

ISSN 1680-1709 (print)

ISSN 2713-0630 (online)

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

**ВЕСТНИК
ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

**№ 1(118)
январь – май 2023 г.**

Учредитель

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Периодичность выхода –
4 номера в год

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес издателя:
428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Адрес редакции:
428000, г. Чебоксары,
Президентский бульвар, 19А

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1182

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru
www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2023

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Автухович Т. Е., д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);
Болбас В. С., д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Катермина В. В., д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);
Кожанов И. В., д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кусаль К. Ч., д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);
Луутонен Й., PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Сааринен С., PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шаклеин В. М., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

Гурьев А. С., PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Зиновьева Е. И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);
Иванова А. М., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Ломакина О. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Масалимова А. Р., д-р пед. наук, доцент (г. Казань);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаиш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Янурик С., PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

**НЕКОТОРЫЕ ГРАФО-ФОНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПЕРЕДАЧИ НА ПИСЬМЕ КОНСОНАНТИЗМА ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА
(КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XIX в.)**

¹Российский исламский институт, г. Казань, Россия

²Музей А. М. Горького и Ф. И. Шаляпина, г. Казань, Россия

Аннотация. Одним из актуальных направлений татарского языкознания является изучение, анализ и перевод на современный татарский литературный язык культурного наследия, написанного на арабской графике. В процессе работы над текстами такого характера возникает ряд вопросов, касающихся графо-фонетических особенностей татарского языка и способов отражения на письме тех или иных звуков. В конце XVIII – начале XIX в. в отношении передачи на письме татарских гласных и согласных было много вопросов. Проблема соотношения консонантизма татарского языка и графем арабского алфавита являлась объектом пристального внимания уже первых исследований, освещающих звуко-буквенный состав татарского языка. В данной статье делается попытка обзора основных вопросов и направлений, касающихся графо-фонетического строя татарского языка, нашедших отражение в самоучителях, грамматиках, азбуках и словарях конца XVIII – начала XIX в. В этих целях авторами рассматриваются труды известных преподавателей, исследователей, ученых данного периода, таких как С. Хальфин, И. Хальфин, А. Казем-Бек, Г. Вагапов, К. Насыйри и другие. Излагаются основные проблемы, общие и отличительные моменты в характеристике графо-фонетики татарского языка, вопросы передачи специфических согласных, нашедших отражение в работах этого времени. В результате изучения данного вопроса делается вывод о важности трудов анализируемого периода для дальнейших исследований в этом направлении.

Ключевые слова: *графо-фонетика, консонантизм, графема, диграф, письменность, татарский язык, арабская графика*

V. M. Garipova-Khasanshina¹, L. I. Yarullina²

**SOME GRAPHO-PHONETIC ASPECTS OF THE TRANSMISSION
OF TATAR CONSONANTISM IN THE WRITTEN LANGUAGE
(SECOND HALF OF THE 18TH – BEGINNING OF THE 19TH CENTURIES)**

¹Russian Islamic Institute, Kazan, Russia

²A. Gorky and F. Chaliapin Museum, Kazan, Russia

Abstract. One of the topical areas of Tatar linguistics is the study, analysis and translation into the modern Tatar literary language of the cultural heritage written in Arabic script. In the process of working

on such texts, a number of questions arise concerning the graphic and phonetic features of the Tatar language and ways of reflecting certain sounds on the letter. In the studied period along with vowels there were a lot of questions about the Tatar consonants in writing. The problem of the correlation of the consonantism of the Tatar language and the graphemes of the Arabic alphabet was the object of close attention already in the first studies which covered the sound-letter composition of the Tatar language. This article attempts to review the main issues and trends concerning the grapho-phonetic structure of the Tatar language, reflected in self-study books, grammars, alphabets and dictionaries of the late 18th – early 19th centuries. For these purposes the authors consider the works of famous teachers, researchers, scientists of that period such as S. Khalfin, I. Khalfin, A. Kazembek, G. Vagapov, K. Nasyiri and others. The main problems, common and distinctive moments in the characteristics of the graphic phonetics of the Tatar language, the issues of the transmission of specific consonants reflected in the works of this time are presented. As a result of the study of this issue, it is concluded that the works of the study period are important for further research.

Keywords: *graphic phonetics, consonantism, grapheme, digraph, writing, Tatar language, Arabic graphics*

Введение. Объектом наших изысканий стали самоучители, грамматики, азбуки, словари по татарскому языку конца XVIII – начала XIX в. Предмет исследования – передача на письме консонантизма татарского языка арабскими графемами. Цель исследования – обзор и определение основных тенденций и особенностей передачи на письме согласных звуков в работах по татарскому языку конца XVIII – начала XIX в.

На сегодняшний день в татарском языкознании немало исследований, посвященных данному вопросу, среди которых можно указать труды Э. Р. Тенишева [16], Х. Р. Курбатова [9], В. Х. Хакова [19], Ш. Н. Асылгараева [1], И. Б. Башировой [3], [15], Э. Х. Кадировой [3], [15], Я. С. Ахметгалеевой [2], Г.Ф. Мусиной [11] и многих других.

Актуальность исследуемой проблемы. На фоне возросшего в последнее время интереса к средневековым письменным источникам и наследию конца XVIII – начала XIX в. литературного, богословского, исторического характера проблема графо-фонетических особенностей татарской письменности, основанной на арабской графике, обретает особую значимость. Несмотря на то что в современном татарском языкознании имеется достаточно большой опыт подобных исследований, внушительный пласт татарского письменного наследия еще предстоит изучить.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили самоучители, грамматики, азбуки, словари по татарскому языку конца XVIII – начала XIX в., в которых рассмотрены вопросы графо-фонетики татарского языка. Методология проведения работы определяется целью исследования. Авторами применены описательный, структурный, сравнительно-исторический методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Систематическое описание графо-фонетических особенностей письменности татар, основанной на арабской графике, берет свое начало с конца XVIII – начала XIX в., когда начинают появляться первые самоучители, грамматики, азбуки, словари по татарскому языку. В этих трудах в описании звуко-буквенного строя татарского языка можно выделить несколько моментов. С одной стороны, в классическом арабском алфавите было недостаточно графем для передачи вокализма татарского языка, а с другой стороны, согласных было меньше, чем самих арабских букв. Также в составе действующей на тот момент арабской графики функционировали заимствованные буквы, диграфы, были разночтения и в использовании тех или иных графем. Многовариантность букв в области консонантизма и, наоборот, недостаточное их количество для графического изображения гласных приводили к определенным сложностям в написании, чтении и понимании текстов.

Известно, что с течением времени в связи с историческими событиями, у татар одна графика сменилась на другую. Но нельзя забывать, что огромный пласт письменного культурного наследия татарского народа дошел до нас именно на арабской графике.

Как уже упоминалось, во второй половине XVIII – начале XIX в. наиболее острые дискуссии вызывала проблема передачи на письме татарских гласных. Но немалое количество открытых вопросов было и в области графического изображения согласных. Уже в первых татарских азбуках, самоучителях и грамматиках можно было наблюдать некоторые расхождения в определении общего количества графем для их передачи. В трудах этого периода для передачи консонантизма, как правило, указывались следующие буквы: *ب, پ, ع, غ - ق, ك, ت, ط, ذ, ز - ص, ث, س, ی, ل, م, ن, ک, ف, چ, ه, و, ن, ک, گ, ج, ح, خ, ق, و, ه*. С. Хальфин по этому поводу отмечает, что у татар своего алфавита нет и пользуются они арабскими буквами, которых он насчитывает двадцать девять. Кроме них указывает и введенные в употребление графемы с персидского языка [21, с. 9–11]. И. Гиганов, в свою очередь, под влиянием традиций русских грамматик, распределив согласные на группы, получает следующую картину: «твердые *پ ق ف غ ط ظ ع*; мягкія *ز ه ژ ز*; плавныя *ر ل م ن*; измѣняющіеся *ژ ش ژ*» [5, с. 8].

По мнению И. Хальфина, графемы можно разделить на «буквы употребляемая издавна въ Татарскомъ языке» (*غ, ع, ظ, ط, ض, ص, ش, س, ز, د, ذ, خ, ح, ج, ث, ت, ي, لا, ه, و, ن, م, ل, ك, ق, ف*) [20, с. 2]. А. Казем-Бек также распределяет буквы по происхождению и функционированию и выделяет следующие группы: 1) арабская, 2) общая тремъ языкамъ, 3) персидская и турецкая, 4) арабская и персидская, 5) персидская, 6) турецкая, причем в чисто турецкую группу он включает только *صاغر نون* (н) [7, с. 2–4]. И. Кондратов в самоучителе по татарскому языку, который был составлен по трудам А. Троянского [17], М. Махмудова [10] и М. Ш. Салихова [13], тоже указывает на арабское и персидское происхождение букв, используемых в татарском языке [8, с. 3]. К. Насыри по артикуляции делит безголосые буквы (согласные) на шесть групп: 1) губные буквы: *پ, ب, ف, م*; 2) гортанные буквы: *ع, غ, ق, ک*; 3) свистящие буквы: *ژ, ز, س, ش*; 4) небные буквы: *ن, ر, ل*; 5) зубные буквы: *ت, د, ذ*; 6) носовые буквы: *نک* [12, с. 6].

В связи с тем, что труды, написанные в этот период, в первую очередь ставили цель обучения русскоговорящих татарскому языку, ознакомление, как правило, начиналось с графо-фонетической характеристики. В определении генетического происхождения букв между авторами нет существенных противоречий. В их работах описание выстроено по направлению от буквы к звуку, часто, по нашему мнению, наблюдается отсутствие четкой дифференциации между понятиями «звук» и «буква». Анализ звуко-буквенного состава татарского языка проводился в основном в сравнении с русским, а в некоторых трудах – с другими тюркскими, французским, английским языками.

По поводу освоения тюрками (в том числе и татарами) арабских букв А. Казем-Бек пишет: «Тюрки, принявъ Арабскія буквы и усвоивши нѣкоторыя изъ нихъ своему языку для выраженія частныхъ его звуковъ, не сохранили ни сильныхъ придыханій, ни особенного выговора (как, на примѣръ, буквъ *ع* аинъ и *ح* ха...)» [7, с. 5]. В работах исследуемого периода авторами уже акцентировалось внимание на тот факт, что в татарском языке *ص, ث, س* являются знаками согласного [с], *ح, ج, خ* передают звук [x], *ظ, ز, ذ* обозначают звук [з], *ع, غ* отражают согласный [г]. «*ح* и *خ* послѣдняя грубѣе русскаго *х*, но здѣшніе мусульмане произносятъ ихъ совершенно одинаково; напр. *خوش* хошъ – хорошій» [13, с. 5]; «*ع* и *غ* татары произносятъ также одинаково, именно тверже русскаго *г*; напр. *غم* гемъ-печаль» [8, с. 7]. В связи с этим авторы при характеристике графо-фонетики татарского языка указывают на сферу использования тех или иных графем и выделяют буквы: 1) используемые в татарских словах, 2) используемые только или в основном в арабских заимствованиях. Например,

«**ث** произносится весьма мягко и употребляется токмо въ Арапскихъ реченіяхъ, какъ мискаль, **مثقال** золотникъ» [21, с. 12]; «**ث** произносится какъ С; **اثواب** асвабъ, одежда. Настоящее произношеніе этой буквы, соотвѣтствующее острому выговору Англійскаго **th** въ **thing**, свойственно только Арабскому языку, и нѣтъ ни одного кореннаго Тюркскаго слова, въ которомъ бы употребилась эта буква» [7, с. 8]; «**ح** произносится изъ груди, а грубѣе русскаго **х**; напр. **خير** хабаръ – известіе. Впрочемъ здѣшніе татары выговариваютъ обѣ эти буквы совершенно одинаково. **ذ** Эта буква, свойственная только арабскимъ словамъ, татарами произносится какъ **з**; напр. **ذره** зерре – атомъ» [10, с. 7]. Таким образом, исследователями в той или иной степени поднимается вопрос «лишних» графем. Большинство из них отмечают те или иные функциональные разграничения в сфере употребления данных знаков. Но на тот момент какого-то критического подхода к этому вопросу не было.

Кроме вышесказанного, в упомянутых трудах конца XVIII – начала XIX в. затрагивается еще один важный вопрос, касающийся твердости и мягкости согласных. В них при описании графо-фонетического строя согласные буквы дифференцируются по палатальности и велирности: «**ت** произносится мягко **та ти тю**», «**ط** произносится тверже нежели **طا т ту**», «**س** в мягкихъ складахъ **са си су**», «**ص** въ дебелыхъ складахъ **са су**», «**صوغانن** сугамень бью» [5, с. 10]. Здесь необходимо отметить, что в татарском языке палатальность согласных не выполняет фонематическую функцию [14, с. 22], а на деление согласных на твердые и мягкие определенное влияние оказали традиции русских и арабских грамматик. Кроме этого, по мнению исследователей рассматриваемого периода, согласные в слове могут повлиять на твердость и мягкость последующих согласных. И. Хальфин по этому поводу пишет: «Въ разговорахъ на Арабскомъ и Татарскомъ языкахъ некоторыя твердыя буквы сами после мягкихъ переменяются въ мягкія; а мягкія после твердыхъ въ твердыя, напр. **ف** Кафъ стоитъ въ числѣ твердыхъ буквъ; а когда съ ней въ одной речи будетъ **ز** **зи**, которая хотя и изъ числа мягкихъ, но после **кафа** произносится твердо, напримеръ **قاز** **казь гусь**, собственно следовало бы выговаривать **казь** (на **ь**); но какъ въ сей речи напереди стоитъ твердая **ق** Кафъ; то и **ز** **зи** выговаривается тверже (на **ь**) **казь**» [20, с. 32]. Нужно отметить, что на согласных возлагалась ответственность за твердое или мягкое произношение самого слова.

В письменности исследуемого периода **ی و** обозначали как гласный, так и согласный звуки: «**و** бываетъ согласная и гласная. Согл. соотвѣтствуетъ русскому **в**, а гласн. русскому **у, о и ю**» [13, с. 6]; «**ی** также бываетъ согласной и гласной, какъ согласная она выражаетъ звукъ **й**; напр. **یر** йиръ – земля, мѣсто; какъ гласная представляетъ звуки **и, і, е, ъ, или ѝ** дебелое или же тонкое (**йи**)» [10, с. 7].

Для передачи сонорного **[н]** на письме использовались разные варианты графем. Например, А. Казем-Бек как для звука **[г]**, так и для согласного **[н]** указывает букву **گ**. Кроме того, в его работе **[н]** передается графемой **ك** и диграфами **نگ, نك**. По поводу этой вариативности автор пишет, что «Три точки гяфа (**ک**) почти всегда опускаются въ бумагахъ дипломатическихъ и рукописяхъ; то же самое часто бываетъ съ Сагиръ-Нуномъ» [7, с. 17]. «Соединительный звукъ **н** съ **г** (**нг**) выражается также буквою **ك**, которая въ Турецкомъ языкѣ именуется ... глухой **н**, и производитъ носовой звукъ» [7, с. 18].

В алфавите М. Махмудова для обозначения звука **[г]** использованы **گ** и **ك**, для **[к]** – **ك** и **ك**, для **[ң]** – **نگ** и **نگ** [10, с. 4]. В примерах автор для передачи **[н]** использует диграф **نگ**: «**بولو** (еивтсьловоду, улуб леңүк) **بولو** (кыңгыр, несправедливый) [10, с. 26], **کينکاش** (совет) [10, с. 82].

В самоучителе Г. Вагапова диграф **لا** (ла) размещен в группе составных графем, а **پ** (пи) указан только в русском алфавите, хотя последний Г. Вагаповым используется и в татарских словах: **شولپا** (шулпа) [4, с. 9], **ارپا** (арпа) [4, с. 11], **كوپر** (күпер), **پيالا** (пьяла) [4, с. 17], **پچنلوک** (печәнлек) [4, с. 18], **پيشکان** (пешкән) [4, с. 29]. И. Кондратов, в свою очередь, указывает, что «**نگ** выражаетъ носовой звукъ **н**, который можетъ быть предствленъ буквою **н**» [8, с. 7].

Среди исследователей наблюдается разность мнений и по поводу включения в алфавит диграфа ʎ (ла). К примеру, М. Иванов [6], А. Казем-Бек [7], Г. Файзханов [18], К. Насыри [12], И. Кондратов [8], М. Ш. Салихов [13] не включают его в состав алфавита. У С. Хальфина [21], И. Гиганова [5] и И. Хальфина [20] данный знак, наоборот, указан как самостоятельная буква.

Как уже упоминалось выше, в грамматиках, словарях, азбуках и самоучителях конца XVIII – начала XIX в. в основном размыта грань между понятиями «звук» и «буква». Но встречаются работы, где данные термины дифференцированы. Например, у М. Махмудова имеется достаточно четкое представление о понятиях «звук» и «буква»: «*ج* выражает звук ж; напр. *اهدژا* аждаһа – драконъ», «*نك* сангырау – кяфь – выражает носовой звук нк» [10, с. 6–7].

Выводы. В результате обзора передачи консонантизма татарского языка в грамматиках, словарях, азбуках и самоучителях конца XVIII – начала XIX в. можно отметить следующие моменты. Несмотря на разность позиций авторов этих трудов в отношении графо-фонетического строя татарского языка и отсутствие в некоторых работах четкого представления об основных понятиях фонетики и графики, единства в отношении передачи на письме некоторых специфичных звуков татарского языка, в целом в них проблеме согласных звуков уделялось серьезное внимание. На наш взгляд, на труды этого периода, безусловно, повлияли традиции русских и арабских грамматик. Именно в это время исследователями делались первые попытки системного описания консонантизма татарского языка, поднималась проблема передачи на письме специфичных звуков. В целом грамматика, словари, азбуки и самоучители конца XVIII – начала XIX в. послужили хорошей платформой для дальнейшего изучения данного вопроса в теоретическом и практическом ключе. Здесь хочется отметить, что, несмотря на большую работу, проделанную по изучению консонантизма в татарском языкознании, нельзя сказать, что данный вопрос исчерпан. Кроме учебных пособий, грамматик, словарей, самоучителей, на страницах газет и журналов анализируемого периода увидели свет немалое количество статей, написанных на арабской графике, освещающих проблему графо-фонетики, которые, на наш взгляд, требуют к себе более пристального внимания и скрупулезного анализа. Работа в этом направлении дала бы возможность более объективной оценки основных тенденций, причинно-следственных связей в передаче согласных татарского языка арабскими графемами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асылгәрәев Ш. Н.* XX йөз башында имля һәм хәрәф ислахы хәрәкәте // Фән һәм тел. – Казан, 2002. – № 2. – Б. 3–10.
2. *Ахметгалеева Я. С.* Исследование тюркоязычного памятника “Кисекбаш китабы”. – М. : Наука, 1979. – 191 с.
3. *Баширова И. Б., Кадирова Э. Х.* О проблемах текстологии старо-татарских письменных памятников // Функциональная грамматика: теория и практика : сб. научных статей по итогам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Л. Н. Оркиной / отв. ред. А. Д. Ахвандерова, О. А. Димитриева, З. Н. Якушкина. – Чебоксары, 2021. – С. 335–338.
4. *Ваганов Г. А.* Самоучитель для русских по-татарски и для татар по-русски. – Казань : Типогр. ун-та, 1864. – 96 с.
5. *Гиганов И.* Грамматика татарского языка. – СПб. : Имп. Акад. наук, 1801. – 187 с.
6. *Иванов М.* Татарская грамматика. – Казань : Типогр. Имп. Казан. ун-та, 1842. – 341 с.
7. *Казем-Бек М. А.* Общая грамматика турецко-татарского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – Казань : Имп. Казан. ун-т ; СПб. : Акад. наук, 1846. – 457 с.
8. *Кондратов И.* Новый практический самоучитель татарского языка. – Казань : Типо-литогр. Имп. ун-та, 1893. – 90 с.
9. *Курбатов Х. Р.* Татар теленәң алфавит һәм орфография тарихы. – Казан, 1997. – 283 с.

10. Махмудов М. Г. Практическое руководство к изучению татарского языка. – Казань : Типогр. ун-та, издание книгопродавца Ивана Дубровина, 1857. – 255 с.
11. Мусина Г. Ф. Вклад ученого Ахмад Хади Максуди в развитие татарской письменности и научной терминологии // Актуальные проблемы гуманитарных наук : материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Д. А. Погоньшев. – Нижневартовск, 2022. – С. 400–405.
12. Насыри К. Әнмүзәж. – Казань : Типо-литогр. Имп. ун-та, 1975. – 87 б.
13. Салихов М. Ш. Новый самоучитель татарского языка. – Казань : Типогр. Имп. ун-та, 1885. – 536 с.
14. Татар грамматикасы : өч томда / проект жит. М. З. Зәкиев ; ред. Ф. М. Хисамова. – Тулыландырылган 2 нче басма. – Казан : ТӘҺСИ, 2015. – Т. I. – 512 б.
15. Татар әдәби теле тарихы (XIII гасыр – XX йөз башы) / И. Б. Бәширова, Ф. Ш. Нуриева, Э. Х. Кадыйрова ; фәнни ред. Ф. М. Хисамова. – Казан : ТӘҺСИ, 2015. – I т. : Фонетика. Графика: язма традицияләр, норма һәм вариантлылык. – 696 б.
16. Тенишев Э. Р. Избранные труды. – Книга первая. – Уфа : Гилем, 2006. – 304 с.
17. Троянский А. Краткая татарская грамматика. – Изд. испр. и доп. – Казань : Духовно-учеб. упр-ние, 1860. – 236 с.
18. Фәезханов Г. Татар телгә кыскача гыйльми сарыф. – Казан : Ун-т типогр., 1887. – 32 б.
19. Хаков В. Х. Тел – тарих көзгесе: (Татар әдәби теленең үсеш тарихыннан). – Казан : Татар. кит. нәшр., 2003. – 295 б.
20. Хальфин И. Азбука и грамматика татарского языка с правилами арабского чтения. – Казань : Типогр. Имп. Казан. ун-та, 1809. – 106 с.
21. Хальфин С. Азбука татарского языка с обстоятельным описанием букв и складов. – М. : Имп. Московский ун-т, 1996. – 52 с. – Микрофильм.

Статья поступила в редакцию 13.04.2023

REFERENCES

1. Asylgäräev Sh. N. XX jöz bashynda imlyä hәм һәref islahy һәрәкәte // Fән hәм tel. – Kazan, 2002. – № 2. – В. 3–10.
2. Ahmetgaleeva Ya. S. Issledovanie tyurkoyazychnogo pamyatnika “Kisekbash kitaby”. – M. : Nauka, 1979. – 191 s.
3. Bashirova I. B., Kadirova E. H. O problemah tekstologii staro-tatarskih pis'mennyh pamyatnikov // Funkcional'naya grammatika: teoriya i praktika : sb. nauchnyh statej po itogam Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 70-letiyu so dnya rozhdeniya doktora filologicheskikh nauk, professora L. N. Orkinoy / отв. ред. A. D. Ahvandrova, O. A. Dimitrieva, Z. N. Yakushkina. – Cheboksary, 2021. – S. 335–338.
4. Vagarov G. A. Samouchitel' dlya russkih po-tatarcki i dlya tatar po-russki. – Kazan' : Tipogr. un-ta, 1864. – 96 s.
5. Giganov I. Grammatika tatarskago yazyka. – SPb. : Imp. Akad. nauk, 1801. – 187 s.
6. Ivanov M. Tatarskaya grammatika. – Kazan' : Tipogr. Imp. Kazan. un-ta, 1842. – 341 s.
7. Kazem-Bek M. A. Obschaya grammatika turecko-tatarskago yazyka. – 2-e izd., ispr. i dop. – Kazan' : Imp. Kazan. un-t ; SPb. : Akad. nauk, 1846. – 457 s.
8. Kondratov I. Novyj prakticheskij samouchitel' tatarskago yazyka. – Kazan' : Tipo-litogr. Imp. un-ta, 1893. – 90 s.
9. Kurbatov H. R. Tatar teleneң alfavit hәм orfografiya tarihy. – Kazan, 1997. – 283 s.
10. Mahmudov M. G. Prakticheskoe rukovodstvo k' izucheniyu tatarskago yazyka. – Kazan' : Tipogr. un-ta, izdanie knigoprodavca Ivana Dubrovina, 1857. – 255 s.
11. Musina G.F. Vklad uchenogo Ahmad Hadi Maksudi v razvitie tatarskoj pis'mennosti i nauchnoj terminologii // Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / отв. ред. D. A. Pogonyshv. – Nizhnevartovsk, 2022. – S. 400–405.
12. Nasyjri K. Әнмүзәж. – Kazan' : Tipo-litogr. Imp. un-ta, 1975. – 87 б.
13. Salihov M. Sh. Novyj samouchitel' tatarskago yazyka. – Kazan' : Tipogr. Imp. un-ta, 1885. – 536 с.
14. Татар грамматикасы : өч томда / проект жит. М. З. Зәкиев ; ред. Ф. М. Хисамова. – Тулыландырылган 2 нче басма. – Казан : ТӘҺСИ, 2015. – Т. I. – 512 б.
15. Татар әдәби теле тарихы (XIII гасыр – XX йөз башы) / И. Б. Бәширова, Ф. Ш. Нуриева, Э. Х. Кадыйрова ; фәнни ред. Ф. М. Хисамова. – Казан : ТӘҺСИ, 2015. – I т. : Фонетика. Графика: язма традицияләр, норма һәм вариантлылык. – 696 б.
16. Tenishev E. R. Izbrannye trudy. – Kniga pervaya. – Ufa : Gilem, 2006. – 304 s.
17. Trojanskij A. Kratkaya tatarskaya grammatika. – Izd. ispr. i dop. – Kazan' : Duhovno-ucheb. upr-nie, 1860. – 236 s.
18. Fәezhanov G. Tatar teligә kyskacha gyjl'mi saryf. – Kazan : Un-t tipogr., 1887. – 32 б.

