Российского общества «Знание», аудитория «Россия» и др.) и РГУ нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина была организована работа круглых столов, секций, тематических дискуссий, форсайт-сессий, в ходе которых прошло обсуждение самых актуальных направлений исследований теории и практики профессиональной ориентации и профессионального самоопределения на разных возрастных этапах развития личности: «Математическая и естественнонаучная подготовка в школе как основа инженерного образования», «Перспективные подходы к профессиональной ориентации», «Передовые практики профориентационной работы», «Сопровождение профессионального самоопределения детей и молодежи: эффективные практики работы в условиях сетевого взаимодействия «Базовые кафедры МГПУ – школа», «Тренды в сфере организации профориентационной работы с подрастающим поколением: использование потенциала предметного содержания», «Профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Организация работы профильных классов психолого-педагогической направленности: точки роста и пути развития», «Психологическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся: опыт профориентационной работы», «Инновационные подходы и практики в сфере профессиональной ориентации

и сопровождения профессионального самоопределения», «Пропедевтика профессионального выбора в дошкольном и младшем школьном возрасте», «Подготовка будущего педагога к профессиональной ориентации детей и молодежи».

Живой интерес у ученых-исследователей, преподавателей, педагогов, студентов вызвали презентации лучших профориентационных практик: «Открываем будущее вместе: на пути к выбору профессии» на базе образовательного центра «Пеликан» при МГПУ и «Юный химик» – лабораторно-кластерная модель: от детского сада до предприятия на площадке МАДОУ «Центр развития-детский сад № 17» г. о. Саранск, круглый стол «Математическая и естественнонаучная подготовка в школе как основа инженерного образования», модератором которой выступил академик РАО Н. Д. Подуфалов.

В ходе второго дня конференции член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор В. И. Блинов презентовал учебное пособие «Образовательная профориентация» (авторы пособия В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Н. Ф. Родичев), систематизированная структура которого, продуманное содержание и практико-ориентированная составляющая (более 100 вопросов и заданий), позволяет оптимизировать подготовку студентов и закреплять полученные знания. На площадке региональной студии Российского общества «Знание» доктором педагогических наук, профессором И. С. Сергеевым была проведена проектно-ролевая сессия «Оптимизация профориентационного минимума», формат которой позволил не только познакомить присутствующих с целями и задачами введения профориентационного минимума в образовательные организации страны, но и спроектировать в малых группах с учетом принятых на себя ролей модель внедрения и его реализации в разные возрастные периоды. На состоявшейся дискуссии о современной языковой ситуации и совершенствовании подготовки учителя родного языка и литературы член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук Р. С. Бозиев особое внимание уделил проблеме преподавания в условиях билингвизма.

Итогом продуктивного диалога представителей педагогической науки, государства, общества и бизнеса по вопросам развития сопровождения профессионального самоопределения стала резолюция, содержащая рекомендации Российской академии образования, региональным органам исполнительной власти, Министерству просвещения Российской Федерации, Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, общественно-деловым

объединениям работодателей, университетам, колледжам и организациям дополнительного профессионального образования, методическим центрам, родительским и молодежным общественным объединениям. В частности, вузам рекомендовано обеспечить ежегодное проведение Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени»; учредить научно-методический журнал «Образование: путь в профессию», в состав редакционного совета которого включить ученых ведущих вузов России в области профессиональной ориентации и подготовки кадров, психологии труда и профессионального становления личности; создать научно-практическую лабораторию по профессиональной ориентации, основанную на научных идеях организации профориентационной работы, заложенных научной школой Н. Н. Чистякова и С. Н. Чистяковой.

Информация об авторах:

Шукшина Т. И. – проректор по научной работе, д-р пед. наук, проф., Почет. работник высш. проф. обр. РФ, Почет. работник науки и техники РФ, Засл. работник высшей школы РМ.

Алехина И. Г. – эксперт Управления публикационной активности и наукометрических

исследований, и. о. отв. секретаря науч. совета ОПО РАО «Инженерное образование и профессиональное самоопределение».

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Shukshina T. I. – vice-rector on Scientific work, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF, Honorary Worker of Science and Technology of the RF, Honored Worker of the Higher School of the RM.

Alekhina I. G. – expert of the Department of Publication Activity and Scientometric Research, acting Executive Secretary of the Scientific Council of the OPO RAO «Engineering Education and Professional Self-Determination».

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 03.11.2023; одобрена после рецензирования 07.11.2023; принята к публикации 08.11.2023.

The article was submitted 03.11.2023; approved after reviewing 07.11.2023; accepted for publication 08.11.2023.

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 Cyr 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 помощь 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 фамилия 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 плагиата, 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 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. 136, 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, № 4. 2023

Редактор *И. В. Прохорова*
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 20.12.2023 г. Дата выхода в свет 27.12.2023 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 132.

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. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13