19. Nakov V. H. Tel – tarih közgeşe: (Tatar әdәbi teleneң үşesh tarihyñnan). – Kazan : Tatar. kit. nәshr., 2003. – 295 b.

20. Hal'fin I. Azbuka i grammatika tatarskago yazyka s" pravilami arabskago chteniya. – Kazan' : Tipogr. Imp. Kazan. un-ta, 1809. – 106 s.

21. Hal'fin S. Azbuka tatarskago yazyka s" obstoyatel'nym" opisaniem" bukv" i skladov". – M. : Imp. Moskovskij un-t, 1996. – 52 s. – Mikrofil'm.

The article was contributed on April 13, 2023

Сведения об авторах

Гарипова-Хасаншина Венера Макмуновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры татарского языка и национальной культуры Российского исламского института, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-7012-7257>, gmvenera@mail.ru

Яруллина Ляйсан Ильсуровна – кандидат филологических наук, хранитель музейных предметов Музея А. М. Горького и Ф. И. Шаляпина, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-9527-1389>, liysan-jarullina@mail.ru

Author Information

Garipova-Khasanshina, Venera Makmunovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Tatar Language and National Culture, Russian Islamic Institute, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-7012-7257>, gmvenera@mail.ru

Yarullina, Laysan Il'surovna – Candidate of Philology, Curator of Museum Items, A. Gorky and F. Chaliapin Museum, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-9527-1389>, liysan-jarullina@mail.ru

О. А. Димитриева

**РОЛЬ ВАКХИЧЕСКОЙ ДЕТАЛИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ Д. С. МЕРЕЖКОВСКОГО
(НА ПРИМЕРЕ ТРИЛОГИИ «ХРИСТОС И АНТИХРИСТ»)**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается участие вакхической детали в организации художественного мира историософского романа Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист». Актуальность исследования связана с выявлением идиостилевых черт автора в репрезентации ситуации винопития, а также с определением роли вакхической детали, с одной стороны, в воспроизведении колорита эпохи, с другой стороны, в связующей своей ипостаси, «скрепляющей» три части романа (Смерть Богов. Юлиан Отступник; Воскресшие боги, или Леонардо да Винчи; Антихрист. Петр и Алексей). Новизна исследования видится в изучении романа не столько с точки зрения историософии и характерного для литературоведения структурно-семиотического метода, сколько в рамках лингвостилистического метода, позволяющего обнаружить особенности художественной картины мира Д. С. Мережковского, в частности ценностный ракурс бытовой детали. Материалом для исследования являются контексты из трилогии Д. С. Мережковского, в состав которых входит вакхическая лексика. Основными методами исследования являются метод сплошной выборки при извлечении иллюстраций из романа Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист», в которых содержится вакхическая лексика; лингвостилистический, контекстуальный и описательный методы. Выявляются такие функции, как воспроизведение пространственно-временных координат (отражение описываемой исторической эпохи), описание психологического состояния, символическое прочтение объектов питания.

Ключевые слова: *Д. С. Мережковский, вакхическая лексика, индивидуально-авторская интерпретация, идиостиль, культура питания*

О. А. Dimitrieva

**THE ROLE OF THE “BACCHIC” DETAIL
IN THE LITERARY WORLD OF D. S. MEREZHKOVSKY
(ON THE EXAMPLE OF THE TRILOGY “CHRIST AND ANTICHRIST”)**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the functions of the “bacchic” detail in the organization of the literary world of D. S. Merezhkovsky’s historiosophical novel “Christ and Antichrist”. The relevance of the study is due to the identification of the author’s idiosyncratic features in the representation of the situation of wine drinking, and also the determination of the role of the “bacchic” detail which is, on the one hand, in representing the color of the epoch and, on the other hand, in its binding hypostasis that unites the three parts of the novel (Death of Gods. Julian the Apostate; Resurrected Gods, or Leonardo da Vinci; Antichrist. Peter and Alexey). The novelty of the research is in the study of the novel not only from the point of view of historiography and structural-and-semiotic method characteristic of literary studies, but also in the framework of stylistic method, which allows to detect the features of the artistic picture of the world of D. S. Merezhkovsky, the value perspective of everyday details. The material for the study is contexts from the trilogy of D. S. Merezhkovsky, which include bacchic vocabulary. The main research methods are continuous sampling method (when extracting examples from D. S. Merezhkovsky’s novel “Christ

and Antichrist”, which contain bacchic vocabulary), linguistic, contextual, and descriptive methods. The author describes such functions as reproduction in the reconstruction of spatial-and-temporal coordinates (reflection of the described historical epoch), description of psychological state, symbolic interpretation.

Keywords: *D. S. Merezhkovsky, bacchic vocabulary, author's interpretation, idiosyncrasy, drinking culture*

Введение. «История народа, – пишет Л. В. Беловинский, – это история его повседневной жизни, нередко проявляющейся в мелочах» [2, с. 217]. К таким значимым, «говорящим» деталям быта, в которых отражается повседневность, относится ситуация винопития и ее интерпретация в рамках определенного временного периода. В подтверждение данного тезиса сравним два фрагмента: (1) – *Ты что, с утра прикладывался? Васья нахмурился, сдвинул с затылка красный перепачканный солидолом берет, но врать он не умел: – Только наркомовскую. Сотнягу, по-теперешнему* (Ф. Абрамов. *Вокруг да около*); (2) *Поп-ап начал наконец растворяться – на нем остались только слова «La Veuve Clicot» и прайс-тэг с ценами: «разовое администрирование» и «недельный цикл со скидкой <...> Ну кому хочется, чтобы шампанское «администрировали»? Его должны наливать в бокал. Или хотя бы делать вид, что наливают...* (В. Пелевин. *Любовь к трем цукербринам*). Даже если напрямую не указывать авторов текста, становится ясным их отнесенность ко второй половине XX века и к первой четверти XXI века соответственно. «Инвентарь» вакхических средств меняется, обобщается и детализируется, дополняется «контекстным» духом эпохи или символически абстрагируется: так, в первом примере «наркомовская», являясь мерой объема (100 граммов), свидетельствует о периоде Великой Отечественной войны: наркомом было решено выдавать красноармейцам 100 г в сутки. В то же время второй пример переносит читателя в эпоху технологий и компьютерных ценностей, где главному герою в режиме онлайн предлагается виртуальное шампанское – «гипнопродукт», который администрируют (от английского administer – управлять).

Предметом рассмотрения в данной статье является ситуация винопития в трилогии Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист» [6], [7], [8]. Работа является продолжением изысканий автора, связанных с воссозданием семантической области *винопитие* в мире художественного произведения (см. работы [4], [5]). Вакхическая ситуация является своего рода «сплавом» как минимум трех составляющих: индивидуально-авторского мировоззрения, национального и общекультурного фона. Цель настоящего исследования – сравнение вакхических деталей в трилогии Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист», а именно выявление особенностей их репрезентации в аспекте культурно-исторического моделирования, а также символической роли бытовых деталей, являющейся в том числе дополнительной универсальной скрепой разновременных и разноплановых сюжетных линий трех романов.

Изучению бытовых деталей в романе Д. С. Мережковского уделяется внимание в работах Е. И. Абрамовой, в частности своеобразию костюма Петра и Алексея в последнем романе трилогии [1]; С. Л. Михеевой, которая отмечает особенности портретных зарисовок на материале второго романа «Воскресшие боги, или Леонардо да Винчи» [9]; некоторые особенности вакхической лексики рассмотрены нами в романе «Петр и Алексей» [5] и «Смерть богов (Юлиан Отступник)» [4].

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена его входением в круг семантических исследований, а также связана с изучением текста в целом (в рамках филологического анализа), определением идиосинклевых черт автора в обозначенной семантической области и отношением к «когнитивной поэтике» (по И. А. Тарасовой [13]). «С позиций когнитивной поэтики представление об особенностях идиостиля, – пишет И. А. Тарасова, – создает не только система образно-выразительных средств писателя, но и его индивидуальная концептосфера» [13, с. 51].

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужила выборка фрагментов, извлеченная из трилогии Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист» [6], [7], [8], в состав которых входит вакхическая лексика. В работе использованы описательный метод, метод контекстуального анализа, семантический и лингвостилистический методы.

Рассмотрим, во-первых, участие вакхической детали в воссоздании пространственно-временных координат, как отражение описываемой исторической эпохи; во-вторых, в символической, сакральной роли; в-третьих, некоторые черты психологического состояния субъекта.

Результаты исследования и их обсуждение.

Вино как репрезентант исторического периода. Одним из пространственно-временных маркеров являются наименования объектов питания и сосудов, репрезентирующих ту или иную страну и эпоху, воссоздающие ее колорит. В первых двух частях местом действия являются Италия IV в. и XV–XVI вв. и частично Франция (в романе «Леонардо да Винчи»), в третьем – Россия (время Петра I). Косвенно, дополнительно указывают на время и место действия единицы измерения:

(1) *Для ежегодной раздачи бедным в Галатии назначаем тридцать тысяч мер пшеницы, шестьдесят тысяч ксэстов вина* (Юлиан Отступник) [6, с. 169]; *Тибальдо, хозяин-немец, <...> нацедил из бочки [вина] полбренты и подал французам в запотевшем от холода глиняном кувшине <...>* (Леонардо да Винчи) [7, с. 126]. Слово *ксэст* является древнегреческой мерой объема сыпучих и жидких веществ – 1 ксэст = 2 котилам = 408 г; *полбренты* от брента «(итал.). винная мера в Италии и Швейцарии = от 5,320 до 8,303 ведра» [10];

(2) *Монс дал конюхам денег. Они достали фонарь, штоф сивухи и несколько овечьих тулупов* (Петр и Алексей) [8, с. 170], где штоф – «старая русская мера объема жидкости (обычно вина, водки), равная 1/10 ведра; устар. четырехгранная бутылка для вина (водки) такой вместимости» [11, с. 732]. Для наименований напитков и сосудов также характерна «пространственно-временная» градация: в первых двух частях основным напитком является виноградное вино, представленное, в частности, такими неповторяющимися названиями, как *антосмий, верначчио, винчианское*, разнообразие представлено его составом и дополнительными ингредиентами (<...> *подлил в вино каплю драгоценного арабийского киннамона; густое, теплое вино, смешанное с аттическим медом* (Юлиан Отступник) [6, с. 8–9]; *Кравчие разносили легкое белое вино и красное, кипрское, густое, подогретое, заправленное фисташками, корицею и гвоздикую* (Леонардо да Винчи) [7, с. 86]. Вину соответствует посуда: *кубок, чаша, глиняная амфора, козьи меха*. В части «Петр и Алексей» основным напитком является водка (водка – 33 вхождения, перцовка – 7), и вино часто используется в качестве общего обозначения спиртного. Для сравнения: в первом романе водка совсем не упоминается, во втором – 2 раза в составе растворов для основы под картины и народного средства от болезни. Посуда также национально маркирована (*ушат, чан, таз, чара, чарка*): *На длинных, гнувшихся от тяжести шестах царские гренадеры принесли огромный ушат перцовки. <...> все гости, не только кавалеры, но и дамы, даже девицы, должны были по очереди подходить к ушату, принимать от князя-папы большую деревянную ложку с перцовкою и, выпив почти все, несколько оставшихся капель вылить на жертвенник* (Петр и Алексей) [8, с. 31]. Таким образом, одной из функций вакхической детали является воссоздание колорита эпохи, и одновременно воспроизводится культура винопития, отношение к вину: в третьем романе с помощью наименований больших емкостей показаны масштабность и объем питья, его безмерность.

Вино в символической, сакральной роли. Одним из сквозных образов трилогии является образ Вакха (Диониса, Бахуса). На протяжении трех частей этот образ проявляется как черта внешности героя (<...> *борода Сиракса подобна гроздьям сладкого винограда; глаза черные и необыкновенно сладкие; сладчайшая улыбка не сходила с румяных губ;*

он походил **на карикатуру Диониса, бога вина**: *весь казался черным и сладким* (Юлиан Отступник) [6, с. 8]); как предмет изобразительного искусства – скульптуры и живописи (подробнее см. работы И. А. Сухановой [12], С. Д. Титаренко [14]); как участник вакхического шествия (Юлиан на колеснице, запряженной белыми конями, выполнял роль Вакха в окружении вакханок [6]) или «всеобщей собор», где русским Бахусом становится Ивашка Хмельницкий [8]); как элемент украшения предмета быта, например, кубка или талисмана Кассандры: *<...> в древний кубок из хризолита, с резьбой по краям, изображавшей бога Диониса и вакханок* (Леонардо да Винчи) [7, с. 552].

Параллельно образу Диониса и репрезентации языческих верований возникают христианские образы. Библейское иносказание также содержит отсылки к теме вакхического. Процесс творчества в равной степени соотносится как с христианскими мотивами, так и языческими: (1) *Хор Вакханок, наперекор нечестивому царю, прославляет Вакха – «самого страшного и милосердного из богов, дающего смертным в опьянении радость совершенную»*. На тех же листах, рядом со стихами Еврипида, сделаны были рукой Джованни Бельтраффио выписки из Священного Писания. Из Песни Песней: **«Пейте и опьянимся, возлюбленные»**. Из Евангелия: **«Я уже не буду пить от плода виноградного до того дня, когда буду пить новое вино в царствии Божием. Я есмь истинная виноградная лоза, а Отец Мой – виноградарь. Кровь Моя истинно есть питье. Пьющий Мою кровь имеет жизнь вечную. Кто жаждет, иди ко Мне и пей»**. Оставив **неоконченным Вакха**, Леонардо начал другую картину, еще более странную – **Иоанна Предтечу** (Леонардо да Винчи) [7, с. 611]; (2) *При свете сального огарка, в ночном колпаке, халате и кожаном переднике, царь сидел за токарным станком и точил из кости паникадило в собор Петра и Павла, за полученное от Марциальных вод облегчение болезни; потом из карельской березы – маленького Вакха с виноградной гроздью – на крышку бокала* (Петр и Алексей) [8, с. 301]. Леонардо да Винчи параллельно работает над картиной Вакха и задумывает Иоанна Предтечу так же, как и Петр сначала точит из кости паникадило, а затем – из карельской березы Вакха. В библейских строках кровь уподобляется вину так же, как и истина (истинное учение). Здесь мы опустим сложный философско-религиозный слой в толковании Библии, отметим лишь экспликацию в данных фрагментах взаимосвязи творческого с христианским и языческим, амбивалентную сущность творческого.

Именное словосочетание «вино + эмоции / чувства», например, *вино страсти, вино любви* и т. п., с одной стороны, называют испытываемые субъектом чувства, с другой – маркируют переполненность и определяют последующий предикат *пить, пьянить* и т. п. Рассмотрим следующие примеры:

(1) *Это было кровавое избиение народов; виноград брошен в великое точило гнева Божия, и ягоды истоптаны, и потекла кровь из точила даже до узд конских, на тысячу шестьсот стадий. «И люди проклинали Бога небесного от страданий своих; и не раскаялись в делах своих. И Ангел возопил: кто поклоняется Зверю и образу его, тот будет пить вино ярости Божией, вино цельное, приготовленное в чаше гнева Его, и будет мучим в огне и сере, перед святыми Ангелами и Агнцем <...>* (Юлиан Отступник) [6, с. 23];

(2) *И в Откровении не было ли сказано: «Пал, пал Вавилон – великая блудница, ибо яростным вином блудодеяния своего напоила все народы. Горе, горе тебе, великий город, одетый в виссон и порфиру!»* (Леонардо да Винчи) [7, с. 667].

В первом отрывке словосочетание *вино ярости Божией*, во втором – *яростное вино блудодеяния* употребляются с глаголами *пить / напоить* соответственно. Особенностью первого примера является то, что вино имеет специфическое метафорическое обрамление – сосуд – *чашу гнева* и «состав» (цельность, без примесей), что входит в один ряд, усиливающий степень проявления отношения Бога к человеку, «поклоняющемуся Зверю»: *вино ярости – вино цельное – чаша гнева*. Второй пример подчеркивает иное содержание вина, при этом включается в состав прилагательное *яростный* в значении «неукротимый,

неистовый, ничем не сдерживаемый» [15]. Если в первом примере объектом воздействия является человек, то во втором – *народы*.

Винопитие как способ репрезентации психологического состояния. Вакхические слова могут являться способом описания эмоционального состояния человека, быть проявлением его чувств. Как правило, это описание сильного эмоционального потрясения или сильного чувства (см. [3]). В романе Д. С. Мережковского вакхическая лексика также характеризует эмоционально-чувственную сферу как с положительной стороны, так и с отрицательной:

Юлиану было совестно и вместе с тем забавно смотреть на это сладострастное опьянение звуками (Юлиан Отступник) [6, с. 81];

Не обращая внимания на враждебные взоры, самодовольно поглаживая длинную седую бороду, поправляя пояс на толстом животе и соболью шубу пунцового бархата, грузно и важно кряхтя, опустил Данило Кузьмич на отвоеванное место. Чувство темное и пьяное, как хмель, наполняло ему душу (Леонардо да Винчи) [7, с. 231];

Тихон заметил, что у о. Сергия, когда он говорил это, глаза были такие же пьяные, как у «детушек Божьих»: только там краткое, буйное, – а здесь вечное, тихое, как бы трезвое, пьянство (Петр и Алексей) [8, с. 483].

В последнем примере интересна оксюморонная характеристика состояния о. Сергия – *трезвое пьянство*, построенная с помощью антонимического ряда *краткое – вечное, буйное – тихое*.

Выводы. Таким образом, вакхическая лексика включается как деталь, во-первых, для создания колорита описываемого периода времени, во-вторых, как сакральная составляющая, объединяющая все три части романа, в-третьих, как способ репрезентации чувств и эмоций героя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Е. И.* Своеобразие костюма Петра I в романе Д. С. Мережковского «Антихрист. Петр и Алексей» // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 2-2. – С. 190–193.
2. *Беловинский Л. В.* История повседневности в деталях: проблемы комментирования текстов русской литературы // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. – 2017. – № 10-2(31). – С. 217–228.
3. *Димитриева О. А.* О вакхической лексике в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Русская речь. – 2020. – № 1. – С. 56–67. – DOI: 10.31857/S013161170008295-3.
4. *Димитриева О. А.* О специфике употребления вакхической лексики в трилогии Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист» (на материале романа «Смерть богов. Юлиан Отступник») // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2022. – № 2(115). – С. 25–30. – DOI: 10.37972/chgru.2022.115.2.004.
5. *Димитриева О. А.* Об особенностях функционирования вакхической лексики в художественном мире Д. С. Мережковского (на примере романа «Петр и Алексей») // Научный диалог. – 2022. – Т. 11, № 5. – С. 99–115. – DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-5-99-115.
6. *Мережковский Д. С.* Смерть Богов (Юлиан Отступник) : роман. – М. : Панорама, 1991. – 272 с.
7. *Мережковский Д. С.* Воскресшие боги, или Леонардо да Винчи : роман. – М. : Эксмо, 2005. – 672 с.
8. *Мережковский Д. С.* Петр и Алексей : роман. – М. : Захаров, 2004. – 496 с.
9. *Михеева С. Л.* О роли имен прилагательных в портретных описаниях (на материале романа Д. С. Мережковского «Воскресшие боги, или Леонардо да Винчи») // Linguistic typology 2: проблемы лингвистической типологии и культурологии : материалы II Международного симпозиума. – Ижевск : Удмуртский университет, 2021. – С. 165–172.
10. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка : материалы для лексической разработки заимствованных слов в рус. лит. речи: с портр. и краткой биограф. А. Н. Чудинова. – Санкт-Петербург : В. И. Губинский, 1910.
11. *Словарь русского языка* : в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. – Т. 4. С–Я. – 797 с.
12. *Суханова И. А.* Эволюция сквозного образа Диониса (Вакха) в трилогии Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист» // Язык русской литературы XX века / под общ. ред. О. П. Мурашевой, Н. А. Николиной. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2010. – С. 82–94.
13. *Тарасова И. А.* Когнитивные параметры типологизации идиостилей // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. – 2022. – № 1(31). – С. 50–56. – DOI: 10.31912/pvli-2022.1.5.

14. Титаренко С. Д. Функции визуальных образов в трилогии Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист» // Культура и текст. – 2020. – № 4(43). – С. 126–143. – DOI 10.37386/2305-4077-2020-4-126-143.

15. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1940. – Т. 4. С–Ящурный. Стб. 1465. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/32/us4e6506.htm> (дата обращения: 10.07.2022).

Статья поступила в редакцию 16.08.2022

REFERENCES

1. Abramova E. I. Svoeobrazie kostyuma Petra I v romane D. S. Merezhkovskogo «Antihrist. Petr I Aleksej» // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2010. – № 2-2. – S. 190–193.
2. Belovinskij L. V. Istoriya povsednevnosti v detalyah: problemy kommentirovaniya tekstov russkoj literatury // Vestnik RGGU. Seriya: Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie. – 2017. – № 10-2(31). – S. 217–228.
3. Dimitrieva O. A. O vakkhicheskoy leksike v romane F. M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie» // Russkaya rech'. – 2020. – № 1. – S. 56–67. – DOI: 10.31857/S013161170008295-3.
4. Dimitrieva O. A. O specifikhe upotrebleniya vakkhicheskoy leksiki v trilogii D. S. Merezhkovskogo «Hristos i Antihrist» (na materiale romana «Smert' bogov. Yulian Otstupnik») // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2022. – № 2(115). – S. 25–30. – DOI: 10.37972/chgpu.2022.115.2.004.
5. Dimitrieva O. A. Ob osobennostyah funkcionirovaniya vakkhicheskoy leksiki v hudozhestvennom mire D. S. Merezhkovskogo (na primere romana «Petr i Aleksej») // Nauchnyj dialog. – 2022. – Т. 11, № 5. – S. 99–115. – DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-5-99-115.
6. Merezhkovskij D. S. Smert' Bogov (Yulian Otstupnik) : roman. – М. : Panorama, 1991. – 272 s.
7. Merezhkovskij D. S. Voskresshie bogi, ili Leonardo da Vinchi : roman. – М. : Eksmo, 2005. – 672 s.
8. Merezhkovskij D. S. Petr i Aleksej : roman. – М. : Zaharov, 2004. – 496 s.
9. Miheeva S. L. O roli imen prilagatel'nyh v portretnyh opisaniyah (na materiale romana D. S. Merezhkovskogo «Voskresshie bogi, ili Leonardo da Vinchi») // Linguistic typology 2: problemy lingvisticheskoy tipologii i kul'turologii : materialy II Mezhdunarodnogo simpoziuma. – Izhevsk : Udmurtskij univer-sitet, 2021. – S. 165–172.
10. Slovar' inostrannyh slov, voshedshih v sostav russkogo yazyka : materialy dlya leksicheskoy razrabotki zaimstvovannyh slov v rus. lit. rechii: s portr. i kratkoj biogr. A. N. Chudinova. – Sankt-Peterburg : V. I. Gubinskij, 1910.
11. Slovar' russkogo yazyka : v 4-h t. / RAN, In-t lingvistich. issledovanij. – 4-e izd., ster. – М. : Rus. yaz. ; Poligrafresursy, 1999. – Т. 4. S–Ya. – 797 s.
12. Suhanova I. A. Evolyuciya skvoznoho obraza Dionisa (Vakha) v trilogii D. S. Merezhkovskogo «Hristos i Antihrist» // Yazyk russkoj literatury XX veka / pod obshch. red. O. P. Murashevoj, N. A. Nikolinoj. – Yaroslavl' : YaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2010. – S. 82–94.
13. Tarasova I. A. Kognitivnye parametry tipologizacii idiostilej // Trudy Instituta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. – 2022. – № 1(31). – S. 50–56. – DOI: 10.31912/pvrl-2022.1.5.
14. Titarenko S. D. Funkcii vizual'nyh obrazov v trilogii D. S. Merezhkovskogo «Hristos i Antihrist» // Kul'tura i tekst. – 2020. – № 4(43). – S. 126–143. – DOI 10.37386/2305-4077-2020-4-126-143.
15. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs] : v 4 t. / pod red. D. N. Ushakova. – М. : Gos. izd-vo inostr. i nac. slov, 1940. – Т. 4. S–Yashchurnyj. Stb. 1465. – Rezhim dostupa: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/32/us4e6506.htm> (data obrashcheniya: 10.07.2022).

The article was contributed on August 16, 2022

Сведения об авторе

Димитриева Ольга Альбертовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; докторант кафедры русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

Author Information

Dimitrieva, Olga Albertovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Cultural Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; Doctoral Student of the Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

УДК 811.111'42'38:82-31Бернс

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.003

В. В. Катермина, М. В. Балаева

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ
КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РОМАНЕ АННЫ БЕРНС «МОЛОЧНИК»
КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА**

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению лингвостилистических особенностей вербализации концепта «любовь» в романе Анны Бернс «Молочник». Авторами отмечается возрастающая значимость исследований в области дискурсе-анализа, позволяющего изучить текст не как застывшее статическое образование, а как динамичный и развивающийся языковой продукт. Также обращается внимание на важность изучения концептуального содержания дискурсивного полотна художественного текста как отражения культурных, национальных и личностно-авторских особенностей. По мнению исследователей, являясь одним из основных продуктов когниции, концепт служит богатым материалом о состоянии культуры различных этносов. В статье описываются различные подходы к структуре проведения дискурсе-анализа, основными положениями которого, как считает Т. А. ван Дейк, выступают контекстуальность, динамичность и коммуникативный характер. Авторами статьи кратко рассматриваются различные принципы и подходы к классификации концептов. Особое внимание уделяется художественному концепту, обладающему безграничным потенциалом, обусловленным его образностью и символичностью. Проведенный концептуальный анализ материала исследования позволил сделать вывод, что объективизация любви как аксиологического концепта в романе «Молочник» раскрывает особенности ценностных ориентиров того времени, выступая своего рода лакмусовой бумажкой. Основными средствами вербализации исследуемого концепта в анализируемом романе выступают лексема прямой номинации “love” и ее производные, а также языковые единицы, входящие в ее ассоциативное поле.

Ключевые слова: *художественный текст, языковая картина мира, концепт, вербализация, актуализация, дискурс*

V. V. Katermina, M. V. Balaeva

**LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF VERBALIZATION
OF THE CONCEPT OF LOVE IN ANNA BURNS' NOVEL “MILKMAN”
AS A REPRESENTATIVE OF MODERN ENGLISH ARTISTIC DISCOURSE**

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of linguistic and stylistic features of verbalization of the concept of *love* in the novel “Milkman” by Anna Burns. This paper notes the increasing importance of research in the field of discourse analysis, which allows us to study the text not as a frozen static formation, but as a dynamic and developing language product. The importance of studying the conceptual content of the discursive canvas of a literary text as a reflection of cultural, national and personal-authorial features is also noted. According to the researchers, being one of the main products of cognition, the concept serves as a rich material about the state of culture of various ethnic groups. The article describes various approaches to the structure of discourse analysis, the main points of which, according to T. A. van Dijk, are contextuality, dynamism and communicative nature. The authors of the article briefly discuss various principles and approaches to the classification of concepts. Special attention is paid to the artistic concept, which has unlimited potential due to its imagery and symbolism. The conducted conceptual

analysis of the research material allowed us to conclude that the objectification of love as an axiological concept in the novel "Milkman" reveals the features of the value orientations of that time, acting as a kind of litmus test. The main means of verbalization of the concept under study in the analyzed novel are the lexeme of the direct nomination "love" and its derivatives, as well as the linguistic units included in its associative field.

Keywords: *literary text, linguistic world-image, concept, verbalization, actualization, discourse*

Введение. Настоящая статья посвящена изучению актуализации концепта «любовь» в романе Анны Бернс «Молочник» как представителе современного англоязычного художественного дискурса. Цель работы – выявление лингвостилистических особенностей вербализации концепта «любовь» в указанном произведении.

Художественная литература всегда была областью знаний, представляющей особый интерес для ученых различных дисциплин, являясь отражением не только культурных, индивидуально-авторских, но и исторических особенностей. В эпоху активно развивающихся междисциплинарных исследований и антропологического подхода к изучению языка практически универсальным ответом на многие вопросы, волновавшие исследователей различных направлений, является дискурс-анализ, позволяющий изучить текст не как застывшее статическое образование, а как динамичный и развивающийся языковой продукт, а также анализ концептуального содержания художественных произведений как отражения культурных, национальных и личностно-авторских особенностей.

Актуальность исследуемой проблемы. Художественный концепт является отражением авторской картины мира, а также мировоззрения и системы ценностей того или иного этнокультурного сообщества. Лингвистические особенности вербализации концепта отражают особенности мышления и мировосприятия этноса. Одним из центральных концептов современного англоязычного художественного дискурса является концепт «любовь», выступающий в роли центрального сюжетобразующего элемента. Значимость данного концепта и особенностей его вербализации в произведениях современного англоязычного художественного дискурса заключается в воссоздании ценностной ориентации современного общества и ее выражении в произведениях литературы двадцать первого века как отражения аксиологических ориентиров той или иной культуры.

Материалы и методы исследования. В качестве материала для исследования послужил роман современной североирландской писательницы Анны Бернс «Молочник». В работе использовались такие методы и приемы исследования, как метод сплошной выборки для отбора практического материала; метод контекстного анализа, позволяющий выявить языковые единицы, наделенные новой семантикой, и обнаружить отклонения в дистрибуции различных лексем, представляющие собой основу большинства стилистических приемов; метод лингвистического анализа, нацеленный на определение системы языковых единиц, используемых для выражения идейно-тематического и эстетического содержания художественного произведения, а также описание стилистических ресурсов изучаемого текста; метод концептуального анализа, позволяющий выявить концептуальное содержание анализируемого текста.

Результаты исследования и их обсуждение. Идеи Ф. де Соссюра, высказанные в рамках структурализма как одного из направлений лингвистики, дали толчок к формированию дискурсивного анализа, базирующегося на идее о невозможности изучения языка в его отрыве от речи как его живой динамичной формы, что, по мнению Е. С. Кубряковой, провозгласило подчиненность всей языковой структуры его центральной коммуникативной функции [7].

Выраженность языка не только в разговорной форме, но и в письменной обуславливает двойственный характер понятия «дискурс». С одной стороны, его использование

более конкретизировано и относится к определенному одиночному акту коммуникации или новостной статье. С другой стороны, термин «дискурс» приобретает более абстрактное значение и относится к типу социального явления в той или иной сфере деятельности в общем. Кроме того, данный термин может применяться для описания различных идеологий и философий [17].

В. Г. Костомаров и Н. Д. Бурвикова определяют дискурс как результат восприятия сообщения, смысл которого соответствует замыслу отправителя, т. е. как знания, полученные в результате коммуникативного акта [6].

Т. А. ван Дейк основными компонентами дискурс-анализа считает использование языка, когницию и взаимодействие в определенных социокультурных контекстах. По мнению ученого, в рамках каждого из этих элементов в ходе дискурсивных исследований выделяются различные уровни, единицы и конструкции, объясняются стимулы их использования, а также формулируются правила и стратегии их нормативного и фактического употребления. Исследователь выделяет значимость дискурсивного анализа и его потенциала в выявлении многих социальных и ментальных явлений для многих гуманитарных и общественных дисциплин и приходит к выводу о том, что дискурс-анализ является самостоятельной междисциплинарной областью знаний со своими собственными объектами исследования, теориями, методами и принципами [16].

Общим положением различных классификаций базовых принципов критического дискурс-анализа является его неоспоримая контекстуальность, обусловленная динамичным характером анализируемого явления и его подчиненностью коммуникативной ситуации и ее участникам [8]. Данная характеристика дискурса неразрывно связана с еще одним положением, являющимся неотъемлемой характеристикой исследуемого понятия, – невозможностью существования дискурса вне общества, без которого немислимо осуществление когнитивных процессов. Исследователи также едины в подходе к дискурс-анализу как самостоятельной междисциплинарной области знаний, сосредоточенной на изучении роли и функций языка в процессах социального взаимодействия, а не как изолированной и статичной системы знаков [12].

Ни для кого не секрет, что язык является зеркалом, отражающим культуру страны, так как в основе любой языковой системы лежит восприятие народом – носителем языка – окружающей его действительности. Система понятий и познаний о жизни образует картину мира. Многими учеными-культуроведами было доказано, что восприятие это у всех народов отличается и зависит от различных факторов, таких как традиции, обычаи, верования и суеверия. Восприятие же мира отдельным индивидом зависит от его принадлежности к той или иной общности, а также от ряда личностных качеств и характеристик: характера, пола, возраста, образования и профессии. Таким образом, эта картина субъективна, так как представляет собой интерпретацию индивидуумом или целым народом окружающей действительности, и, следовательно, она уникальна для каждого отдельного языка.

З. Д. Попова и И. А. Стернин определяют термин «картина мира» как «упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (групповом, индивидуальном) сознании» [10, с. 5]. Т. е. картина мира образуется на основе знаний и опыта предыдущих поколений, передающихся потомкам в народных песнях, сказаниях, обычаях и обрядах. Поскольку каждая нация обладает своим уникальным менталитетом, то и картина мира у каждого народа будет уникальна [5]. Национально-культурная специфика объективируется в ключевой единице лингвокультурологии – концепте.

Так как язык обладает огромным количеством концептов, мы говорим об их совокупности, системе, а именно о концептуальной картине мира. А так как в основе концепта лежит культура, то ее также называют культурной картиной мира. По В. И. Постоваловой, это глобальный образ мира, существующий в сознании того или иного социума в определенный период его истории и лежащий в основе мировидения человека [4, с. 168].

Концепт, согласно научным дефинициям С. А. Аскольдова, Е. С. Кубряковой, С. Х. Ляпина, О. П. Скидан, – это «многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нем» [6, с. 48]. Т. е. концепт – это все те идеи, мысли, понятия, которые соотносятся с данной языковой единицей в сознании индивида, ведь семантика слова не ограничивается лишь его прямым, денотативным значением, а несет в себе дополнительные оттенки и эмотивные и оценочные компоненты и обладает целым ассоциативным полем [6].

По типологии А. П. Бабушкина корпус концептов распадается на концепты-мифемы, представляемые образы мыслительных картинок, схемы, выражающиеся в объемных и контурных, т. е. пространственно-графических, схемах; фреймы, являющиеся особой структурой представления знания, в основе которой лежит определенная архисема; концепты-инсайты, воплощающие в себе описание функционала или внутренней конструкции предмета, сценарии, обладающие сюжетным характером и в своей семантике содержащие понятие движения или развития; калейдоскопические концепты, или концепты абстрактных номинаций (морально-этические, эмоциональные, образно окрашенные), постоянно меняющиеся и лишенные закрепленного за ними на постоянной основе мыслительного образа; логически-структурируемые концепты или понятия, лишенные образности [3]. М. В. Пименова говорит о трех основных классах концептов: базовые, концепты-дескрипторы (данная группа впоследствии подразделяется на дименсиональные, качественные и количественные концепты), концепты-релятивы [9]. Принимая во внимание внутреннюю структуру концепта, И. А. Стернин выделяет одноуровневые, многоуровневые и сегментные концепты [10].

С. А. Аскольдов определяет концепт как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [2, с. 269]. Говоря об общности концептов познания и индивидуальности концептов искусства, исследователь вводит оппозицию между рассматриваемыми понятиями. По его мнению, концепты познания рациональны и лишены эмоциональной окраски, в то время как художественные концепты представляют собой «сочетание понятий, представлений, чувств, эмоций, иногда даже волевых проявлений». Т. е. художественный концепт отличается более высоким уровнем индивидуальности и уникальности внутренней структуры, так как он отражает мировоззрение конкретной личности, выступающей в роли создателя целого образного мира, обладающего собственной системой норм, ценностей и смыслов. Это подтверждается идеей Н. Ф. Алефиренко о том, что художественный концепт – это мысленное образование, не обладающее «жестко детерминированной связью с реальной действительностью» и, следовательно, не подчиняющееся ее законам [1, с. 58]. Данная особенность также обуславливает безграничный потенциал художественных концептов с их образностью и символичностью. Одной из ключевых характеристик художественного концепта является ассоциативный компонент, который, по мнению И. А. Тарасовой и В. А. Масловой, порождает размытость структуры художественного концепта, ее образное и эмотивное богатство и сложную психологическую установку [11]. Л. А. Петрова рассматривает художественный концепт как структуру уровня познания носителя языка, представленную лексическими единицами, тропами и средствами выразительности, являющимися характерными признаками художественной направленности в восприятии и познании окружающей действительности [9]. Таким образом, среди остальных типов концептов художественный концепт отличается более обширной образной, ассоциативной и метафорической структурой, является отражением особого отношения к миру, его поэтического осмысления.

Таким образом, можно сделать вывод, что художественный концепт, отражающий картину мира автора как представителя того или иного этноса, опыт, мировоззрение и систему

ценностей, аккумулированных в сознании языковой личности и воплощенных в его уникальной модели мира, обладающей своими собственными законами, нормами и системами, выступает в роли ключа к характеристике всего этнокультурного сообщества, породившего его, что обуславливает важность изучения современных художественных произведений в разрезе концептуального анализа, выявления их лингвистических особенностей, также способствующих отражению особенностей мышления и мировосприятия данного этноса.

Ярким примером произведения современного англоязычного художественного дискурса является роман североирландской писательницы Анны Бернс «Молочник». В сюжетной основе романа лежит история молодой девушки, преследуемой лидером местной группировки ИРА, пытающимся распространением слухов и психологическими запугиваниями превратить героиню в свою любовницу, что изначально уведомляет читателя об извращенности взглядов описываемого общества на любовь и романтические отношения, превратившиеся в отношения рыночные, в которых высокий социальный статус позволяет относиться к людям как к товару и с помощью дарованной этим обществом власти присваивать не только имущество и территорию, но и других людей.

Объективизация концепта «любовь» в анализируемом романе осуществляется преимущественно с помощью лексем прямой номинации “love” и ее производных. Для анализа лингвостилистических особенностей вербализации исследуемого концепта были отобраны наиболее сюжетно значимые отрывки.

Описываемое ирландское общество периода Тридцатилетнего конфликта поражено не только бесконечными насилием, жестокостью и эгоцентризмом. В романе Анны Бернс общество застряло в ловушке закостенелых взглядов и стереотипов. Бесконечная оглядка на то, что скажут другие, и попытки вписаться в общественные рамки, соответствовать общественному видению успеха и состоятельности превращают жизнь населения в некоего рода игру, победителем из которой можно выйти, лишь полностью лишившись собственного я, принеся его в жертву общественной удовлетворенности тобой. Одним из критериев, по которым оценивают состоятельность индивида, является его семейный статус – не только сам индивид, находящийся на рассмотрении у общественного жюри присяжных, должен соответствовать заявленным нормам, но и его избранник. Ярким примером носителя подобных взглядов выступает мать главной героини, всеми силами пытающаяся вразумить свою дочь и направить ее на пусть истинный – путь обретения правильного партнера, способного повысить ее социальное положение и внести галочку в один из пунктов списка «как получить общественное одобрение». “She began religious observances and visits to the holy men with the intention, my younger, gleeful sisters informed me, that I give up these godless bigamous terrorists I was falling in love with one after the other, and that instead I fall in love suitably this time” [13, с. 59] – данная цитата, вербализирующая анализируемый концепт посредством прямой номинации, содержит адвербиальный безобразный эпитет “suitably”, наглядно иллюстрирующий деловой подход к решению любовных проблем, в центр семантической структуры вынося не испытываемые чувства, а характеристики объекта, эти чувства вызывающего, что полностью обесценивает любовь как одно из аксиологических понятий и иллюстрирует его искусственность и постановочность как одни из необходимых требований, выдвигаемых общественными установками. Поверхностное восприятие любви очевидно также из лексического окружения языковой единицы “love”, входящей в состав идиоматического выражения “fall in love” – “bigamous terrorists I was falling in love with one after the other”, – эпитет “bigamous” в совокупности с выражением “one after another” иллюстрируют быстротечность и ненадежность любовных переживаний, приписываемых главной героине, что служит знаком полного обесценивания любви. Подобное отношение является примером подмены понятия «влюбленность», для которого характерны перечисленные ранее признаки, понятием «любовь», отличающимся глубиной

испытываемых переживаний и их постоянством. Данная подмена выступает яркой характеристикой описываемого общества, обнажая его заикленность на материальных ориентирах и практической ценности всех сфер человеческой жизни.

Подобная девальвация также прослеживается в отношении лидера местной группировки ИРА к главной героине: “I was now this milkman’s new love interest” [13, с. 54]. Коллокативная единица “love interest” (two people, usually at young ages, who test each other with romantic advances and have sexual feelings for each other, but don’t actually commit to each other [15]), в состав которой входит лексема прямой номинации “love”, также выступает средством вербализации исследуемого концепта. Как видно из приведенной дефиниции, входя в состав коллокативного сочетания, языковая единица “love” утрачивает первостепенное значение возвышенного и глубокого чувства, уступая место физическому влечению, лишенному духовной основы.

Любые попытки главной героини взять на себя ответственность за свою жизнь и следовать собственным чувствам и убеждениям приводят к бесконечной критике со стороны ее матери, критике, граничащей с травлей: “In reality though, not only was I trying to seize love, she said, in a dreadful unladylike, pawing, stalking fashion, but also that I was in danger of slipping into that far from minor female world of accessory-to-murder itself” [13, с. 146]. Инверсия в совокупности с глагольной метафорой “seize love” и цепочкой эпитетов, нарастающая негативная окраска которых (unladylike – not appropriate for or typical of a well-bred, decorous woman, pawing – (of a person) touching or handling clumsily or lasciviously, stalking – harassing another in an aggressive, often threatening and illegal manner [15]) вводит еще один стилистический прием – градацию, создают одиозный образ нездоровой озабоченности романтическими отношениями, раскрывающий концепт «любовь» как нечто постыдное и неприличное, запрещенное общественными законами и способное привести к полному личностному разложению и падению на социальное дно. Примечательным выступает тот факт, что подобные выводы матери главной героини основаны исключительно на слухах, распространяемых в обществе, и отказе главной героини следовать предписываемой ее матерью тактике. Т. е. не только фактическое отступление от догм, но и их игнорирование награждают человека клеймом отступника, не имеющего шансов оправдать себя. Любовь же в рамках рассмотренной стилистической конвергенции выступает в образе жертвы. Из проведенного анализа можно сделать вывод, что вербализация концепта «любовь» в подобном контексте нацелена не столько на раскрытие темы любви как таковой, сколько на обличение социальных пороков того периода и той культуры через косвенное описание их ценностной системы. Консервативность взглядов, неспособность отхода от устаревших и извращенных ориентиров обесценивают общечеловеческие аксиологические концепты, превращая их в продукт материалистического мира, неспособного разглядеть реальной сути вещей и окунуться в глубину их семантики. Осознанное отгораживание себя от познания истинных ценностей неразрывно связано с политическими и экономическими условиями развития Северной Ирландии описываемого периода – перманентное состояние опасности и тревоги воздвигло в сознании общества защитные механизмы, перенаправившие его мышление в русло получения выгоды и обеспечения безопасности.

Важными для иллюстрации степени извращенности понимания концепта «любовь» являются отношения главной героини с ее безымянным молодым человеком. Неопределенность и шаткость их романа, в первую очередь, отражается в прозвище, которое подобрала для него повествовательница: “maybe-boyfriend”. Лексема “boyfriend”, выступающая одним из компонентов периферии ассоциативного ряда исследуемого концепта и определяемая полупрефиксом “maybe” (used to show that something is possible or that something might be true [14]), в своей первичной семантике (a man or boy with whom a person is having a romantic relationship [14]) не содержит семемы, способные вступить в подобные дистрибутивные

отношения, определяющие уровень уверенности или неуверенности в статусе романтической связи, так как центральная единица этой составной лексемы в своей семантической структуре подразумевает уже состоявшиеся отношения. Таким образом, подобный прием позволяет автору отразить еще один аспект концепта «любовь» как одной из центральных общественных ценностей в разрезе описываемого общества: в то время как старшее поколение практически возводит анализируемое чувство в статус социальных обязанностей, тем самым приравнивая его к материальным благам и девальвируя его, молодое поколение, пытаясь вырваться из рамок и стереотипов, навязываемых обществом, бросается в другую крайность – отрицание обязательств и стремление к свободным отношениям, изначально обреченным на провал. Подобные установки обусловлены двумя факторами: с одной стороны, боязнью общественного осуждения за неправильность выбора партнера и его несоответствие общественным ожиданиям, чего можно избежать, не только не подтверждая официальные отношения перед посторонними, но и убеждая себя в их отсутствии; с другой стороны, стремлением представителей молодого поколения дистанцироваться от всего, что может сделать их уязвимыми, их попытками исключить из жизни все элементы, которые могут быть использованы в качестве основы для шантажа и давления со стороны общества.

Извращенность любви также ярко иллюстрируется неоднозначными отношениями вероятного молодого человека главной героини с его лучшим другом: “The expression on his face – intense, uncouched, for he believed himself unobserved, therefore no reason for couching – was one of love. This was not a ‘best friend’ look of love, or a dispassionate, ‘concerned for all mankind’ look of love. There was no ‘maybe’ category about this look either” [13, с. 309]. Данный контекст прямой вербализации исследуемого концепта предлагает его рассмотрение в разных ипостасях – любви дружеской, платонической, любви к человечеству, противопоставляемых любви романтической. Повтор номинативной лексемы “love” концентрирует внимание читателя на чувствах, испытываемых действующими лицами данного дискурсивного отрывка, а атрибутивные единицы, вынесенные в обособленную синтаксическую конструкцию (intense, uncouched), подчеркивают их интенсивность и искренность, которые воспринимались бы абсолютно естественно в контексте отношений главной героини и ее вероятного молодого человека. Однако, принимая во внимание обстоятельства разворачиваемых событий, можно говорить о ненормальности и противоестественности происходящего. Молодое поколение описываемого общества настолько дистанцировалось от реальности и извратило отстаиваемые веками ценности, что в итоге оказалось неспособным к существованию в рамках не только социальных норм, но и биологических.

Невозможность обрести счастье в описываемом обществе обусловлена не только жестким социальным давлением, нацеленным на поддержание социального имиджа, но также тем фактом, что ожесточенная политическая борьба взрастила в людях, выросших в условиях постоянного страха перед смертью и потерей близких, неприятие счастья как такового: “If you married that one, the one you loved and desired and who loved and desired you back, with the union proving true and good and replete with the most fulfilling happiness, well, what if this wonderful spouse didn’t fall out of love with you, or you with them, and neither of you either, got killed in the political problems? All those joyful evers and infinites? Are you sure, really, really sure, you could cope with the prospect of that? The community decided that no, it couldn’t” [13, с. 233]. Отличительной чертой данного контекста вербализации концепта «любовь» единицей прямой номинации является большая насыщенность текстового полотна позитивно окрашенными лексемами: “true, good, replete, fulfilling happiness, wonderful, joyful”. В привычной коммуникативной ситуации подобная концентрация языковых единиц с положительной коннотацией призвана создать позитивный образ описываемого явления, однако в данном контексте автор разбивает сформировавшуюся миниатюру счастливой

семейной жизни вкраплением негативно окрашенных коллокативных единиц “got killed, fall out of love, political problems”. Кроме того, фразовый глагол “cope with” (to deal successfully with a difficult situation [14]), семантическая структура которого подразумевает наличие невзгод и препятствий, искажает образ взаимной любви как чего-то счастливого и приносящего легкость и покой, тем самым создавая своего рода оксюморон, вводящий читателя в состояние когнитивного диссонанса.

Рассмотренные случаи вербализации романтической любви как одной из составляющих концепта «любовь» иллюстрируют ее девальвацию и искаженность. Однако даже материнская и дочерняя любовь представляются фальшивыми и постановочными. Со стороны матери главной героини практически все общение с дочерью сводится к очередным попыткам получить общественное одобрение через постоянные нравоучения и попытки перевоспитать собственную дочь, не соответствующую всеобщим ожиданиям. Отношение к ней главной героини ярко проиллюстрировано в следующей цитате, объективизирующей концепт «любовь»: “Instead I thought, this is my life and I love you, or maybe I don’t love you, but this is who I am, what I stand for and these are the lines, mother” [13, с. 63]. Привычная безусловность любви ребенка к собственной матери и ее безоговорочное принятие как центральной ценностной фигуры опровергается адвербиальной лексемой “maybe”, ставящей под сомнения чувства главной героини к ее родителю. Подобная ситуация иллюстрирует атрофированность чувств, осознанное отгорожение себя от мира эмоций.

Таким образом, объективизация любви как аксиологического концепта в романе «Молочник» раскрывает особенности ценностных ориентиров того времени, выступая своего рода лакмусовой бумажкой. Ситуация военного конфликта отразилась не только на экономическом и политическом состоянии Северной Ирландии. Выступая миниатюрой всего ирландского народа, население изображаемого городка является яркой иллюстрацией того, какой эффект на человеческое сознание производят различного рода перипетии и конфликты, переживаемые в общественном масштабе. В попытках адаптироваться к новым жизненным условиям герои романа сформировали усовершенствованную и симплифицированную систему ценностей, более полно удовлетворяющую новые социальные потребности, сосредоточенные, в основном, вокруг материальной стороны жизни. Любовь как выражение самоотверженности и глубокой привязанности уступает место холодному расчету, рациональность превалирует над духовностью и эмоциональностью, искажая само понимание концепта «любовь».

Выводы. Из проведенного анализа можно сделать вывод, что основными средствами вербализации концепта «любовь» в романе Анны Бернс «Молочник» выступают лексема прямой номинации “love” и ее производные, а также языковые единицы, входящие в ее ассоциативное поле. Характерными чертами объективизации исследуемого ментального образования в дискурсивном полотне анализируемого романа являются отсутствие образности и метафоричности. Основными стилистическими приемами, способствующими вербализации концепта «любовь» и передаче его индивидуально-авторского видения в разрезе ирландского общества периода Тридцатилетнего конфликта, являются безобразные эпитеты, а также многочисленные стилистические приемы синтаксического уровня: параллельные конструкции, обособленные синтаксические конструкции, перечисления, градация, в некоторых случаях создающие феномен стилистической конвергенции, служащей выделению контекстуально значимых элементов повествования и элементов семантических структур языковых единиц, входящих в ее состав.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алефиренко Н. Ф.* Проблемы вербализации концепта: теоретическое исследование. – Волгоград : Перемена, 2003. – 96 с.
2. *Аскольдов С. А.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.

3. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 103 с.
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
5. Катермина В. В., Балаева М. В. Вербализация концепта «защита» в романе Маргарет Этвуд «Слепой убийца» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 4(113). – С. 27–37.
6. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Понятие логоэпистем // Россия и Запад: диалог культур. – 1999. – Вып. 2. – С. 248–257.
7. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 7–25.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
9. Пименова М. В., Кондратьева О. Н. Концептуальные исследования. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 176 с.
10. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : Истоки, 2001. – С. 58–65.
11. Тарасова И. А. Художественные концепты в формате поэтического словаря // Вопросы лексикографии. – 2019. – № 16. – С. 59–76.
12. Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса. – Харьков : Гуманитарный центр, 2009. – 356 с.
13. Burns A. Milkman. – London : Faber and Faber, 2018. – 368 p.
14. Cambridge dictionary [Электронный ресурс] // Cambridge University Press. – Режим доступа : <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 03.08.2022).
15. Collins English Dictionary [Электронный ресурс] // Collins. – Режим доступа : <https://www.dictionary.com/browse> (дата обращения: 03.08.2022).
16. Dijk Teun A. van. Discourse as structure and process (Discourse studies: A multidisciplinary introduction, 1). – London & Thousand Oaks : Sage, 1997. – 356 p.
17. Stubbs M. Discourse Analysis: the Sociolinguistic Analysis of Natural Language. – Chicago : University of Chicago Press. 1983. – 288 p.

Статья поступила в редакцию 28.08.2022

REFERENCES

1. Alefirenko N. F. Problemy verbalizacii koncepta: teoreticheskoe issledovanie. – Volgograd : Peremena, 2003. – 96 s.
2. Askol'dov S. A. Koncept i slovo // Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya / pod obshch. red. d-ra filol. nauk, prof. V. P. Neroznaka. – М. : Academia, 1997. – S. 267–279.
3. Babushkin A. P. Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoy semantike yazyka. – Voronezh : Izd-vo Voronezh. gos. un-ta, 1996. – 103 s.
4. Zherebilo T. V. Slovar' lingvisticheskikh terminov. – 5-e izd., ispr. i dop. – Nazran' : ООО «Piligrim», 2010. – 486 s.
5. Katermina V. V., Balaeva M. V. Verbalizaciya koncepta «zashchita» v romane Margaret Etvud «Slepoj ubijca» // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2021. – № 4(113). – S. 27–37.
6. Kostomarov V. G., Burvikova N. D. Ponyatie logoepistem // Rossiya i Zapad: dialog kul'tur. – 1999. – Vyp. 2. – S. 248–257.
7. Kubryakova E. S. O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike // Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funktsional'nye i strukturnye aspekty : sb. obzоров. – М. : INION RAN, 2000. – S. 7–25.
8. Makarov M. L. Osnovy teorii diskursa. – М. : ITD GK «Gnozis», 2003. – 280 s.
9. Pimenova M. V., Kondrat'eva O. N. Konceptual'nye issledovaniya. – М. : Flinta : Nauka, 2011. – 176 s.
10. Sternin I. A. Metodika issledovaniya struktury koncepta // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki. – Voronezh : Istoki, 2001. – S. 58–65.
11. Tarasova I. A. Hudozhestvennye koncepty v formate poeticheskogo slovarya // Voprosy leksikografii. – 2019. – № 16. – S. 59–76.
12. Ticher S., Mejer M., Vodak R., Vetter E. Metody analiza teksta i diskursa. – Har'kov : Gumanitarnyj centr, 2009. – 356 s.
13. Burns A. Milkman. – London : Faber and Faber, 2018. – 368 p.
14. Cambridge dictionary [Elektronnyj resurs] // Cambridge University Press. – Rezhim dostupa : <https://dictionary.cambridge.org/ru> (data obrashcheniya: 03.08.2022).
15. Collins English Dictionary [Elektronnyj resurs] // Collins. – Rezhim dostupa : <https://www.dictionary.com/browse> (data obrashcheniya: 03.08.2022).

16. Dijk Teun A. van. Discourse as structure and process (Discourse studies: A multidisciplinary introduction, 1). – London & Thousand Oaks : Sage, 1997. – 356 p.

17. Stubbs M. Discourse Analysis: the Sociolinguistic Analysis of Natural Language. – Chicago : University of Chicago Press. 1983. – 288 p.

The article was contributed on August 28, 2022

Сведения об авторах

Катермина Вероника Викторовна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9141-9867>, veronika.katermina@yandex.ru

Балаева Мария Вадимовна – соискатель кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5694-5957>, balaevaa89@gmail.com

Author Information

Katermina, Veronika Viktorovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of English Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9141-9867>, veronika.katermina@yandex.ru

Balaeva, Maria Vadimovna – Applicant, Department of English Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5694-5957>, balaevaa89@gmail.com

Н. Н. Николаева

А-АНЛАУТНЫЕ ЭНДО- И ЭКЗОРУСИЗМЫ В РУССКО-ЧУВАШСКОМ СЛОВАРЕ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Лексический состав чувашского языка, находящегося в каждодневном взаимодействии с русским языком, постоянно обогащается новыми словами. В условиях научно-технического прогресса и появления новых понятий и явлений чувашский язык неограниченно заимствует новые термины. Сторонники чистоты родного языка против каких-либо заимствований из русского языка и выступают за использование исконных слов, а при отсутствии таковых зачастую заменяют слова-русизмы словосочетаниями, а иногда целыми фразами, прибегая к методу описания новых понятий или явлений. Всем известно, что русизмы, в большинстве своем интернационализмы, отвечают требованиям краткости при дефиниции новых понятий и явлений. Качественный и количественный анализ а-анлаутных русизмов, взятых методом сплошной выборки из русско-чувашского словаря под редакцией И. А. Андреева и Н. П. Петрова, и разбор их этимологии позволили нам определить количественный состав а-анлаутных русизмов и тем самым ответить на вопрос о неизбежности проникновения русизмов в чувашский язык во благо развития его словарного состава. Русизмы адаптируются к правилам чувашского языка и являются источником образования новых слов. Степень адаптации заимствований видна при формировании новых слов из имеющихся путем использования исконных суффиксов или словосложения.

Ключевые слова: *русизмы, интернационализмы, национальный язык, заимствования, билингвизм, роль русского языка, обогащение словаря*

N. N. Nikolaeva

A-ANLAUT ENDO- AND EXORUSSICISMS IN THE RUSSIAN-CHUVASH DICTIONARY

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The lexical composition of the Chuvash language being in daily interaction with the Russian language is constantly enriched with new words. In the conditions of scientific and technological progress and the emergence of new concepts and phenomena, the Chuvash language borrows new terms unlimitedly. Purists of the Chuvash language are against any borrowings from the Russian language and speak out for the use of native words, and in the absence of such, they replace Russicisms by word combinations and sometimes by phrases, resorting to the method of description of a new concept or phenomenon. Everyone knows that Russicisms (most of them being internationalisms) meet the requirements of brevity in defining new concepts and phenomena. The qualitative and quantitative analysis of a-anlaut Russicisms taken by the method of continuous sampling from the Russian-Chuvash dictionary edited by I. A. Andreeva and N. P. Petrov and the analysis of their origin made it possible to determine the quantitative origin composition of a-anlaut Russicisms and thereby answer the question of the inevitability of entering Russicisms into the Chuvash language for the benefit of the development of the vocabulary of the Chuvash language. Russicisms are adapted to the rules of the Chuvash language and are the source of the formation of new words. The degree of adaptation of Russian borrowings can be seen when new words are formed from the existing ones by using native suffixes or word composition.

Keywords: *Russicisms, internationalisms, national language, borrowings, bilingualism, role of the Russian language, enrichment of vocabulary*

Введение. Чувашский язык, как и все языки народов России, обогащается, заимствуя из русского языка слова, которые необходимы для номинации новых понятий и явлений. Зачастую сторонники чистоты чувашского языка для обозначения нового понятия прибегают к описательному переводу. Как показывает практика, в условиях билингвизма эти словосочетания-описания или даже фразы-описания не уживаются в речи в силу своей объемности. Их постепенно заменяют заимствования-русизмы. Если существительные-русизмы проникают в чувашский язык интенсивно, то прилагательные – гораздо реже, а глаголы и наречия – вообще в ничтожном количестве. Это объясняется тем, что имя существительное является самой номинативной частью речи. Квантитативный анализ состава русизмов позволяет в полной мере оценить роль русского языка в обогащении чувашского словаря посредством передачи огромного количества слов-интернационализмов, в основном из западноевропейских мертвых языков, в частности, из древнегреческого и латыни. В ходе исследования нами впервые введены такие термины, как *эндорусизмы*, т. е. слова исконно русского происхождения, и *экзорусизмы* – заимствования, проникшие в чувашский язык через русский из других языков.

Целью нашего исследования является определение роли русского языка в обогащении лексического словаря чувашского языка как языка-источника и как языка-посредника путем квантитативного анализа эндо- и экзорусизмов.

Вопросам заимствования посвящены многие труды российских и зарубежных авторов (В. М. Аристова, О. С. Ахманова, Л. Блумфилд, Б. Н. Забавников, Л. П. Крысин, Т. Г. Линник, Г. Пауль, Д. Э. Розенталь, Э. Хауген и др.). Они внесли большой вклад в изучение заимствований и процесса их освоения.

Согласно толковому словарю С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой русизм – это слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из русского языка или созданные по образцу русского слова или выражения [6].

По мнению А. Н. Манцаевой и Л. М. Бахаевой, русизмы – это собственно русские слова и лексические единицы, усвоенные через русский язык, при котором русский язык является языком-посредником для языка реципиента [4]. Эти два вида заимствований мы называем *эндорусизмами* (слова исконно русского происхождения) и *экзорусизмами* (русизмы, пришедшие в русский язык из других языков, в большинстве это слова-интернационализмы).

Согласно А. А. Хатхе заимствование – это активный творческий процесс обогащения словарного состава языка. Этот процесс неизбежен, как и неизбежно общение народов и стран [8]. Главенствующая роль конкретного языка в определенную эпоху проявилась проникновением из него большого количества заимствований. Например, в XVII веке такими языками были древнегреческий и латинский, в XX веке – немецкий и английский. Проникнув в русский язык, эти заимствования, в большинстве своем термины и научные слова, неизбежно вошли в национальные языки России.

Актуальность исследуемой проблемы. Россия – многонациональная страна, и русский язык является, как указал Президент Владимир Путин, «естественным духовным каркасом» [10]. Согласно Всероссийской переписи населения в России на 2021 год проживает 193 этноса [1], и для них русский является связующим языком. Из русского языка и через русский язык в языки народов России приходят и вживаются новые понятия и явления, отсюда очевидная необходимость осмысления и оценки соответствующей роли русского языка, который оказывал и продолжает оказывать огромное влияние на языки народов России, в том числе на чувашский язык. В условиях научно-технического прогресса, мировой информатизации, глобализации, билингвизма в чувашский язык проникает все больше и больше эндо- и экзорусизмов, отсюда актуальность данного исследования, обусловленная

потребностью всестороннего, комплексного изучения количественного состава русизмов в чувашском языке.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужил русско-чувашский словарь под редакцией И. А. Андреева и Н. П. Петрова, изданный в 1971 году [5]. Данный словарь является одним из самых объемных и значимых словарей, впервые изданных издательством «Советская энциклопедия» (Москва, 1971). В работе использованы методы сплошной выборки, анализа словарных дефиниций, контекстуального анализа, а также сопоставительный метод, статистический метод обработки полученных данных, структурный метод, предполагающий изучение компонентов языковой системы и отношений между ними.

Результаты исследования и их обсуждение. Словарный состав является наиболее подвижной частью языка и находится в состоянии непрерывного обогащения и развития. В течение многих веков чувашский язык, контактируя с русским языком, впитал элементы и лексику разных эпох русского языка, при этом лексика чувашского языка отражает тесную связь русского и чувашского народов.

Из 820 а-анлаутных слов русско-чувашского словаря под редакцией И. А. Андреева и Н. П. Петрова около 800 слов (97,4 %) являются русизмами. Для сравнения, нормативный «Толковый словарь русского языка» общеупотребительной лексики С. И. Ожегова насчитывает около 800 а-анлаутных русских слов, из которых исконно русскими, наиболее употребительными на сегодняшний день являются лишь некоторые служебные слова и междометия, например, *а, абы, ага, агу, ай, ах, ахти, ау*, наречие *авось* и производные от них – *аканье, акать, агукать, ахать, ахнуть, аукать, авоська* [2], а также *азбука* – калька от греческого *alphabetos (alpha + betta)* или *apphavitum (alpha + vita)*.

В чувашский язык из русского языка проникло 12 а-анлаутных эндорусизмов, из которых 6 производных: 1) противительный союз *а*: 1. в значении «но, наоборот» – ... *вара, а*; 2. в значении «однако, тем не менее» – *анчах, нулин те, а*; 3. присоединительный союз *а* – ... *вара, а*; 2) *аканье* – *алатни, «а»-на калашни*; 3) *акать* – *алат, «а»-на калаш*; 4) *акающий* – *алатакан, «а»-на калашакан*; 5) междометие *ага* как звукоподражание – *эхе, а-а, э*; 6) междометие *ай!* как выражение боли, страха – *ай!*; 7) междометие *ах!* – *ах! ай!*; 8) междометие *ау!* – *ау! эй!*; 9) *аукать* – *ау тесе кайкайр, сася пар*; 10) *аканье* – *ахлатни, ахлату*; 11) *ахать* – *ахлат*; 12) *ахнуть* – *ахлатса ил*. Происхождение указанных слов также подтверждено «Этимологическим словарем» М. Р. Федотова [7, с. 36].

Все остальные слова являются экзорусизмами, заимствованными либо из живых языков (английского, арабского, итальянского, немецкого, французского), либо из мертвых языков (латинского, древнегреческого, древнеисландского) [9].

Наиболее многочисленная группа русизмов (около 410 слов) – это слова древнегреческого происхождения (около 190 слов), а также слова с префиксами древнегреческого происхождения, такими как *a(an)-* (со значением отсутствия какого-либо признака), *amphi-* (со значением «с обеих сторон, со всех сторон»), *ava-(ana)-* (со значением «пере-, назад, вверх»), *anti-* (со значением «против»), *apo-* (со значением «прочь, из»). В эту группу мы также отнесли экзорусизмы (около 220 слов), содержащие в себе слова-гибриды древнегреческого происхождения, такие как *autos-/авто-* (со значением «сам»), *avia-/авиа-* (со значением «летать»), *agito-/агит-* (со значением «побуждаю»), *agros-/агро-* (со значением «поле»), *aqua-/аква-* (со значением «вода»), *archi-/архи-* (со значением «власть, верхний, высший»), *astron-/астро-*, *astro-/астро-* (со значением «звезда»), *aero-/аэро-* (со значением «воздух»), *logos/логос* (со значением «слово, учение»), *metreo-/метр-, -метрия* (со значением «мерю, оцениваю»). По мнению Л. Н. Крыжановского, они являются полусловами-гибридами, поскольку занимают промежуточное положение между сложными и сложносочиненными словами [3, с. 70].

Вторая группа экзорусизмов – это слова, заимствованные из латинского (латинизмы) (около 300 слов и их производные) и французского (галлицизмы) (около 30 слов и их производные) языков, т.е. слова романского происхождения. Современный французский язык развился из народной латыни на территории Римской Галлии, откуда и название галлицизм, и, соответственно, 99 % французских слов имеют латинское, точнее романское, происхождение, не имея никакого отношения к вымершему галльскому (кельтскому по происхождению) языку. Происхождение латинизмов выдает латинский префикс *ad-*, согласное которого меняется в зависимости от постпозиции, соответственно *ac-/ag-/al-/an-* со значением «к, при, рядом» (33 слова и их производные): чув. *адвокат* < рус. *адвокат* < лат. *advocātus* < *advocāre* «призывать, приглашать, помогать» < *ad-* + *vocāre* «звать»; чув. *аккумулятор* < рус. *аккумулятор* «собиратель, накопитель» < лат. *accumulare* «нагромождать, накапливать» < лат. *ad-* «к, на» + *simulare-* «складывать, заполнять» и др. Примеры галлицизмов и их производных: чув. *абажур* < рус. *абажур* «колпак, надеваемый на светильник, лампу для защиты глаз от прямого света» < франц. *abat-jour* < *abattre* «сбивать, отражать, ослаблять» + *jour* «день, свет»; чув. *аллея* < рус. *аллея* «проход, дорожка» < польск. < франц. *allée* «проход, дорожка»; чув. *алло* < рус. *алло* «слушаю, я у телефона» < франц. *allons* «ну, пойдём»; чув. *атака (атакӓла)* < рус. *атака (атаковать)* «нападение» < нем. *Attacke* < франц. *attaquer* «нападать»; чув. *афера, ултавлӓ ёс (аферист, -ка)* < рус. *афера* «рискованная, сомнительная и неблагоприятная сделка с целью личной наживы» < франц. *affaire* «дело», жаргонный смысл «дурное дело, неприятность»; чув. *афиша, пӓлтерӓ* < рус. *афиша* «вывешенное объявление» < франц. *affiche* < *afficher* «вывешивать, выставлять напоказ» и др.

При проникновении в чувашский язык фонетический, морфологический и грамматический строй этих экзорусизмов приспособился к правилам языка-реципиента. Например, поскольку в чувашском языке нет категории грамматического рода, слова с окончаниями женского рода *-ая/-яя*, мужского рода *-ий/-ый*, среднего роде *-ое/-ея* утратили ауслатные *-я, -й, -е*: рус. *анархия* – чув. *анархи*; рус. *асторология* – чув. *астрологи*; рус. *амфибрахий* – чув. *амфибрахи*. Слова, имеющие в русском языке лишь форму множественного числа, в результате заимствования в чувашском языке при выражении категории множественности начали принимать суффикс *-сем*, например, рус. *антибиотики* – чув. *антибиотиксем*; рус. *антитоксины* – чув. *антитоксинсем*. Фонетическая адаптация видна в следующих русизмах: рус. *амбар* – чув. *ампар*; рус. *алебарда* – чув. *айпӓлта*; рус. *авиашикола* – чув. *авиашикул* и др.

Следует выделить экзорусизмы, употребляемые в русском языке, но не нашедшие свое место в чувашском языке, например: рус. *аккуратность (аккуратный, аккуратно)*, заимствованное из польского языка, восходящее к латинскому *accuratus* – «старательный, точный» < *ad* «к, у, около» + *curare* «заботиться, ухаживать, лечить», в чувашском заменено словами *тирпейлӓх, тинтерлӓх, ҫыпӓсӓлӓх*; рус. *акцент* < лат. *accentus* «повышение голоса» < *ad* «к, у, около» + *cantus* «пение» – чув. *пӓсӓм, ударени*; рус. *аллювий* < лат. *alluvio* (*alluvium*) «прилив, наводнение; нанос, намыв» < *alluere* «омывать» < *ad* «к, на» + *luere* «омывать» – чув. *юшкӓн, шыв лартнӓ (е юшкӓн ҫунӓ) тӓпра*; рус. *аморальный* – чув. *йӓркесӓр, чыссӓр*; рус. *антипатичный* – чув. *кӓмӓла кайман, кӓмӓл туртман (е писнӓ)*; рус. *антирелигиозный* – чув. *тӓне хирӓҫ(ле)* и др.

Третья по количеству группа – это русизмы арабского происхождения, т. е. арабизмы (21 слово с их производными), например: рус. *авария* (производные рус. *аварийность* > чув. *аварилӓх, аварисем пулни, авари, инкек*; рус. *аварийный* > чув. *авари ӓ[=u]*) происходит от итал. *avaritia* или франц. *avarie*, далее от араб. *'awār* «повреждение»; рус. *азарт (азартный)* – чув. *азарт, хӓрсе (е каҫса) кайни (азартлӓ, хӓрсе каякан, час хӓрӓленекен)* от франц. *hasard* «шанс, риск, везение», далее от исп. и порт. *azar* «игра в кости», от араб. *al-zahr* «игральная кость» и др.

На четвертом месте среди экзорусизмов находятся германизмы и их производные (7 слов), например: рус. *абзац* > чув. *абзац* < нем. *Absatz* «уступ, отступ, абзац» < нем.

absetzen «отставлять в сторону»; рус. *ангар* > чув. *ангар*, заимствовано из франц. *hangar* «навес, ангар, пристройка к дому», восходит к нем. *hanger* «висеть, быть прикрепленным к чему-либо» и др.

Экзорусизмов итальянского происхождения всего 4: рус. *ажютаж* – чув. *ажютаж* «искусственное, спекулятивное повышение или понижение курса биржевых бумаг или цен на товары с целью извлечения прибыли» от франц. *agiotage*, далее из *agioter* «играть на бирже», далее из итал. *aggio*; рус. *анданте* – чув. *анданте* «темп музыкального произведения» от итал. глагола *andare* «идти»; рус. *арабески* «арабский орнамент» – чув. *арабеска* «орнамент из геометрических фигур» из франц. *arabesque* от итал. *arabesco* «арабский»; рус. *ариозо* – чув. *ариозо* «музыкальный жанр, средний между арией и речитативом» происходит от итал. *arioso* «наподобие арии»; но рус. *ария* – чув. *ария* происходит от итал. *aria* «воздух, ария», из древнегреч. *aer* «воздух».

Иные экзорусизмы, имеющие происхождение из неуказанных выше языков, включены в одну группу (16 слов и 5 производных):

– английского происхождения (1 слово): чув. *аут* – рус. *аут* «перелет за черту, ограничивающую поле игры (в футбол, теннис и т. п.) < *out* «вне, вон»;

– африканского происхождения (1 слово): чув. *апартеид* – рус. *апартеид* «политика расовой дискриминации, выражающаяся в ограничении или лишении прав» < афр. *apartheid* «рознь, раздельность», поскольку политика проводилась в ЮАР и Намибии;

– голландского происхождения (2 слова и 1 производное): чув. *аврал* – рус. *аврал* «повсюду» < голл. *overal* «повсюду»; чув. *апельсин* (*апельсин* =ǽ[=u]) – рус. *апельсин* (*апельсиновый*) < голл. *appelsien* «китайское яблоко», представляет собой кальку французского, где этот плод называется *pomme de Chine* (*pomme* «яблоко» + *de* «из» + *Chine* «Китай»);

– готского происхождения (1 слово): чув. *адажио* – рус. *адажио* < итал. *adagio* «спокойно», далее из итал. *ad* «к, при» + итал. *agio* «покой, удобство», далее из гот. *azets* «легкий, удобный»;

– древнеисландского происхождения (2 слова и 1 производное): чув. *айсберг* – рус. *айсберг* через нем. *Eisberg* (*Eis* «лед» + нем. *Berg* «гора») из древнеисл. *isberg* «ледяная гора» (*is* «лед» + *berg* «гора»); чув. *акула* (*акула* =ǽ[=u]) – рус. *акула* (*акулий*) – из древнеисл. *hákal* с окончанием *-a* по аналогии со словом *рыба*;

– еврейского происхождения (2 слова): чув. *аббат* – рус. *аббат* «настоятель монастыря, аббатства» из лат. *abbās*, заимствованного из евр. *aba* «отец»; чув. *абракадабра* – рус. *абракадабра* «таинственное слово, которому приписывалась чудодейственная сила», заимствовано из лат. *Abracadabra*, далее из иврита *аббенрухкодеи* > *ab* «отец» + *ben* «сын» + *ruach hakodesh* «святой дух» – набор слов, который европейские путешественники на Востоке часто слышали и воспринимали как заклинание, однако единого мнения относительно происхождения слова нет;

– индоарийского происхождения (1 слово): чув. *атолл* – рус. *атолл* «коралловый остров», происходит от индоарийского *atolhu* «сомкнувшийся, замкнутый», на котором разговаривают на Мальдивских островах;

– происхождения из диалекта индейцев Бразилии тупи (1 слово и 1 производное): чув. *ананас* (*ананас* =ǽ[=u]) – рус. *ананас* (*ананасовый*) заимствовано через нем. *Ananas* или франц. *Ananas* < порт. *anapás* из индейского (тупи, Бразилия) *anapa*;

– испанского происхождения (1 слово): чув. *антресоль* – рус. *антресоль* < франц. *entresol* < исп. *entresuelo* < *entre* «между» + *suelo* «земля, пол, этаж»;

– персидского происхождения (2 слова и 2 производных): чув. *алыча* (*алыча* =ǽ[=u]) – рус. *алыча* (*алычовый*) «плодоносное дерево» < азерб. *alüca* «мелкая слива», также «прекрасный сорт садовых слив» < перс. *алуча*, «название плода»; чув. *арбус* (*арбус* =ǽ[=u]) – рус. *арбуз* (*арбузный*) > перс. *harbuza* «арбуз, дыня» > слияние *haga* «осел» + *busina* «огурец»;

– португальского происхождения (2 слова): чув. *альбинос* – рус. *альбинос* от франц. *albinos*, далее из порт. *albinos* «беловатые», из порт. *albino* «беловатый», использовался как синоним «белый негр»; чув. *анорт* – рус. *анорт* «сорт крупных яблок» от названия португальской местности *Oporto*.

Важнейшим признаком определения степени укоренения иноязычных слов в другом языке является их употребление в качестве производящей основы для образования новых слов с помощью аффиксов, которыми располагает заимствующий язык. Например, рус. *абсурдный* – чув. *абсурдлӓ*; рус. *активный* – чув. *активлӓ*; рус. *абсурдность* – чув. *абсурдлӓх*; рус. *авторство* – чув. *авторлӓх*; рус. *активность* – чув. *активлӓх*; рус. *активизировать* – чув. *активлат*; рус. *абстрагировать* – чув. *абстрагиле*, *абстракци ту*; рус. *авторизировать* – чув. *авторизациле*, *авторла*; рус. *агитировать* – чув. *агитациле*, *агитаци ту* и др. Но есть исключения, например: рус. *актовый зал* – чув. *актовӓй зал*. Из приведенных примеров видно, что русизмы являются в большинстве именами существительными, которые порождают прилагательные и глаголы.

Выводы. Из примерно 820 а-анлаутных русских слов в русско-чувашском словаре под редакцией И. А. Андреева и Н. П. Петрова около 800 (97,4 %) являются русизмами. Львиная доля из них (около 740 слов, 99,9 %) имеет древнегреческое и романское происхождения. Оставшаяся доля (0,1 %) приходится на эндорусизмы (12 слов) и другие экзорусизмы: арабизмы (21 слово, примерно 0,03 %), германизмы (9 слов, примерно 0,01 %) и слова из прочих языков (18 слов, примерно 0,02 %) (рис. 1).



Рисунок 1 – Количественный состав а-анлаутных русизмов

Рассмотренный состав а-анлаутных русизмов позволяет говорить, что русский язык оказал и продолжает оказывать огромное влияние на чувашский язык, в основном как язык-посредник между чувашским и другими языками. Проникновение русизмов в чувашский язык обусловлено, в первую очередь, интралингвистическими (языковыми) факторами, т. е. невозможностью дефиниции в чувашском языке новых языковых реалий, которые отвечали бы таким требованиям, как краткость и адекватность определения, при наличии экстралингвистических факторов, т. е. связи чувашского языка с русским языком. Хочется подчеркнуть, что часть интернациональных слов, широко употребляемых в русском языке, передана в чувашский язык в адаптированном виде, что способствует сохранению самобытности языка. Проникшие в чувашский язык русизмы приспособились к фонетическим, морфологическим нормам чувашского языка-реципиента и породили новые слова-прилагательные и глаголы, создав новые словообразовательные гнезда.

Таким образом, анализ а-анлаутных русизмов позволяет нам говорить о русском языке как источнике обогащения словообразовательного состава чувашского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зорин В. Число национальностей в России по итогам переписи может вырасти [Электронный ресурс] // Всероссийская перепись населения : офиц. сайт. – 2021. – 25 марта. – Режим доступа : <https://www.strana2020.ru/novosti/chislo-natsionalnostey-v-rossii-po-itogam-perepisi-mozhet-vyrasti/> (дата обращения: 19.01.2023).

2. Исконные русские слова [Электронный ресурс] // Slovorod : сайт И. Гаршина. – Режим доступа : <https://www.slovorod.ru/slavic-words/sla-a.html> (дата обращения: 19.01.2023).
3. Крыжановский Л. Н. Слова-«гибриды» // Русская речь. – 1978. – № 5. – С. 70–71.
4. Манцаева А. Н., Бахаева Л. М. Проникновение лингвистических русизмов в чеченский язык [Электронный ресурс] // European science. – 2016. – № 5(15). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/proniknovenie-lingvisticheskikh-rusizmov-v-chechenskiy-yazyk> (дата обращения: 19.01.2023).
5. Русско-чувашский словарь = Вырӑсла-чӑвашла словарь : 40 000 слов / под ред. И. А. Андреева, Н. П. Петрова. – М. : Советская энциклопедия, 1971. – 893 с.
6. Толковый словарь Ожегова онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 19.01.2023).
7. Федотов М. Р. Этимологический словарь чувашского языка : в 2 т. Т. 1 : А – Ритаван. – Чебоксары : ЧГИГН, 1996. – 471 с.
8. Хатхе А. А., Читтао И. А., Хуажева Н. Х., Шхалахова Р. А. Заимствования в языке // Международный журнал гуманитарных и естественных наук [Электронный ресурс]. – 2021. – № 10-1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/zaimstvovaniya-v-yazyke> (дата обращения: 09.05.2023).
9. Этимологические онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс] // ЛГΩ : лексикограф. портал. – Режим доступа : <https://lexicography.online/etymology/> (дата обращения: 09.05.2023).
10. Mikheeva N. F., Petrova M. G. On the role of Loanwords in Modern Russian [Электронный ресурс] // Cuadernos de Rusística Española. – 2020. – № 16. – P. 115–130. – Режим доступа : <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/view/10225/15617> (дата обращения: 04.01.2023).

Статья поступила в редакцию 28.04.2023

REFERENCES

1. Zorin V. Chislo nacional'nostej v Rossii po itogam perepisi mozhet vyrasti [Elektronnyj resurs] // Vserossijskaya perepis' naseleniya : ofic. sajt. – 2021. – 25 marta. – Rezhim dostupa : <https://www.strana2020.ru/novosti/chislo-natsionalnostej-v-rossii-po-itogam-perepisi-mozhet-vyrasti/> (data obrashcheniya: 19.01.2023).
2. Iskonnnye russkie slova [Elektronnyj resurs] // Slovorod : sajt I. Garshina. – Rezhim dostupa : <https://www.slovorod.ru/slavic-words/sla-a.html> (data obrashcheniya: 19.01.2023).
3. Kryzhanovskij L. N. Slova-«gibridy» // Russkaya rech'. – 1978. – № 5. – S. 70–71.
4. Mancaeva A. N., Bahaeva L. M. Proniknovenie lingvisticheskikh rusizmov v chechenskij yazyk [Elektronnyj resurs] // European science. – 2016. – № 5(15). – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/proniknovenie-lingvisticheskikh-rusizmov-v-chechenskiy-yazyk> (data obrashcheniya: 19.01.2023).
5. Russko-chuvashskij slovar' = Vyrӑsla-chӑвашla slovar' : 40 000 slov / pod red. I. A. Andreeva, N. P. Petrova. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1971. – 893 s.
6. Tolkovyy slovar' Ozhegova onlajn [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://slovarozhegova.ru/> (data obrashcheniya: 19.01.2023).
7. Fedotov M. R. Etimologicheskij slovar' chuvashskogo yazyka : v 2 t. T. 1 : A – Ritavan. – Cheboksary : ChGIGN, 1996. – 471 s.
8. Hathe A. A., Chitao I. A., Huazheva N. H., Shkhalahova R. A. Zaimstvovaniya v yazyke // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk [Elektronnyj resurs]. – 2021. – № 10-1. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/zaimstvovaniya-v-yazyke> (data obrashcheniya: 09.05.2023).
9. Etimologicheskie onlajn-slovari russkogo yazyka [Elektronnyj resurs] // LGΩ : leksikograf. portal. – Rezhim dostupa : <https://lexicography.online/etymology/> (data obrashcheniya: 09.05.2023).
10. Mikheeva N. F., Petrova M. G. On the role of Loanwords in Modern Russian [Elektronnyj resurs] // Cuadernos de Rusística Española. – 2020. – № 16. – P. 115–130. – Rezhim dostupa : <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/view/10225/15617> (data obrashcheniya: 04.01.2023).

The article was contributed on April 28, 2023

Сведения об авторе

Николаева Наталья Николаевна – аспирант кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0118-9100>, natann7@gmail.com

Author Information

Nikolaeva, Natalia Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-0118-9100>, natann7@gmail.com

Т. С. Сергеев

**ТОТАЛЬНЫЙ ДИКТАНТ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ
К РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РУССКОЙ ЭТНОКУЛЬТУРЕ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье приведены сведения об истории происхождения и сущности Тотального диктанта как одного из средств привлечения внимания разных категорий населения к грамотности на русском языке, а через него – к русской этнокультуре. В нынешних условиях глобализации и цифровизации понижение интереса населения к письменной культуре во многом вызвано тем, что живое общение, устный счет, чтение, каллиграфическое письмо вытесняются телевизором, персональными компьютерами, смартфонами и другими современными техническими средствами общения. Соответственно не всегда соблюдаются правила письменной речи, что косвенно отражается на престижности русского языка, ставшего за годы советской власти ресурсом межнационального общения. Одним из средств, способствующих оживлению интереса к русскому языку, стал Тотальный диктант, которому положили начало энтузиасты-филологи Новосибирского государственного университета. Этот вуз стал методическим и координирующим центром акции, со временем ставшей всероссийской и международной. Система мероприятий по диктанту включает такие направления, как выбор текста из произведений современных литераторов, организация семинаров для преподавателей-«диктаторов», подбор и рассылка материалов для подготовительных курсов, проведение диктанта, подведение итогов, анализ ошибок, награждение победителей, пропаганда подобных мероприятий по привлечению внимания населения к русскому языку и русской этнокультуре. Для иностранцев была подготовлена особая версия проекта – тест TruD. В дни коронавирусной пандемии была разработана система проведения диктанта и проверки грамотности в онлайн-формате. Просветительская бесплатная акция в форме добровольного диктанта стала крупномасштабным проектом в борьбе за всеобщую грамотность. Сейчас это не одноактное действие, а образовательные посты, курсы, лекции, семинары вебинары и т. д. Анализ типичных ошибок пишущих Тотальный диктант способствует побуждению интереса к русскому языку, русскому народу, русской этнокультуре, формированию толерантности, взаимопонимания и взаимосближения народов, особенно в условиях конфронтации и поляризации общества, вооруженных конфликтов на «горячих точках». Подобные диктанты проводятся также на европейских языках и на языках нерусских народов многонациональной России. В Чувашии они проводятся преимущественно на этнопедагогические темы.

Ключевые слова: *русский язык, грамотность, правописание, орфография, пунктуация, Тотальный диктант, анализ ошибок, этнокультура*

Т. С. Sergeev

**TOTAL DICTATION AS A MEANS OF INTRODUCING THE POPULATION
TO THE RUSSIAN LANGUAGE AND RUSSIAN ETHNOCULTURE**

I. Yakovlev CHGPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article provides information about the origin and essence of the Total Dictation as a means of attracting the attention of different categories of the population to literacy in the Russian language, and through it to the Russian ethnoculture. In the context of globalization and digitalization, the decline in public interest in written culture is largely due to the fact that live communication, oral counting, reading, calligraphic writing are being replaced by television, personal computers, smartphones and other

modern technical means of communication. Accordingly, the rules of written speech are not always observed, which indirectly affects the prestige of the Russian language, which became a means of inter-ethnic communication during the Soviet years. One of the means contributing to the revival of interest in the Russian language are Total Dictations which were initiated by enthusiastic philologists of Novosibirsk State University. This university became a methodological and coordinating center of the event, which eventually became all-Russian and international. The system of events for dictation includes such areas as the selection of a text from the works of modern writers, the organization of seminars for teachers who carry out the dictation, the selection and distribution of materials for preparatory courses, conducting a dictation, summing up the results, analyzing mistakes, awarding the winners, promoting such events to attract the attention of the population to the Russian language and Russian ethnoculture. A special version of TruD was prepared for foreigners. During the coronavirus pandemic, an online system for conducting dictation and checking literacy was developed. Educational free action in the form of a voluntary dictation became a large-scale project in the struggle for universal literacy. Now it includes educational posts, courses, lectures, seminars, webinars, etc. Analysis of typical mistakes of those writing the total dictation contributes to the motivation for interest in the Russian language, Russian people, Russian ethnoculture, the formation of tolerance, mutual understanding and mutual rapprochement of peoples, especially in conditions of confrontation and polarization of society. Similar dictations are held in European languages and in the languages of non-Russian peoples of multinational Russia. In Chuvashia, they are held mainly on ethnopedagogical topics.

Keywords: *Russian language, literacy, spelling, punctuation, Total Dictation, analysis of errors, ethnoculture*

Введение. Умения читать и писать логично, излагать свои мысли через письменную речь являются краеугольными составляющими, выражающими идентичность того или иного этноса. Не зная языка народа, невозможно понять его музыку, вышивку, декоративно-прикладное искусство, традиции, обряды, обычаи. Это относится и к русскому языку, одному из самых распространенных языков в мире. Целью статьи является привлечение внимания населения к русскому языку через одну из форм проверки его письменной грамотности – Тотальный диктант.

Актуальность исследуемой проблемы. Как показывают результаты социологических исследований последних лет, в условиях рыночных отношений и погони за прибылью наблюдается снижение интереса населения к книгам, журналам, газетам и в целом к печатной продукции, а также к традиционному письму (с пером и ручкой). Современные технические средства массовой информации, компьютерные технологии, телевидение, интернет, смартфоны, планшеты и другие мобильные средства, аудио- и видеоконтакты оттесняют на второй план живое общение, чтение, письмо, устный счет. Борьба за чистоту русского языка сродни борьбе за богатую многовековую русскую этнокультуру. С этих позиций достойна одобрения инициатива преподавателей и студентов Новосибирского государственного университета, которые в 2004 г. выступили с инициативой проведения Тотального диктанта в своем вузе.

Материал и методы исследования. В качестве материала исследования нами использованы извлеченные методом наблюдения исторические факты из периодической печати и Интернета, а также сами тексты диктантов. Наряду с характеристикой текстов для владеющих русским языком приведены примерные тексты для иностранцев, лишь частично освоивших данный язык. При анализе работ рассмотрены наиболее часто встречающиеся ошибки. Учтены личные впечатления автора, четырежды удостоившегося «Сертификата отличника».

Результаты исследования и их обсуждение. Первый Тотальный диктант состоялся в 2004 г. как студенческая акция «Глум-Клуба» – творческого объединения гуманитарного факультета Новосибирского государственного университета. Для диктанта был использован

отрывок из текста романа Л. Н. Толстого «Война и мир». В 2009 г. организаторы пригласили в качестве диктующего местного певца П. Короленко. Тогда в мероприятии участвовали 650 человек. Через год, когда специальный текст диктанта написал писатель-фантаст Б. Стругацкий, по всему Новосибирску диктант писали 2500 человек. Эта акция со временем расширила свои границы: охватила всю страну и даже перешагнула ее границы. В 2011 г. Тотальный диктант на русском языке писали более 4 тыс. россиян. В том же году к акции впервые присоединились жители США и других стран [20]. Через пять сезонов, 16 апреля 2016 г., в Тотальном диктанте приняли участие 145 тыс. человек из 732 городов 68 стран. В этот день диктант писали на более чем 2000 площадок; в столице Чувашии, где такие акции начали проводиться с 2013 г., свою грамотность проверяли 478 чебоксарцев. В 2017 г. число участников акции превысило 200 тыс., а в Чебоксарах за письменный стол сел 621 человек. Диктант писали в аудиториях Национальной библиотеки Чувашской Республики, Чувашского государственного университета (ЧГУ имени И. Н. Ульянова), Чебоксарского педагогического колледжа им. Н. И. Никольского. Данную оригинальную просветительскую акцию в республике опекали ЧГУ имени И. Н. Ульянова и газета «Советская Чувашия» [16, с. 377].

Каков же средний статистический «портрет» пишущего диктант? По данным за 2014 г. среди 511 участников мероприятия в Чебоксарах около 60 % составляли женщины, возрастной диапазон участников – от 10 до 79 лет, преобладали школьники и студенты [19].

В 2019 г. (до эпидемиологической пандемии) прошел весьма масштабный Тотальный диктант на 3939 площадках более 1200 городов 81 страны мира. Свою грамотность по тексту П. Басинского проверяли 19307 москвичей, 25 сотрудников антарктических станций, 127 авиапассажиров, 26 тыс. зарубежных корреспондентов и т. д. [7].

В 2020–2021 гг. из-за пандемии коронавируса и связанного с этим всеобщего карантина мероприятие переносилось с весны на осень, в некоторых городах и странах оно проводилось в онлайн-формате. В 2020 г. число участников Тотального диктанта сократилось до 271449 человек. В 45 странах и 606 городах было организовано 1646 площадок для выполнения задания в привычном офлайн-формате. Такой формат выбрали 35707 человек, в том числе 300 чебоксарцев. Сидевшие в зале находились в масках, соблюдая профилактические меры. Большинство участников выполняли задание в онлайн-режиме или в новом формате *#пишемдома*. Каждый третий принес работу на проверку экспертам, остальные проверяли свои ошибки с помощью сайта *totaldict.ru*. Оценка в таких случаях не ставилась, ибо многие считали это не главным [3].

Летом 2021 г. стало известно, что проект лишился президентского гранта, составившего 25 млн руб. Традиционную акцию удалось сохранить благодаря поддержке партнеров и добровольным пожертвованиям самих участников [15]. В мероприятии приняли участие 675 тыс. энтузиастов из 123 стран, т. е. в два раза больше, чем в предыдущем году [21].

В Тотальном диктанте 2022 г. свою грамотность на русском языке проверяли 780,5 тыс. жителей 108 стран мира, в том числе очно – в 31 стране, в онлайн-режиме – в 87 странах. Вживую (очно) писали диктант 101 тыс. человек в 500 городах и селах России и 2880 человек – за рубежом. Из них 480 человек выполняли задание в Драматическом театре им. Ф. Волкова в столице проекта Тотального диктанта того года Ярославле, где текст диктовала сама автор М. Степнова [20]. В Чувашии на площадках Чебоксар и Новочебоксарска фрагмент текста М. Степновой «Девятисотый» под диктовку писали более 400 любителей русского слова, в том числе в аудиториях ЧГУ имени И. Н. Ульянова – 250 человек, из них 150 студентов. Впервые слова диктовались со сцены Русского драматического театра Чувашской Республики, который отмечал свое столетие. Это было символично: данный очаг российской культуры в течение века через ставившиеся на его сцене произведения литературных классиков способствовал привлечению зрителей к русскому слову и русской

этнокультуре, развитию этих многовековых традиций [8, с. 7]. Впервые писавшая здесь такого рода диктант министр культуры, по делам национальностей и архивного дела С. А. Каликова отметила: «Замечательно, что есть такая просветительская акция, которая стала уже традицией. Я сама выпускница филологического факультета, тоже решила принять участие в Тотальном диктанте, чтобы проверить свои силы» [1, с. 7].

Несмотря на политический «шторм», попытки политизировать эту мирную просветительскую акцию со стороны русофобов, изолировать Россию экономическими и политическими санкциями, ни одна из европейских стран не отказалась от проведения диктанта на своих площадках. Отменить любовь населения любой страны к русскому языку и русской культуре не по силам никаким санкциям. Приняв участие в диктанте, можно не только определить свой уровень грамотности, но и замотивироваться в повышении своих знаний о русскоязычных народах государства, занимающего седьмую часть земного шара. Такие акции помогают сформировать интерес к изучению русского языка у изучающих его как иностранный.

С учетом растущего интереса иностранцев к русскому языку и русской этнокультуре начиная с 2016 г. к Тотальному диктанту начали привлекать на добровольной основе и иностранных студентов, которые тоже хотят участвовать в этой акции, но не уверены, что могут написать оригинальный текст диктанта. Для них потребовался адаптированный текст. Да и сами работы оценивались не по 5-балльной, а по 100-балльной шкале [5, с. 1, 4]. Поэтому была создана специальная версия диктанта – TtuD (название образовано из сочетания Totalnyj diktant и элемента tu). Оно включает задания, расположенные по возрастающей трудности, и отрывок диктанта [6]. Количество участников этого варианта теста растет из года в год: в 2016 г. – 1000 участников из 26 стран, в 2019 г. – 5 тысяч человек из 44 стран. В числе городов-лидеров России, где больше всего было иностранцев, изъявивших желание участвовать в диктанте, оказались Челябинск, Владивосток, Москва, Пермь, Омск, Угра, Нижний Новгород, Новосибирск, Иркутск, Ростов-на-Дону, Чебоксары. Среди топ-10 городов за рубежом были Урумчи (Китай), Улан-Батор (Монголия), Тбилиси (Грузия), Карпатай (Китай), Хошимин (Вьетнам), Шумен (Болгария), Стамбул (Турция), Нови-Сад (Сербия), Неаполь (Италия), Цюрих (Швейцария) [17].

Новосибирский государственный университет со временем становился методическим центром и координатором всей совокупности данной акции, которая включала такие направления, как определение маршрута акции по городам России (каждый год менялась столица проекта, которая определялась по особому конкурсу); выбор текста из произведений современных популярных литераторов; организация подготовительных курсов для желающих повышать свою грамотность до дня проверки знаний, подбор конкретных методических материалов для них; инструктаж для диктующих («диктаторов») и проверяющих написанные работы; проведение диктанта; анализ ошибок; награждение отличников; афиширование мероприятий с целью пропаганды русского языка и русской этнокультуры и т. д.

Организовывались ежегодные конференции с местными координаторами по этой проблеме. Так, в январе 2017 г. на V конференции участвовали филологи 73 российских и 14 зарубежных городов из 11 стран, которые обсуждали проблемы проведения данной акции [9, с. 4].

Стало правилом, что Тотальный диктант проводится в один день по всему миру, с поправкой на часовые пояса: по России это приходится на 8, 12, 16, 20 часов. Каждый желающий может прийти к обозначенному времени на определенную площадку и проверить уровень своей грамотности. Диктант состоит из нескольких частей. Для каждого часового пояса определяется своя часть текста. Этим исключается возможность передачи текста по интернету в другие часовые пояса.

На роли авторов текстов Тотального диктанта приглашались известные литераторы: писатели Д. Глуховский, Д. Арбенина, А. Иванов, Д. Рубина, Г. Яхина, П. Басинский, Л. Юзефович, детский писатель, поэт, драматург А. Усачев, писатель, литературовед, доктор филологических наук Е. Водолазкин, писатель, публицист З. Прилепин, писатель, кинокритик Д. Быков, филолог, театральный режиссер А. Геласимов, переводчица и прозаик М. Степнова. Свой текст о путешественнике Арсеньеве предложил писатель-дальневосточник В. Авченко. Именно он выбран организаторами проекта в качестве автора текста для диктанта на 2023 г. «Тотальный диктант для меня – не только экзамен на знание родного языка, но и очередной нырок в отечественную словесность, – говорил В. Авченко. – Для меня важно и то, что Тотальный диктант – проект сибирского происхождения, что он не замыкается на столицах и, кочуя из города в город, «сшивает» нашу огромную страну» [10, с. 8].

Подбор соответствующего текста для всеобщего диктанта, который, кроме того, что является аполитичным, должен быть сложнее школьного, но в то же время оказаться доступным для рядового читателя, заодно включать наиболее часто встречающиеся орфографические и пунктуационные трудности (орфограммы и пунктограммы), – нелегкая задача. Достаточно заметить, что в ряде сложных предложений число вариантов знаков препинания может доходить до полусотни. В отличие от других языков, разнообразие пунктуации – это особенность русского языка. Следует, к тому же, позаботиться о том, как привлечь внимание пишущих к красоте и могуществу русского языка и к богатству истории и этнокультуры народа, обладающего таким мощным средством межнационального общения. Так, в тексте А. Усачева для диктанта 2016 г., посвященном истории древнего мира, содержались такие слова, как *клинопись, иероглифы, шумеры, эллины, финикийцы* и др. Знание подобных слов требовало определенного образовательного и культурного уровня пишущего диктанта. Таким образом, невольно расширилось значение слова «диктант», которое подразумевало не только письменное упражнение в правописании, но и массовую акцию по проверке знаний в какой-либо области (истории, этнографии, географии, экологии и т. д.). В тексте писателя и историка Л. Юзефовича для диктанта на 2017 г. «Улан-Удэ. Селенга» значительное место занимали исторические и географические термины. В нем было много вариантов в выборе пунктуационных знаков двоеточия и тире.

Тенденция к более широкому распространению тире вместо скобок, запятой, двоеточия, точки с запятой обнаруживается и у других авторов, особенно у М. Степновой, подготовившей текст для диктанта на 2022 г. Для нее, автора известного бестселлера «Женщины Лазаря», характерно применение длинных и сложных предложений с множественными причастными и деепричастными оборотами, многословными экскурсами при характеристике того или иного героя или эпизода. Ее письму присущи также игнорирование прямой речи, передача ее без кавычек. Изобилуют географическими и биологическими терминами произведения «Правый руль», «Глобус Владивостока!», «Кристалл в прозрачной оправе: рассказы о воде и камнях» В. О. Авченко, автора текста диктанта на 2023 г. Для него тоже характерно увлечение знаком *тире*. Приведем несколько примеров из последней его книги (М.: АСТ. Редакция Елены Шубиной, 2016).

«Именно поэтому я не возражаю, если они – не сейчас, но когда-нибудь потом – съедят и мое уже не нужное тело» (С. 16). «Червей – морских и речных – выкапывают собственноручно или покупают по дороге на рыбалку «на трассе» (С. 25). «Некоторое время назад я оценил прелесть сырой корюшки – выловленной днями раньше в бухте» (С. 36). «Шум моря из раковин – в детстве он меня околдовал» (С. 182).

Свои требования предъявляются и к пишущим тест TtuD, рассчитанный на зарубежных студентов, изучающих русский язык, на детей-билингвов, проживающих за пределами России, и иные группы изучающих русский язык как иностранный. Этот тест готовит

специальная группа при Филологическом совете Тотального диктанта. Он рассчитан на разные уровни владения языком – от А2 до В2. Тест состоит из 9 интересных и познавательных заданий, разработанных экспертами на основе оригинального текста диктанта. Десятое, финальное, задание – небольшой отрывок из того же текста, который участники теста выполняют под диктовку. Завершающее задание выполняется по желанию и оценивается отдельно от остальных заданий теста. Тесты созданы в необычном, творческом, увлекательном формате с целью сохранения у участников ощущения праздника русского языка. Материалы теста призваны активизировать знания о культуре, истории, науке, быте народов России, познакомить с прошлым и настоящим страны [24].

Приведем некоторые задания из теста на 2020 г.

1. Перепишите предложение:

«В десять лет Костя почти оглох, и вот уже шестой год его окружал мир тишины и покоя».

2. Найдите среди букв три слова и запишите их ниже:

АЗЕВРЕМЯТРВАЗВУКМСВАЬЮДГОДЯТМВ

3. Подберите антонимы и впишите их в кроссворд. Какое слово вы получили по вертикали? Напишите его.

1) узкий; 2) тихий; 3) мертвый; 4) хороший; 5) тяжелый.

(Сочетание подобранных слов «широкий», «громкий», «живой», «плохой», «легкий» дает по вертикали слово «символ». – Т. С.).

4. Составьте слово из частей и запишите его:

потом- -чик; -тель; -арь; -ок.

5. Какое слово в каждом ряду не относится по смыслу к выделенному слева слову? Зачеркните лишнее:

1) **Слух**: беззвучно, громко, страх, шуметь.

2) **Зрение**: шелестеть, бледнеть, тень, ярко.

3) **Речь**: сказать, ругаться, тихо, темный.

6. Вставьте в предложение нужный глагол из скобок в правильной форме:

1) «Мне нравится (слышать – слушать) рассказы нашего учителя астрономии о космосе». 2) «Никогда раньше я не (слышать – слушать) так много нового и интересно» и т. д. [12].

Тест TruD на 2021 год был составлен по рассказу Д. Глуховского «Обещания». В нем содержатся несколько иные задания:

1. Посмотрите на фотографии. На каком фото есть мама, дочь и внука? Напишите номер (даны три фотографии. – Т. С.).

2. Найдите границы слов и напишите предложение:

МОЯМАМАЧАСТОСМОТРИТСЕМЕЙНЫЕФОТОГРАФИИ

3. Разделите слова на три группы и запишите их ниже:

зрелость, детство, муравей, старость, дорога, таракан, молодость, муха, жук, улица, тропа, путь.

4. Выберите верную реакцию. Обратите внимание: вариантов для выбора больше, чем ситуаций.

1) Сын сегодня будет сдавать трудный экзамен.

2) Дети выросли и уехали учиться в другой город.

3) Папа пошутил.

Ответы: А – Мама рада. Б – Мама волнуется. В – Мама скучает. Г – Мама смеется.

5. Вставьте в предложения нужные глаголы движения с приставками или без приставок:

«Отец и дочь 1 _____ через лес к морю. Когда за деревьями показался берег, девочка отпустила руку отца и 2 _____ вперед. Она 3 _____ до кромки воды и остановилась. Но потом 4 _____ от воды и т. д. [13].

Для ответа на поставленные в тестах вопросы мало знать грамматические правила русского языка, необходимы определенный кругозор, знание истории и быта, повседневной жизни россиян. Следовательно, участие в Тотальном диктанте побуждает у иностранцев интерес не только к русскому языку, но и к этнокультуре русского народа в целом. Остроумные и оригинальные вопросы делают задания нескучными.

Как видно из отзыва участника диктанта Джемпулианудуса Панайотиса из г. Салоник (Греция), данная акция оставила у него неплохое впечатление: «Я дважды участвовал в TruD и замечательно провел время. Благодаря этому событию люди, любящие русский язык и культуру, сближаются, обсуждают разные темы, знакомятся с новыми интересными людьми... Мы все прочувствовали нечто большее, чем просто проверку наших знаний русского языка, – мы чувствовали, что получаем больше знаний, удовольствие и что все вместе принимаем участие в чем-то уникальном» [13].

В роли «диктаторов» на Тотальном диктанте наряду с преподавателями-филологами вузов выступали также известные деятели культуры страны: журналист В. Познер, писатель Д. Быков, музыканты А. Макаревич, Д. Арбенина, политолог Е. Шульман, многократный победитель интеллектуальных телеигр А. Вассерман, актеры С. Безруков, С. Гармаш, А. Хилькевич, Я. Чурикова, Н. Цискаридзе, певицы А. Варум, Максим, композитор В. Дробыш, шоумен М. Шац и др. [7]. На площадках Чебоксар кроме преподавателей-филологов ЧГУ имени И. Н. Ульянова Н. Федоровой, И. Симулиной, Т. Ериной, Т. Романовой тексты диктовали сотрудницы редакции газеты «Советская Чувашия» Е. Канюка, Л. Арзамасова, артистка Русского драматического театра Л. Казимир. Чтобы получить эту роль, они выдержали своеобразный конкурс [5, с. 1, 4].

Насколько непростым является «диктаторство» даже для самих авторов текстов, свидетельствуют признания писателя М. Степновой: «Я очень рада и польщена, это большая честь для любого автора – стать “тотальным диктатором”. Я рада, что попала в число по-настоящему избранных. Конечно, волнуясь, потому что читать нужно особым образом, и никогда так не диктовала ни свой, ни чужой текст. Надеюсь, что справлюсь». И, конечно, автор текста блестяще с этим справилась в апреле 2022 г., прочитав его в Ярославле в здании Драматического театра им. Ф. Волкова [11].

Процедура проведения Тотального диктанта имеет свои особенности, связанные с предварительной подготовкой «пишущей» аудитории. 10 апреля 2021 г. с учетом пандемической обстановки участникам диктанта пришлось находиться в масках. Прежде чем начать писать под диктовку третью часть рассказа Д. Глуховского «Очередь», присутствующим показали короткометражный фильм «Обещания», снятый по мотивам этого рассказа. Без этого фильма данный фрагмент рассказа многим был бы непонятным. В том году впервые за историю Тотального диктанта вместо привычных четырех оказалось пять частей: по одной на каждый часовой пояс и отдельный текст для онлайн-диктанта [18].

Выполненные в течение часа работы проверяли дважды разные преподаватели-филологи вузов, а работы претендентов на высшую оценку – трижды. Через две недели в торжественной обстановке проводились «разбор полетов» и награждение отличников. Последние составляли примерно 5–8 % от общего числа участников акции. Были здесь свои «рекордсмены». Например, участвовавшая 10 раз в Тотальном диктанте выпускница филологического факультета ЧГУ имени И. Н. Ульянова Татьяна Сеницына, тогда сотрудница газеты «Чебоксарские новости», 8 раз оказалась отличницей, два раза – ударницей [23]. Автор этих строк удостоился «Сертификата отличника» четырежды – в 2017, 2018, 2019, 2022 гг. Для этого надо было написать текст диктанта безошибочно или не допустить более одной пунктуационной ошибки.

Как показывает анализ типичных ошибок, школьные правила русского языка у пишущих диктант вызывают мало затруднений. Были ошибки при написании слов, составляющих исключение из правил. Неправильное запоминание рода существительного вызывает

соответствующие ошибки при согласуемых с этим словом определениях. Например, в диктанте за 2015 г. по тексту «Невский» некоторыми из пишущих была допущена ошибка при определении рода слова «пламя» (оно среднего рода и имеет особое склонение): «В своем бесстрастии пожарные трагичны: на их лицах играют отблески **пламени**, которая уже где-то разгорелась, уже где-то их ждет, до поры невыносимая». В данном случае следовало писать: «**которое**», «**разгорелось**», «**невыносимое**» (жирным шрифтом выделено нами. – Т. С.). Нарушение правила согласования привело к трем ошибкам в пределах одного предложения. В диктанте за 2016 г. в тексте «Этот древний-древний-древний мир!» у ряда пишущих ошибка произошла из-за неверного определения множественности: «В Олимпийских играх мог участвовать любой гражданин, но богатые могли позволить себе дорогостоящие спортивные снаряжения, а бедные – нет». Следовало писать: «дорогостоящее», «спортивное», «снаряжение» (жирным шрифтом выделено нами. – Т. С.). В этом же тексте многие ошиблись, написав слова «Олимпийские игры», «Олимпиада» со строчной буквы, а слово «боги» – с заглавной.

В диктанте на 2019 г. по тексту П. Басинского орфографические ошибки встречались в словах «пьеса», «пессимистический», «обаяние», «каторжник». Вопросы вызвали написания со строчной буквы слов «земля» (многие предпочли заглавную) и «василинского» (вероятно, не все вспомнили, что это притяжательное прилагательное) [7]. В диктанте на 2022 г. по тексту М. Степновой возникали сложности при слитном или раздельном написании наречий «дотемна», «изредка», «под мышками». Многие усомнились в необходимости дефиса в предлоге «из-под» и в слове «секунду-другую». Плохую службу оказывали так называемые «ослышки» – когда вместо одного слова слышится совсем другое. Вместо «обмерший Воронеж» часть участников написала «отмерший Воронеж» или «обмерзший Воронеж» [1, с. 7].

В пунктуации многие затруднялись в расстановке знаков препинания при письме длинных и сложных предложений с деепричастными оборотами, особенно когда деепричастия находились рядом с союзом, и т. д. Поскольку многое в диктанте зависит от интонации «диктатора», могли быть разные варианты проставления запятых, двоеточия, точки с запятой, тире. В настоящее время последний из этих знаков стал употребляться все чаще, т. е. стал заметно «агрессивнее». Не обходилась без ошибок передача мыслей в прямой речи. Возможно, здесь сказывается то, что многие овладевшие английским языком переносят правила его пунктуации на русскую почву: отсутствие запятой перед подчиненной частью сложного предложения, наличие запятой перед прямой речью и т. д.

Для иностранцев, выполнявших версию TruD, основным препятствием являлась скудость словарного запаса. Тем не менее они с удовольствием вовлекались в эту интеллектуальную игру. Слушатель подготовительных курсов ЧГУ имени И. Н. Ульянова из Сирии Алктиб Рафиф, изучавший русский язык в университете в Дамаске и преподававший в местной школе, немного владеющий еще английским языком, считает, что «учить русский сложно, но интересно» [2, с. 3].

Для планомерной систематической подготовки к диктанту координаторы из Новосибирского университета ежегодно присылают на места особые программы для занятий с «грамотеями», рекомендуют заранее познакомиться с произведениями и стилями письма авторов, чьи тексты будут представлены в предстоящем диктанте. Так, в 2017 г. были присланы материалы с упражнениями по темам: «Употребление прописных и строчных букв», «Правописание приставок», «Правописание «не» и «ни», «Правописание не с прилагательными и причастиями на “мый”», «Слитное, раздельное и дефисное написание наречий», «Пунктуация при передаче прямой речи», «Обособление определений и приложений», «Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении» и др. [16, с. 377]. На еженедельных занятиях кружка «Русский язык по пятницам» члены кафедры русского

языка ЧГУ имени И. Н. Ульянова на волонтерской основе проводили двухчасовые занятия с желающими, где треть времени уделяли орфографии, треть – пунктуации, треть – самому процессу письма под диктовку. Затем следовал разбор допущенных ошибок. Постоянным посетителям кружка выдавался памятный сертификат.

В период и после эпидемиологической пандемии, всеобщего карантина в быт вошли онлайн-курсы по подготовке к Тотальному диктанту. Эти курсы дают возможность выучить новые русские слова, повторить правила правописания и пунктуации, узнать что-то новое о традициях и этнокультуре русских, ознакомиться с формами заданий теста и т. п.

Таким образом, Тотальный диктант стал широкомасштабной многоплановой акцией, рассчитанной не на один день, а на весь год. Просветительская бесплатная акция в форме добровольного диктанта для всех желающих, независимо от возраста, пола, национальности, вероисповедания, профессии, уровня образованности, места жительства, из одноразовой ежегодной акции со временем превратился в крупномасштабный проект грамотности, который помогает говорить и писать по-русски каждый день. Сейчас это не просто одноактный общественный продукт, а курсы, образовательные посты, фестивали грамотности, лекции, семинары, вебинары и т. д.

Тотальный диктант на русском языке оказался столь «заразительным», что в традицию вошли такие же акции на других языках многонациональной России. С 2012 г. проводится «Единый всечувашский диктант», организаторами которого выступили редакция газеты «Хыпар» (Весть), Чувашский государственный институт гуманитарных наук (ЧГИГН), Чувашский республиканский институт образования (ЧРИО), Чувашское национальное телевидение (ЧНТ), Чувашское национальное радио (ЧНР), Чувашский государственный университет (ЧГУ) имени И. Н. Ульянова, Чувашский государственный педагогический университет (ЧГПУ) им. И. Я. Яковлева. Эта акция проводилась в аудиториях университета, педагогического университета и педагогического колледжа им. Н. И. Никольского (основателя первой чувашской газеты. – Т. С.). Темы диктанта имели этнопедагогический уклон. Так, в 2016 г. для диктанта был выбран отрывок из повести народного писателя Чувашии А. Артемьева «Цена хлеба», воспевающий поучительные для молодежи трудовые традиции чувашских земледельцев, их традиционную этнокультуру. В 2017 г., в Год Матери и Отца, в центре внимания оказался рассказ известного этнопедагога, академика РАО Г. Н. Волкова «Умный ребенок», образно раскрывающий взаимоотношения детей и взрослых в многопоколенной семье [14, с. 3]. В указанном году в этой просветительской акции участвовали 5 тысяч жителей Чувашской Республики [4, с. 4]. Таким образом, Тотальный диктант стал неотъемлемой составной частью культурной деятельности чувашей.

По образцу Тотального диктанта по русскому языку стали проводиться подобные акции на других европейских языках: Tolles DiktaL (на немецком), Dctee du consul (на французском) и т. д.

Вошли в быт тотальные диктанты не только по языкам, но и по этнографии, географии, экологии, экономике, юриспруденции, военной истории («Диктант Победы»), литературе («пушкинский», «есенинский» и т. п.), музыке, искусству. Если в Большом этнографическом диктанте России в 2016 г. участвовали около 90 тыс. человек, то через пять лет – более 2,5 млн [22, с. 7]. Тем не менее Тотальный диктант по русскому языку удерживает пальму первенства среди ему подобных. Этот самобытный проект подобен проекту «Бессмертный полк», получившему всенародную поддержку.

Выводы. Тотальный диктант как многоплановая бесплатная просветительская акция всероссийского и мирового масштаба за короткий исторический срок получил широкое распространение. Он способствует побуждению интереса населения всего земного шара к русскому языку, русскому народу, русской этнокультуре, формированию толерантности, взаимосближению различных этносов. Это особенно необходимо в современных условиях конфронтации и поляризации общества, в обстановке развязанной недружественными

странами русофобии, экономических и политических санкций в отношении России, одного из гарантов мира на планете.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильева И., Проценко Т.* «Гроза рифмовалась с любовью...» // Советская Чувашия. – 2022. – 12 апреля.
2. *Васильева И.* Отличники показали высший пилотаж // Советская Чувашия. – 2022. – 29 апреля.
3. В Чувашии подвели итоги Тотального диктанта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://news.myseldon.com/ru/news/index/239498407> (дата обращения: 11.12.2022).
4. *Зайцева Е.* Родной – на отлично! // Советская Чувашия. – 2017. – 26 апреля.
5. И запятая может решать судьбу человека // Советская Чувашия. – 2017. – 20 апреля.
6. Изучаете русский язык? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://trud.totaldict.ru> (дата обращения: 11.12.2022).
7. Итоги Тотального диктанта – 2019» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://citydu.ru/itogi-totalnogo-diktanta-2019.htm/?ysclid=ibchifeugf168006003> (дата обращения: 11.12.2022).
8. *Казакова О.* Диктант оказался совсем не прост // Советская Чувашия. – 2022. – 19 апреля.
9. *Кириллова Р.* Акция пройдет в 800 городах и селах России // Советская Чувашия. – 2017. – 14 февраля.
10. *Кузнецова Е.* Проект, который «сшивает» страну // Советская Чувашия. – 2022. – 15 сентября.
11. Марина Степнова рассказала, о чем ее текст для Тотального диктанта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://gia.ru/20220222/diktant-1774410147.html?ysclid=18hh0qRqck616034348> (дата обращения: 12.12.2022).
12. Пример теста TruD за 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://totaldict.ru/upload/Тест%20TruD%201202020.pdf> (дата обращения: 11.12.2022).
13. Пример теста TruD – 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://totaldict.ru/upload/trud/Test%20TruD%201%202021%20color.pdf> (дата обращения: 12.12.2022).
14. *Пушкова И.* Перед глазами возник образ труженика // Хыпар (Весть). – 2016. – 26 апреля (на чув. яз.).
15. Сегодня проходит «Тотальный диктант – 2022» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.bim.ru/news/497363?ysclid=ibq6cfy8kc514185195> (дата обращения: 11.12.2022).
16. *Сергеев Т. С.* Участие в Тотальном диктанте как средство повышения грамотности студентов и преподавателей Чувашии государственного университета имени И. Н. Ульянова // Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии (к 50-летию Чувашии государственного университета имени И. Н. Ульянова). VII Арсентьевские чтения / редкол. : О. Н. Широков и др. – Чебоксары, 2017. – С. 376–379.
17. Тест TruD: для тех, кто умеет писать по-русски [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ruskiymir.ru/publications/250818/?ysclid=l66vjklg5k55504267> (дата обращения: 11.12.2022).
18. Тотальный диктант в Чувашии написали более четырехсот человек [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://forum.na.svyazi.ru/?showtopic=1481296&st=405&p=19753035#entry19753025> (дата обращения: 12.12.2022).
19. Тотальный диктант в Чувашии: отличников один-два и обчелся [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pg21.ru/news/11770> (дата обращения: 11.12.2022).
20. Тотальный диктант – 2022 написали свыше 780 тысяч человек в 128 странах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://tg.ru/2202/04/11/totalnyj-diktant-2022-napisali-svyshe-780-tysyach-chelovek-v-108-stranah.html> (дата обращения: 12.12.2022).
21. Тотальный диктант проведут в 2022 году вопреки отказу в президентском гранте [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://snob.ru/news/totalnyj-diktant-provedut-v-2022-godu-vopreki-otkazu-v-prezidentskom-grante> (дата обращения: 11.12.2022).
22. *Христофорова К.* Диктант на фоне карты // Советская Чувашия. – 2022. – 8 ноября.
23. Чебоксары в десятый раз стали площадкой «Тотального диктанта» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://gorodskoportal.ru/cheboksary/news/society/73368874/?ysclid=18mq96x7ip672024250> (дата обращения: 12.12.2022).
24. Что такое Тотальный диктант [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://totaldict.ru/about/trud/?ysclid=tradeztcp5405664543> (дата обращения: 11.12.2022).

Статья поступила в редакцию 03.01.2023

REFERENCES

1. Vasil'eva I., Procenko T. «Groza rifmovalas' s lyubov'yu...» // Sovetskaya Chuvashiya. – 2022. – 12 aprelya.
2. Vasil'eva I. Otlichniki pokazali vysshij pilotazh // Sovetskaya Chuvashiya. – 2022. – 29 aprelya.

3. V Chuvashii podveli itogi Total'nogo diktanta [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://news.myseldon.com/ru/news/index/239498407> (data obrashcheniya: 11.12.2022).
4. Zajceva E. Rodnoj – na otlichno! // Sovetskaya Chuvashiya. – 2017. – 26 aprelya.
5. I zapyataya mozhet reshat' sud'bu cheloveka // Sovetskaya Chuvashiya. – 2017. – 20 aprelya.
6. Izuchaete russkij yazyk? [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://trud.totaldict.ru> (data obrashcheniya: 11.12.2022).
7. Itogi Total'nogo diktanta – 2019» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://citydu.ru/itogi-totalnogo-diktanta-2019.htm/?ysclid=ibchifeugf168006003> (data obrashcheniya: 11.12.2022).
8. Kazakova O. Diktant okazalsya sovsem ne prost // Sovetskaya Chuvashiya. – 2022. – 19 aprelya.
9. Kirillova R. Akciya projdet v 800 gorodah i selah Rossii // Sovetskaya Chuvashiya. – 2017. – 14 fevralya.
10. Kuznecova E. Proekt, kotoryj «sshivaet» stranu // Sovetskaya Chuvashiya. – 2022. – 15 sentyabrya.
11. Marina Stepnova rasskazala, o chem ee tekst dlya Total'nogo diktanta [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://ria.ru/20220222/diktant-1774410147.html?ysclid=18hh0qRqck616034348> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
12. Primer testa TruD za 2020 g. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://totaldict.ru/uploud/Tect%20TruD%201202020.pdf> (data obrashcheniya: 11.12.2022).
13. Primer testa TruD – 2021 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://totaldict.ru/upload/trud/Test%20TruD%201%202021%20color.pdf> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
14. Pushkova I. Pered glazami voznik obraz truzhenika // Hypar (Vest'). – 2016. – 26 aprelya (na chuv. yaz.).
15. Segodnya prohodit «Total'nyj diktant – 2022» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.bim.ru/news/497363?ysclid=ibq6cfy8kc514185195> (data obrashcheniya: 11.12.2022).
16. Sergeev T. S. Uchastie v Total'nom diktante kak sredstvo povysheniya gramotnosti studentov i prepodavatelej Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'yanova // Paradigmy universitetskoj istorii I perspektivy universitetologii (k 50-letiyu Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'yanova). VII Arsent'evskie chteniya / redkol. : O. N. Shirokov i dr. – Cheboksary, 2017. – S. 376–379.
17. Test TruD: dlya teh, kto umeet pisat' po-russki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://russkiymir.ru/publications/250818/?ysclid=l66vjklg5k55504267> (data obrashcheniya: 11.12.2022).
18. Total'nyj diktant v Chuvashii napisali bolee chetyrekhstot chelovek [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://forum.na.svyazi.ru/?showtopic=1481296&st=405&p=19753035#entry19753025> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
19. Total'nyj diktant v Chuvashii: otlichnikov odin-dva i obchelsya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://pg21.ru/news/11770> (data obrashcheniya: 11.12.2022).
20. Total'nyj diktant – 2022 napisali svyshe 780 tysyach chelovek v 128 stranah [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://tg.ru/2202/04/11/totalnyj-diktant-2022-napisali-svyshe-780-tysiach-chelovek-v-108-stranah.html> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
21. Total'nyj diktant provedut v 2022 godu vopreki otkazu v prezidentskom grante [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://snob.ru/news/totalnyj-diktant-provedut-v-2002-godu-vopreki-otkazu-v-prezidentskom-grante> (data obrashcheniya: 11.12.2022).
22. Hristoforova K. Diktant na fone karty // Sovetskaya Chuvashiya. – 2022. – 8 noyabrya.
23. Cheboksary v desyatyj raz stali ploschhadkoj «Total'nogo diktanta» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://gorodskoyportal.ru/cheboksary/news/cociety/73368874/?ysclid=18mq96x7ip672024250> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
24. Chto tvoe Total'nyj diktant [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://totaldict.ru/about/trud/?ysclid=tradeztp5405664543> (data obrashcheniya: 11.12.2022).

The article was contributed on January 3, 2023

Сведения об авторе

Сергеев Тихон Сергеевич – доктор исторических наук, профессор, старший научный сотрудник научно-исследовательского института этнопедагогике им. академика РАО Г. Н. Волкова Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0003-2003-1530-4691>, tikhon-sergeev@yandex.ru

Author Information

Sergeev, Tikhon Sergeevich – Doctor of History, Professor, Senior Researcher at the Research Institute of Ethnopedagogics named after Academician of the Russian Academy of Education G. N. Volkov, I. Yakovlev CHGPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0003-2003-1530-4691>, tikhon-sergeev@yandex.ru

Н. В. Сергиенко

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ РКИ

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются типы предложений в русском и английском языках с позиции коммуникативного, структурного и семантического аспектов, важные в рамках преподавания РКИ. Рост интереса англоговорящих к изучению русского языка как иностранного требует определения и систематизации сходств и различий между родным языком (вторым родным языком или языком-посредником) и изучаемым. В работе вычленяются типологические соответствия в предложениях в рассматриваемых языках, которые способны оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения англоговорящих русскому языку как иностранному. Определяется, что коммуникативные типы предложений в рамках традиционных классификаций являются идентичными в русском и английском языках; в рамках семантического аспекта наблюдается большое количество сходных структур: экзистенциальные, статальные, акциональные предложения. Структурные типы предложений, с одной стороны, демонстрируют совпадение по номенклатуре, с другой, показывают самые существенные отличия в рассматриваемых языках. Отмечается, что в обоих языках есть простые, сложные и осложненные предложения и типы предложений в целом совпадают. Автор статьи определяет и систематизирует отличия в синтаксических структурах двух языков с целью предвосхищения ошибок, которые могут возникнуть при изучении РКИ англоговорящими. Основными отличиями, которые требуют пристального внимания преподавателя РКИ, являются: односоставные предложения в русском языке; деепричастные и причастные обороты; сложные предложения с придаточным дополнительным, придаточными времени, условия, места и цели, с придаточными сравнительными; порядок слов (особенно главных членов) в предложении.

Ключевые слова: *предложение, русский язык, английский язык, англоговорящий, РКИ*

N. V. Sergienko

COMPARATIVE TYPOLOGY OF SENTENCES IN RUSSIAN AND ENGLISH IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract. The article studies the types of sentences in Russian and in English in communicative, structural and semantic aspects that are important in teaching Russian as a Foreign Language. The growing interest of English speakers in learning Russian as a foreign language requires identifying and systematizing similarities and differences between their native language (second mother tongue or intermediary language) and the target language. This paper singles out typological correspondences between the sentences in Russian and in English, which enable a teacher to optimize and intensify the process of teaching English speakers Russian as a Foreign Language. The author outlines that the communicative types of sentences in the traditional classifications are identical in Russian and English. According to the semantic aspect, there is a large number of similar structures: existence, state, action sentences. The structural types of sentences, on the one hand, demonstrate some similarities, on the other hand, show the most significant differences in the two languages. There are simple and complex sentences, and syntactic complexes in both languages, and the types of sentences are generally the same. The author of the article finds and systematizes the differences in the syntactic structures of the two languages in order to anticipate errors

that English speakers may have when studying Russian as a foreign language. The main differences that require the teacher's attention are one-member sentences in Russian; verbal phrases; object clauses; complex sentences with clauses of time, condition, place, purpose, comparison; the order of words in a sentence (mainly the principal members).

Keywords: *sentence, Russian language, English language, English-speaking person, Russian as a foreign language*

Введение. В основе современной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) лежит коммуникативный подход, в рамках которого главная задача преподавателя – научить инофона говорить и участвовать в реальном общении. Предложение – это основная единица коммуникации, поэтому можно говорить о том, что обучение синтаксису, структурированию предложений является чрезвычайно важным в преподавании русского языка как иностранного.

Цель статьи – провести сопоставительный анализ типов предложений в русском и английском языках и вычленить различия в типологии предложений, важные с позиции преподавания РКИ. Цель исследования предполагает решение следующих задач:

- 1) проанализировать типы предложений в русском и английском языках с позиции коммуникативного, структурного и семантического аспектов;
- 2) определить типологические соответствия в рассматриваемых языках на синтаксическом уровне, которые позволят оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения англоговорящих русскому языку как иностранному;
- 3) вычленить несовпадения в структурировании предложений в английском и русском языках, отличия в формах выражения, которые являются причиной интерферентных ошибок.

Новизна данной работы заключается в том, что в ней рассматривается типология предложений относительно трех аспектов: коммуникативного, структурного и семантического, с позиции их важности в преподавании русского языка как иностранного для англоговорящих.

Актуальность исследуемой проблемы. В последние годы наблюдается интерес к русскому языку как иностранному, в России обучается большое количество англоговорящих студентов из Индии, стран Азии и Африки, европейских стран, США. Языком-посредником в таких случаях является английский язык, так как он в современном мире стал таким феноменом, когда концепт «носитель английского языка» может относиться к языковой личности, которая по ряду причин изначально не является таковой [13, с. 121]. Знание особенностей структурирования предложений в английском и русском языках важно для англоговорящих при изучении РКИ, так как это может способствовать оптимизации академических усилий. При полном совпадении языковых явлений в двух языках данные явления можно не изучать или уделять им минимум времени и внимания, а основное внимание при обучении англофонов синтаксису русского языка обращать на структуры, которые либо отсутствуют в английском языке, либо отличаются от структур русского языка. Данные замечания указывают на актуальность предпринимаемого исследования.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили интерферентные ошибки в структурах предложений в письменных работах студентов из США и Индии, а также в переписке в чатах в сети Интернет. Основные методы исследования: аналитический, обобщения и систематизации, сравнительно-сопоставительный, описательный.

Результаты исследования и их обсуждение. В английском языке с позиции коммуникативного аспекта обычно выделяют следующие предложения: повествовательное, побудительное и вопросительное [11, с. 258]. Повествовательное предложение выражает

утверждение, как положительное, так и отрицательное, факт действительности, который имел, имеет или будет иметь место быть. Побудительное предложение выражает побуждение, как положительное, так и отрицательное, оно побуждает к действию, к изменению действительности. Вопросительное предложение выражает запрос информации, интересующей говорящего. Восклицательное предложение определяют как отдельный тип предложений, так как ни один из выше обозначенных типов не может его заменить, потому что ни повествовательное, ни побудительное, ни вопросительное предложение не обладает необходимыми его характеристиками и каждый из данных типов может быть как восклицательным, так и невосклицательным в зависимости от эмоционального состояния говорящего [2, с. 105], [11, с. 259].

В русском языке существуют разные подходы к классификации предложений с точки зрения коммуникативной задачи. Так, в «Краткой русской грамматике» все предложения делят на невопросительные и вопросительные, между которыми существует различие в том, что невопросительные предложения содержат в себе сообщение, а вопросительные – поиск сообщения. Невопросительные предложения бывают повествовательными, побудительными, а также к ним относятся предложения со значением желательности. Каждый из этих трех типов имеет свою семантику, структуру и коммуникативную направленность. Вопросительные и невопросительные предложения могут иметь одинаковые грамматические образцы, но могут и отличаться [9, с. 411–412].

В учебном комплексе «Современный русский язык» авторы выделяют повествовательные, побудительные, вопросительные предложения, исходя из коммуникативной установки. Они делят вопросительные предложения на общевопросительные (требующие ответа «да» или «нет») и частновопросительные (требующие полного ответа). Восклицательные и невосклицательные предложения в их классификации относятся к иному типу [10, с. 35].

И более традиционная точка зрения относительно коммуникативных типов предложения говорит о том, что в русском языке «простые предложения делятся на повествовательные, вопросительные и побудительные, каждый из которых имеет более дробную градацию, а наличие эмоциональной окрашенности в рамках предложения определяет предложения как восклицательные» [4, с. 247]. Очевидно, что данная градация предложений почти полностью совпадает с той типологией предложений, которая существует в англистике, и нам она кажется наиболее точно отражающей языковые особенности. Поэтому считаем, что в рамках преподавания русского языка как иностранного необходимо опираться на данную типологию, так как она позволяет оптимизировать процесс обучения и изучения русского языка как иностранного.

Типология предложений в рамках структурного аспекта основывается на следующих параметрах: 1) характер подлежащего; 2) характер сказуемого; 3) количество предикативных линий. Исходя из количества предикативных линий или грамматических центров, в английском и русском языках выделяют простое предложение, сложное предложение (сложноподчиненное и сложносочиненное) и осложненное.

Относительно структуры простого предложения и наличия грамматического центра в русском языке выделяют односоставные и двусоставные предложения. Односоставное предложение – это предложение, где только один главный член предложения: подлежащее или сказуемое. Односоставные предложения – это особенность русского языка, в английском языке таких предложений практически не может быть.

В английском языке предложение обязательно должно быть двусоставным, и поэтому подлежащее есть во всех типах предложения. Так, в определенно-личном предложении подлежащее называет конкретное, определенное лицо, явление, предмет, группу предметов, лиц или явлений, и оно может быть выражено существительным, местоимением,

словосочетанием и т. д. В неопределенно-личном предложении подлежащее не указывает на какой-то конкретный субъект действия, оно выражено чаще всего неопределенными местоимениями групп *some, any, no, every*. В обобщенно-личном предложении подлежащее указывает на широкий круг лиц, которые могли совершить или совершали то или иное действие, подлежащее выражается местоимениями *they, one, you*. В безличных предложениях подлежащее носит формальный характер, так как оно необходимо чисто структурно, по причине двусоставности английского предложения, и чаще всего в качестве подлежащего в таких предложениях используется местоимение *it* [7, с. 149–150].

В русском языке так же, как и в английском, предложения могут быть определенно-личными, неопределенно-личными, обобщенно-личными и безличными в зависимости от характера сказуемого. Однако следует отметить, что в английском языке наличие двух главных членов предложения является обязательным, в связи с чем все эти типы предложений в английском языке являются двусоставными, а в русском – односоставными.

В таблице 1 представлены примеры из английского и русского языков, в которых четко видно, что в английском предложении всегда есть подлежащее и сказуемое, в то время как русское предложение при переводе с английского может быть и односоставным. И наоборот, односоставные предложения в русском языке при переводе на английский язык становятся двусоставными, что может вызвать интерферентные ошибки при изучении русского языка англофонами. Данные примеры могут помочь как преподавателю, так и студенту при анализе и выявлении отличий в структурах двух языков с целью предотвращения ошибок.

Таблица 1 – Типы предложений в английском и русском языках

Тип предложения	Английский язык	Русский язык
Определенно-личное	<i>The doctor came and prescribed me some remedy.</i> (Пришел врач и прописал лекарство.)	<i>Люблю вкусно поесть.</i> (<i>I like to eat something delicious.</i>)
Неопределенно-личное	<i>So, someone may say that.</i> (Итак, кто-то может так сказать.)	<i>Громко играют на гитаре.</i> (<i>Somebody is playing the guitar loudly.</i>)
Обобщенно-личное	<i>One gets the impression that they disapprove.</i> (Может сложиться впечатление, что они не одобряют этого.)	<i>От добра добра не ищут.</i> (<i>Enough is as good as a feast.</i>)
Безличное	<i>It is getting dark.</i> (Темнеет.)	<i>Что-то не спится.</i> (<i>I can't sleep.</i>)

Необходимо заметить, что отличительными особенностями простого предложения в русском языке является то, что подлежащее может находиться не только перед сказуемым, но и после него, глагол-связка отсутствует в предложениях в настоящем времени, именная часть сказуемого согласуется с подлежащим в роде и числе, в то время как в английском языке согласование только в числе. Данные отличительные особенности русского языка могут стать проблемными зонами для англоговорящих учащихся при изучении русского языка, и поэтому преподавателю важно знать и помнить об этом.

Что касается структуры сложного предложения, то сложносочиненные предложения русского и английского языков имеют много общего. Сложносочиненные предложения русского языка с союзами *а, да, и ... и, ни ... ни* и т. д. выражают равноправие между частями предложения и их полную функциональную равнозначность; с союзами *а, но, да, однако, зато, же* и др. выражают отношения противопоставления; кроме того, в сложносочиненных предложениях могут выражаться разделительные и пояснительные отношения [6, с. 264], и такие предложения, как правило, не вызывают трудностей у англоговорящих студентов, так как в английском языке существуют идентичные структуры, разница будет заключаться в использовании союзов (*and, also, but и др.*), которых в английском

языке меньше. Так, если смысловые отношения в структуре родного и русского языков идентичны и союзы эквивалентны, англофоны безошибочно структурируют сложносочиненное предложение в русском языке, как в примере: *Честно, я посетил Кремль, но не знал эти информации* (*Honestly, I visited the Kremlin, but I didn't know about this*) (ошибки наблюдаются только в падежных окончаниях). И наоборот, отсутствие соответствующих союзов (*и ... и*, например) в английском языке вызывает интерферентные ошибки у англофонов, как в следующем примере: *Я смог оба ходить пешком и я смог ехать на такси* (*I could both walk there on foot and I could travel around in a taxi*) (ошибки в использовании средств связи, выборе глаголов и формах глагола). Таким образом, основной акцент при изучении сложносочиненных предложений стоит ставить на структуры с союзами, которые отсутствуют в английском языке: *а, да, и...и, зато, же, не то... не то, то ли... то ли, то... то*.

Сложноподчиненные предложения в русском и английском языках также имеют много общего относительно состава и порядка компонентов. Однако для русских сложноподчиненных предложений характерна обязательная связь между компонентами главного и придаточного предложений, так называемая «местоименно-относительная связь частей предложения». В русском сложноподчиненном предложении, если главное предложение предшествует придаточному, то в придаточном предложении личное местоимение чаще всего опускается, а если главное предложение следует за придаточным, то местоимение не опускается. В английском языке порядок следования главной и зависимой частей в этом плане не важен, так как структурно ничего не меняется в рамках предложения [3, с. 119]. Например, посмотрим на пару русских предложений и английских: *Если Петр получит грант, он выпустит прекрасную книгу. Петр выпустит прекрасную книгу, если получит грант. / If Peter gets the grant, he will publish a wonderful book. Peter will publish a wonderful book if he gets the grant.*

С одной стороны, видна разница в использовании местоимений, с другой стороны, очевидно несовпадение по формам глагола (в русском языке используются глаголы будущего времени и в главном, и в придаточном предложениях, в английском языке в главном предложении – глагол будущего времени, в придаточном – настоящего времени). При изучении сложноподчиненных предложений англоговорящими студентами педагогу необходимо детально разбирать структуру сложного предложения, так как многие структуры русского языка не совпадают со структурными схемами английского языка.

Особое внимание следует уделить предложениям с придаточным дополнительным (изъяснительным), придаточными времени, условия, места и цели, придаточными сравнительными. В таблице 2 мы собрали структуры сложноподчиненных предложений, где наблюдается несовпадение в формах выражения, структурировании предложения в английском и русском языках.

Знание этих отличительных особенностей структур в рассматриваемых языках при обучении РКИ может способствовать ограничению (сужению) объекта изучения, что в дальнейшем приведет к минимизации ошибок у англоговорящих учащихся, поскольку больше внимания будет уделяться не тем структурным компонентам, которые идентичны в языках, а тем, которые различаются.

Осложненные предложения есть и в русском языке, но в английском языке они встречаются чаще, так как в английском языке есть такие осложняющие предложение структуры, как сложное подлежащее, сложное дополнение и другие синтаксические комплексы. Осложненные предложения в английском языке структурно относятся к простым предложениям, но очень часто семантически являются сложными [7, с. 149].

Таблица 2 – Сложноподчиненные предложения английского и русского языков

Структура	Английский язык	Русский язык
Предложение с придаточным дополнительным (придаточное изъяснительное)	We know <i>him to be</i> a good guy. I didn't know <i>whether I had to</i> call him.	Мы знаем, <i>что он</i> хороший парень. Я не знала, <i>должна ли я была</i> позвонить ему.
Предложение с придаточным места	They stopped <i>where</i> the road turned to the river. I'm leaving <i>for the place where</i> it's warm.	Они остановились <i>там, где</i> дорога поворачивала к реке. Я еду <i>туда, где</i> тепло.
Предложение с придаточным времени	I <i>will call</i> you when I <i>come</i> home. <i>Before leaving</i> the city (<i>Before he left</i> the city), he visited me.	Я <i>позвоню</i> тебе, когда <i>приду</i> домой. <i>Перед тем как уехать</i> из города, он навестил меня.
Предложение с придаточным условия	We <i>will be late unless</i> we take a taxi. / We <i>'ll be late if</i> we do not take a taxi. If I <i>had</i> time, I <i>would help</i> you. If I <i>had had</i> time, I <i>would have helped</i> you. If I <i>had</i> time, I <i>would have helped</i> you.	Мы <i>опоздаем, если не вызовем</i> такси. Если <i>бы</i> у меня <i>было</i> время, я <i>бы</i> <i>помогла</i> тебе. Если <i>бы</i> у меня (<i>тогда</i>) <i>было</i> время, я <i>бы</i> <i>помогла</i> тебе. Если <i>бы</i> у меня (<i>в принципе</i>) <i>было</i> время, я <i>бы</i> (<i>тогда</i>) <i>помогла</i> тебе.
Предложение с придаточным цели	I <i>want you to help</i> me. He <i>bought</i> a bicycle <i>so that he could park</i> it anywhere he liked. It is necessary for the students <i>to learn</i> the rule.	Я <i>хочу, чтобы ты мне помог</i> . Он <i>купил</i> велосипед для того, <i>чтобы можно было парковаться</i> где угодно. Нужно, <i>чтобы студенты выучили</i> это правило.
Предложение с придаточным сравнительным	<i>The more</i> you train, <i>the stronger</i> you become. He speaks <i>as if he hadn't slept</i> all night. <i>It's not as if he knew</i> the password.	<i>Чем больше</i> ты тренируешься, <i>тем сильнее</i> становишься. Он разговаривает, <i>как будто не спал</i> всю ночь. Не похоже, <i>как будто он знает</i> пароль.

Что касается осложненных предложений в русском языке, то осложнение может быть вызвано: 1) однородными членами; 2) обращением; 3) прямой речью; 4) вводными словами, вводными предложениями и вставными конструкциями; 5) обособленными оборотами. Наибольшую трудность для англофонов при изучении русского языка как иностранного будут вызывать обособленные обороты, так как среди них выделяют деепричастные и причастные обороты, которые существенно отличаются в двух языках. Так, в следующем примере мы наблюдаем у англофона интерферентные ошибки в выстраивании причастного оборота: *Затем мы побродили по собору Святого Спасителя на пролитой крови, полностью покрывшой со снегом, потом по Эрмитажу*. Поэтому в процессе ознакомления с такими оборотами важно подробно описывать эти структуры и обращать внимание обучающихся на их особенности и имеющиеся несовпадения.

Классификации предложений с точки зрения семантики многочисленны и в англистике, и в русистике. Поскольку предикат является центром предложения, семантические классификации предложений строятся на основе семантики глагола.

С этой позиции интересна классификация предложений американского лингвиста У. Л. Чейфа, созданная на материале английского языка, который делил предложения на 1) статальные (обозначают состояние предмета или лица); 2) процессуальные (сообщают об изменении состояния предмета или лица, отвечают на вопрос «что случилось?»); 3) акциональные (со значением действия, отвечают на вопрос «что сделал X?»); 4) процессуально-акциональные (связывают два предмета: один предмет производит действие, другой изменяет состояние в результате данного действия) [12].

М. В. Всеволодова, описывая структуры простого русского предложения, за основу классификации взяла типологию денотативных предикатов: экзистенциальный (бытийный); акциональный (действие, событие); статальный (состояние); реляционный (отношения); характеристический (признак) [5]. В рамках каждого класса денотативных предикатов автор дает разноаспектную характеристику семантических моделей предложения.

Кроме того, стоит упомянуть классификацию Н. Д. Арутюновой, которая на материале русского языка классифицирует предложения на основе соотношения логики и средств ее выражения в языке: предложения экзистенции или бытийности, предложения идентификации, или тождества; предложения номинации, или именованности; предложения характеристики, или предикации в узком смысле этого термина [1]. Исследователь указывает на тот факт, что вся сфера описания микромира человека передается при помощи бытийных предложений с глаголом *быть*. Это очень важное замечание, так как в английском языке описание микромира человека выстраивается при помощи глагола *have (иметь)*. Л. А. Козлова справедливо замечает, что данное фундаментальное различие в выборе предложения «при представлении микромира человека оказывает сильное интерферирующее воздействие при обучении русскому языку как иностранному» [7, с. 155]. Поэтому для преподавателей РКИ важно знать о вероятности появления ошибок с точки зрения семантического аспекта, необходимо их прогнозировать и стремиться предотвращать путем отработки определенных моделей.

Исходя из приведенных выше классификаций предложений в рамках семантического аспекта, нельзя не увидеть очевидного сходства типов предложений в русском и английском языках. Как отмечает Л. А. Козлова, семантические структуры предложения являются в целом одинаковыми в разных языках. Различие состоит в том, что репрезентация смысла будет выстраиваться исходя из норм синтаксиса каждого конкретного языка [8].

Выводы. Таким образом, проведя анализ типов предложений в русском и английском языках с позиции трех аспектов, можно утверждать, что коммуникативные типы предложений в целом являются идентичными в рассматриваемых языках, номенклатура семантико-структурных типов предложения во многом также совпадает. Основные отличия, которые важны для преподавателей русского языка как иностранного, работающих или планирующих работать с англоговорящими, заключаются в том, что в английском языке в предложениях с отношениями экзистенции и бытия обязательно наличие глагола *to be (быть)*, в то время как в русских конструкциях в настоящем времени глагол-связка часто опускается; русские предложения могут быть и односоставные, и двусоставные, английские – только двусоставные; в русских предложениях подлежащее и именная часть сказуемого могут быть представлены именем не только в именительном падеже, как в английском языке. Кроме того, порядок слов и структурирование сложноподчиненных предложений в русском языке требуют пристального внимания от преподавателя по причине наличия большого количества структурных несовпадений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 895 с.
2. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка : учебник для студентов педагогических институтов. – М. : Высшая школа, 1983. – 383 с.
3. Вагнер В. Н. Синтаксис русского языка как иностранного и его преподавание. – 2-е изд. – М. : Флинта : наука, 2007. – 168 с.
4. Вендина Т. И. Введение в языкознание : учебное пособие для педагогических вузов. – М. : Высшая школа, 2001. – 288 с.
5. Всеволодова М. В., Го Шуфень. Классы моделей русского простого предложения и их типовых значений. Модели русских предложений со статальными предикатами и их речевые реализации (в зеркале китайского языка). – М. : Букинист, 1999. – 169 с.
6. Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях : в 2 ч. Ч. 2. Синтаксис. – СПб. : Златоуст, 2017. – 416 с.

7. Козлова Л. А. Сравнительная типология английского и русского языков : учебное пособие. – Барнаул : АлтГПУ, 2019. – 180 с.
8. Козлова Л. А. Сопоставительное изучение языков в когнитивно-культурологическом ракурсе // Когнитивные исследования языка. – 2019. – № 37. – С. 479–484.
9. Краткая русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. – М. : Рус. яз., 1989. – 639 с.
10. Современный русский язык : в 3 ч. Ч. 3. Синтаксис / сост. О. Г. Каменская, Р. А. Кан. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 195 с.
11. Смрницкий А. И. Синтаксис английского языка / под ред. В. В. Пассека. – Изд. 2-е, испр. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 286 с.
12. Chafe W. L. Meaning and the structure of language. – Chicago ; London : University of Chicago Press, 1970. – 360 p.
13. Sharifian Farzad. Cultural Linguistics. Cultural conceptualisations and language. – Amsterdam : Benjamins, 2017. – 171 p.

Статья поступила в редакцию 05.02.2023

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Yazyk i mir cheloveka. – М. : Yazyki russkoj kul'tury, 1998. – 895 s.
2. Bloh M. Ya. Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka : uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh institutov. – М. : Vysshaya shkola, 1983. – 383 s.
3. Vagner V. N. Sintaksis russkogo yazyka kak inostrannogo i ego prepodavanie. – 2-e izd. – М. : Flinta : Nauka, 2007. – 168 s.
4. Vendina T. I. Vvedenie v yazykoznanie : uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh vuzov. – М. : Vysshaya shkola, 2001. – 288 s.
5. Vsevolodova M. V., Go Shufen'. Klassy modelej russkogo prostogo predlozheniya i ih tipovyh znachenij. Modeli russkikh predlozhenij so statal'nymi predikatami i ih rechevye realizacii (v zerkale kitajskogo yazyka). – М. : Bukinist, 1999. – 169 s.
6. Glazunova O. I. Grammatika russkogo yazyka v uprazhneniyah i kommentariyah : v 2 ch. Ch. 2. Sintaksis. – SPb. : Zlatoust, 2017. – 416 s.
7. Kozlova L. A. Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov : uchebnoe posobie. – Barnaul : AltGPU, 2019. – 180 s.
8. Kozlova L. A. Sopotavitel'noe izuchenie yazykov v kognitivno-kul'turologicheskom rakurse // Kognitivnye issledovaniya yazyka. – 2019. – № 37. – S. 479–484.
9. Kratkaya russkaya grammatika / pod red. N. Yu. Shvedovoj i V. V. Lopatina. – М. : Rus. yaz., 1989. – 639 s.
10. Sovremennyy russkij yazyk : v 3 ch. Ch. 3. Sintaksis / sost. O. G. Kamenskaya, R. A. Kan. – Tol'yatti : Izd-vo TGU, 2012. – 195 s.
11. Smirnickij A. I. Sintaksis anglijskogo yazyka / pod red. V. V. Passeka. – Izd. 2-e, ispr. – М. : Izd-vo LKI, 2007. – 286 s.
12. Chafe W. L. Meaning and the structure of language. – Chicago ; London : University of Chicago Press, 1970. – 360 p.
13. Sharifian Farzad. Cultural Linguistics. Cultural conceptualisations and language. – Amsterdam : Benjamins, 2017. – 171 p.

The article was contributed on February 5, 2023

Сведения об авторе

Сергиенко Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8536-1806>, sergienkonat@mail.ru

Author Information

Sergienko, Natalia Viktorovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Language, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8536-1806>, sergienkonat@mail.ru

УДК 811.133.1'373.49:[321:070.41]

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.007

С. В. Слепцова, И. Б. Акинишина, Ю. Е. Ломоносова

ЭВФЕМИЗМЫ В ЯЗЫКЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ (НА ОСНОВЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВЛАСТЬ И ПОЛИТИКА»)

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье анализируются эвфемизмы, распространенные в языке современной французской публицистики. Материалом исследования выступают современные французские газеты, ориентированные на широкую читательскую аудиторию. Проведен подробный анализ эвфемизмов, функционирующих в языке французской письменной прессы. В рамках тематической группы «Власть и политика» выявлены пять типов эвфемизмов, направленных на ослабление восприятия негативной информации с целью влияния на формирование оценок событий и управления общественным мнением читателей в адрес: 1) действий политических лидеров; 2) репрессивных методов, применяющихся властью для решения проблемных ситуаций; 3) действий, направленных непосредственно против политической власти; 4) взаимоотношений разных государств и их глав; 5) действий со стороны армии или полиции. Проанализированы эвфемизмы, объединенные группой «Власть и политика», с учетом способов их образования. Выявленные эвфемизмы в языке современной французской прессы представлены: устойчивыми словосочетаниями; идиомами, образованными на основе терминологической лексики; метафорическим и метонимическим переносом; олицетворением; эпитетами. Исследованная тематическая группа «Власть и политика» позволит дополнить уже имеющиеся знания в области изучения такого феномена, как эвфемизация речи, а также послужит основой для дальнейшего анализа эвфемизмов на материале языка современных французских письменных средств массовой информации.

Ключевые слова: *эвфемизм, власть, политика, публицистика, метафорический и метонимический перенос, идиома, олицетворение, эпитет*

S. V. Sleptsova, I. B. Akinshina, Yu. E. Lomonosova

EUPHEMISMS IN THE LANGUAGE OF FRENCH JOURNALISM (BASED ON THE THEMATIC GROUP “AUTHORITIES AND POLITICS”)

Belgorod State University, Belgorod, Russia

Abstract. The article analyzes the euphemisms widespread in the language of modern French journalism. The research material is French newspapers aimed at a wide readership. A detailed analysis of euphemisms functioning in the language of the French written media has been made. In the thematic group “Authorities and Politics” five types of euphemisms have been identified. They are aimed at weakening the perception of negative information in order to influence the assessment of events and control the public opinion of readers towards: 1) actions of political leaders; 2) repressive methods used by the authorities to solve problem situations; 3) actions directed against political authorities; 4) relations between different states and their heads; 5) actions by the army or the police. The analysis of euphemisms united by the group “Authorities and Politics” according to the method of their formation is carried out. The identified euphemisms in the language of the modern French journalism are represented by set phrases; idioms formed on the basis of terminology; metaphorical and metonymical transfer; personification; epithets. The studied thematic group “Authorities and Politics” will complement the existing knowledge in the field of studying such a phenomenon as euphemization of speech. It will be the basis for further analysis of euphemisms on the material of the language of modern French written media.

Keywords: *euphemism, authorities, politics, journalism, metaphorical and metonymical transfer, idiom, personification, epithet*

Введение. Власть и политика – это два понятия, неразрывно связанных между собой. Все события политической деятельности в любой стране полностью зависят от решений ее руководства, т. е. от людей, наделенных властью. Нельзя преуменьшать и роль средств массовой информации (далее – СМИ) в деятельности государства, которые, являясь «инструментом воздействия на людей» [8, с. 81], прямо или опосредованно оказывают влияние на политические события в стране, отношение аудитории к ним, создание определенных идеологических позиций, формируя при этом ценностные ориентиры общественного сознания [1, с. 991]. Для выполнения такой важной миссии посредством СМИ используются различные языковые средства и приемы. Среди приемов языкового манипулирования аудиторией можно выделить использование эвфемизмов.

Изучением такого явления, как «эвфемизм», занимались многие исследователи: М. Х. Саммани изучал семантические особенности эвфемизмов в русском языке [10, с. 643]; С. А. Логвинова исследовала специфику просоциальной организации некоторых понятийных элементов эвфемизма на материале английского языка [6, с. 716]; проблемой полит(не)корректности в ее лингвистических коррелятах (эвфемизмах, дисфемизмах и ортофемизмах) в английском языке занимались А. С. Дружинин, Т. А. Фомина, О. Г. Поляков [3, с. 23]; эвфемизмы китайского языка на материале тематической группы «Смерть» анализировала Н. С. Моховикова [7, с. 54]. Заслуживают внимание исследовательские работы М. И. Зверевой, изучавшей явление эвфемизации на базе разных языков (русского, португальского, французского и турецкого) [5, с. 13]. Анализ эвфемизмов, функционирующих в языке русских СМИ, проводила Е. В. Пучкова [9, с. 359]. Лингвисты проделали огромную работу по отношению к изучению данного феномена, однако некоторые вопросы в этой области остаются неосвещенными.

Актуальность исследуемой проблемы. Несмотря на большое количество научных работ, посвященных проблеме эвфемизации, на материале языка французской публицистики она изучена недостаточно, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Цель данного исследования заключается в анализе эвфемизмов, относящихся к группе «Власть и политика», на материале французской публицистики.

Выбор темы определил следующие задачи: 1) составить типологию эвфемизмов, соответствующих данной тематической группе, с учетом их общих признаков; 2) проанализировать способы образования эвфемизмов, входящих в группу «Власть и политика».

Материал и методы исследования. Источниками исследования послужили французские газеты «Le Monde» и «Le Monde diplomatique», рассчитанные на широкую читательскую аудиторию. В ходе анализа применялись сопоставительный, описательный методы, а также метод компонентного анализа. Прием произвольной выборки позволил сформировать эмпирическую базу исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Под эвфемизмом в данной статье понимается «замена грубых или резких слов и выражений более мягкими» [2]. Или, согласно определению Эмиля Литтре, «риторическая фигура, заключающаяся в смягчении грубого слова» [13].

В процессе нашего исследования эвфемизмов, относящихся к тематической группе «Власть и политика», ссылаясь на типологию М. Х. Саммани [10, с. 647], в языке французской публицистики было выявлено пять типов эвфемизмов с учетом их общих признаков. К первому типу мы отнесли **эвфемизмы, смягчающие негативные действия со стороны политиков.** Например, эвфемистический оборот «le geste politique et souverain» – «политический и суверенный жест» употребляется в публикации, где речь идет о действиях

политиков Франции в отношении экономического кризиса в стране. И действия эти направлены на стабилизацию экономической ситуации именно за счет частных компаний: *Pour autant, ce geste politique et souverain visant à financer l'économie ne consiste pas pour la puissance publique à piloter celle-ci, mais à solvabiliser le secteur privé ...* . (Le Monde diplomatique, août, 2022) – Однако этот **политический и суверенный жест**, направленный на финансирование экономики, заключается для государственных властей не в том, чтобы ее pilotировать, а в том, чтобы сделать частный сектор платежеспособным

Когда политические деятели не хотят заострять внимание на какой-то проблеме, в языке французских СМИ часто используется эвфемистический оборот «*lessier dans l'ombre*» – «оставить в тени», т. е. «не обсуждать, не рассматривать», например: *À chaque réforme des retraites, le gouvernement et les médias délimitent un cadre de discussion qui laisse dans l'ombre l'enjeu le plus décisif.* (Le Monde diplomatique, février, 2023) – С каждой пенсионной реформой правительство и средства массовой информации определяют рамки дискуссий, которые **оставляют в тени** самый важный вопрос.

Анализ фактического материала позволил отнести к этому же типу такие эвфемизмы, как «*ternir l'image de qn*» – «запятнать репутацию» и «*affaiblir l'exécutif*» – «ослабить исполнительную власть»: *Un mois a suffi pour que le scandale des ventes d'armes américaines à l'Iran et du financement de la guérilla antisandiniste au Nicaragua (la « Contra ») ternisse l'image de M. Reagan et affaiblisse l'exécutif américain.* (Le Monde diplomatique, janvier 1987) – Одного месяца было достаточно, чтобы скандал с продажей американского оружия Ирану и финансированием партизанской борьбы против сандинистов в Никарагуа («Контра») **запятнал репутацию** г-на Рейгана и **ослабил американскую исполнительную власть**.

Проанализировав первый тип эвфемизмов, необходимо подчеркнуть, что он включает не просто эвфемизмы, состоящие из одного слова, а целые выражения. Как правило, эти выражения построены на основе метафоры. Метафорические выражения в СМИ – это довольно частое явление. Они создают «когнитивную, номинативную, художественную и смыслообразующую функции» [4, с. 70].

Во втором типе мы объединили **эвфемизмы, смягчающие репрессивные действия со стороны власти**, например, эвфемистическое выражение «*pacifier qn à la pointe du fusil*» – «усмирять кого-то; заставить кого-то что-то сделать против его воли под дулом пистолета (с оружием в руках)».

Dans la perspective des Jeux olympiques, Rio de Janeiro « pacifie » ses favelas, un euphémisme qui masque la nature ambiguë d'une politique conduite à la pointe du fusil (Le Monde diplomatique, janvier 2013). – В преддверии Олимпийских игр Рио-де-Жанейро «усмиряет» свои фавелы [барачные города в Бразилии], преуменьшая действия, скрывая неоднозначный характер политики, проводимой **под дулом пистолета**.

В данном примере использован метонимический перенос – «Rio de Janeiro « pacifie » ses favelas» – «Рио-де-Жанейро “усмиряет” свои фавелы», где город выступает в качестве живого субъекта с административными функциями.

К эвфемизмам, заменяющим решительный отказ на требование выполнить какие-то несправедливые действия в отношении кого-то, относится выражение «*resister aux pressions de qn, de qch*» – «сопротивляться давлению со стороны кого-то или чего-то; противостоят давлению; выдержать давление», например: *En 2010, le pouvoir chinois résistait une nouvelle fois aux pressions de Washington qui l'exhortait à condamner l'attaque de la Corée du Nord contre l'île sud-coréenne.* (Le Monde diplomatique, mai 2012) – В 2010 году китайская власть в очередной раз **сопротивлялась давлению** Вашингтона, который призывал ее осудить нападение Северной Кореи на южнокорейский остров.

Вышеназванный пример тоже иллюстрирует проявление эвфемизма благодаря использованию такого тропа, как метонимия. Вашингтон как город, столица США оказать давление не может, он лишь олицетворяет американское правительство.

Анализ второго типа эвфемизмов показал, что они в основном представлены устойчивыми словосочетаниями (идиомами) и метонимическими переносами.

К третьему типу мы отнесли **эвфемизмы, ориентированные на смягчение действий, направленных против политической власти**. В последнее время во Франции прошла целая волна забастовок против решения правительства о проведении пенсионной реформы. Чтобы еще больше не накалять обстановку, на страницах французских газет журналисты используют вместо слов «grève» – «забастовка, стачка» или «révolte» – «бунт, мятеж, возмущение, восстание» существительное «mobilisation» в значении «противостояние». В словаре «Trésor de la Langue Française informatisé» одним из определений слова «mobilisation» является «приведение (кого-то; чего-то) в активное состояние с целью достижения координированных действий» [14]: *Depuis des semaines, la mobilisation est puissante. (Le Monde diplomatique, mars 2023) – В течение нескольких недель противостояние было мощным.*

Сюда же можно отнести эвфемистический оборот «la lutte armée» – «вооруженная борьба», который употребляется в языке французской публицистики вместо значений «революция, переворот, свержение власти», например: *Histoire détonante du détournement d'un paquebot et de la lutte armée contre Franco et Salazar (1960–1964). (Le Monde diplomatique, mai 2016) – Громкая история об угоне океанского лайнера и вооруженной борьбе против Франко и Салазара (1960–1964).*

Итак, третий тип объединил метафорические слова и выражения, в состав которых входят эпитеты, ориентированные на смягчение своего прямого значения.

В четвертом типе мы сгруппировали **эвфемизмы, направленные на смягчение отношений между разными государствами и их политиками**. Для стран, которые находятся в конфронтации, в языке французских СМИ используют выражение «se trouver au niveau le plus bas» – «находиться на самом низком уровне отношений»: *Les relations entre Pyongyang et Séoul se trouvent déjà à leur niveau le plus bas depuis des années. (Le monde, février 2023) – Отношения между Пхеньяном и Сеулом уже находятся на самом низком уровне за последние годы.*

В данном случае используется метонимический перенос: в качестве лидера Северной Кореи автор статьи олицетворяет название столицы Пхеньян, а в лице президента Южной Кореи – столицу Сеул.

К этому типу относится политический устойчивый термин «forces de dissuasion» – «силы сдерживания; силы устрашения» [12]. В последнее время все чаще приходится встречать это устойчивое выражение на страницах прессы. Как правило, речь идет о ядерном оружии, которое способно противостоять агрессии со стороны противника:

Les autorités nord-coréennes ont salué l'essai ... qui représente une « preuve évidente » de la fiabilité de la « puissante force de dissuasion nucléaire physique » de Pyongyang (Le monde, février 2023) – Власти Северной Кореи приветствовали испытание ... которое представляет собой «четкое доказательство» надежности «сил мощного физического ядерного сдерживания» Пхеньяна

Необходимо отметить, что в этом же примере эвфемизм вновь образован с помощью метонимического переноса – «force de dissuasion nucléaire physique» de Pyongyang – «силы мощного физического ядерного сдерживания» Пхеньяна, где столице Северной Кореи приписывают политические действия, присущие человеку, наделенному властью.

Таким образом, эвфемизмы четвертого типа выражают отношения между разными государствами и их политиками имплицитно. Они представлены в основном устойчивыми терминологическими словосочетаниями и метонимическим переносом.

Пятый тип эвфемизмов тематической группы «Власть и политика» объединил **слова и выражения, относящиеся к деятельности армии и полиции**. По мнению А. А. Туровской, именно армия является залогом безопасного существования любой страны.

Те политики, которые исключают армию из политической жизни государства, берут на себя ответственность за его развитие и безопасность [11, с. 203].

В языке французской публицистики были отмечены случаи употребления эвфемизма «forces» – «силы» вместо «armée» – «войско, армия». Эпитеты, дополняющие этот эвфемизм, играют немаловажную роль. Именно они создают представление у читателя о намерениях и возможностях данных войск: *La fréquence d'utilisation du Pacifique comme champ de tir dépend du type d'actions des forces américaines. (Le monde, février 2023).* – Частота использования Тихого океана в качестве полигона для пуска [ракет] зависит от типа действий американских сил.

В следующем примере можно наблюдать употребление эвфемизма через метафорическое выражение – «tomber sous les balles» в значении «пасть под пулями; упасть, сраженным пулей» вместо «быть убитым» и устойчивое словосочетание «forces de sécurité» – «силы безопасности», образованное на базе слова «forces» – «силы», например: *En moins de dix ans, plus de quarante mille personnes ont été tuées ; la moitié sont tombées sous les balles des forces de sécurité chargées de combattre les djihadistes. (Le Monde diplomatique, décembre, 2019)* – Менее чем за десять лет было убито более сорока тысяч человек; половина пала под пулями сил безопасности, которым было поручено бороться с джихадистами.

Исследование позволило выявить эвфемистическое словосочетание, выраженное метафорой, «ouvrir le feu» – «открыть огонь» вместо «tirer» – «стрелять», например: *... les gens manifestent, la police ouvre le feu ; ceux qui réclament leurs simples droits sont jetés en prison (Le Monde diplomatique, juillet, 1985)* – ... люди участвуют в манифестации, полиция открывает огонь; тех, кто заявляет о своих естественных правах, бросают в тюрьму

Анализ пятого типа эвфемизмов позволил выделить метафорическое выражение «conflit armé» – «вооруженный конфликт», включающий в свой состав эпитет. Это эвфемистическое словосочетание употребляется для смягчения негативной окраски слова «guerre» – «война», например: *Depuis le renversement du président ukrainien Viktor Ianoukovitch, en février 2014, le Donbass est au centre d'un conflit armé (Le Monde, février 2023)* – После свержения президента Украины Виктора Януковича в феврале 2014 года Донбасс оказался в центре вооруженного конфликта

По результатам исследования пятого типа эвфемизмов можно сказать, что он наиболее распространен в языке французских письменных СМИ и образуется в основном с помощью метафор, нередко сопровождающихся эпитетами.

Выводы. Таким образом, исследование позволило выявить пять типов эвфемизмов тематической группы «Власть и политика», распространенных в языке французской публицистики. Это эвфемизмы, смягчающие: 1) негативные действия со стороны политиков; 2) репрессивные действия со стороны власти; 3) действия против политической власти; 4) отношения между разными государствами и их политиками; 5) деятельность армии и полиции.

Анализ способов образования эвфемизмов, входящих в группу «Власть и политика», показал, что наиболее распространенными являются слова и выражения, созданные на основе метафоры, включающие в свой состав эпитеты. Были отмечены случаи эвфемизации речи с помощью метонимии, сопровождающейся, как правило, олицетворением. Не менее распространенными являются устойчивые словосочетания. Отмечены случаи употребления словосочетаний, образованных на базе терминологии. Все вышеперечисленные эвфемизмы призваны отвлечь внимание читательской аудитории от неблагоприятной действительности и сгладить негативные действия, связанные с политическими деятелями, их окружением, с политическими событиями, происходящими в мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башук М. С. Политические функции средств массовой информации // Молодой ученый. – 2015. – № 10(90). – С. 991–993.
2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/152817/Эвфемизм> (дата обращения: 16.03.2023).
3. Дружинин А. С., Фомина Т. А., Поляков О. Г. Эвфемизмы, дисфемизмы, ортофемизмы и экспериментальный контекст: холистический взгляд на лингвистическую проблему // Язык и культура. – 2020. – № 50. – С. 23–40.
4. Жданова Э. А., Абжамалова Н. Д., Свич Н. А. Метафора и процесс метафоризации значения слов // International scientific review. – 2017. – № 4(35). – Р. 69–72.
5. Зверева М. И. Эвфемизм как разноаспектное понятие // Филология: научные исследования. – 2018. – № 3. – С. 13–18.
6. Логвинова С. А. Особенности просодической организации некоторых понятийных элементов эвфемизма // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2020. – Т. 11, № 4. – С. 716–732.
7. Моховикова Н. С. Функционирование эвфемизмов китайского языка в зеркале русского языка (на материале тематической группы *смерть*) // Филология и культура. – 2015. – № 1(39). – С. 54–59.
8. Назметдинова И. С., Лебедева С. Э. «Новые СМИ» в современном медиадискурсе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 77–78.
9. Пучкова Е. В. Особенности функционирования эвфемизмов в языке СМИ // Эпоха науки. – 2022. – № 30. – С. 359–362.
10. Саммани М. Х. Семантические особенности эвфемизмов в русском языке // Молодой ученый. – 2014. – № 6(65). – С. 643–649.
11. Туровская А. А. К вопросу об основных концепциях роли армии в государстве // Вестник МГИМО университета. – 2012. – № 3(24). – С. 203–209.
12. Dictionnaire français-russe des idioms [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа : https://idioms_fr_ru.academic.ru/22129/force+de+dissuasion (дата обращения: 12.03.2023).
13. *Émile Littré*. Dictionnaire de la langue française d'Émile Littré [Электронный ресурс] // Dictionnaires et Encyclopédies sur 'Academic'. – Режим доступа : <https://littré.fr-academic.com/26563/euphemisme> (дата обращения: 16.03.2023).
14. Trésor de la Langue Française informatisé [Электронный ресурс] // Dictionnaire de l'Académie française, huitième édition. 1932-1935. – Режим доступа : <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/mobilisation> (дата обращения: 17.03.2023).

Статья поступила в редакцию 21.03.2023

REFERENCES

1. Bashuk M. S. Politicheskie funkicii sredstv massovoj informacii // Molodoy uchenyj. – 2015. – № 10(90). – S. 991–993.
2. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs] // Slovari i enciklopedii na Akademike. – Rezhim dostupa : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/152817/Evfemizm> (data obrashcheniya: 16.03.2023).
3. Druzhinin A. S., Fomina T. A., Polyakov O. G. Evfemizmy, disfemizmy, ortofemizmy i eksperiencial'nyj kontekst: holesticheskij vzglyad na lingvisticheskuyu problemu // Yazyk i kul'tura. – 2020. – № 50. – S. 23–40.
4. Zhdanova E. A., Abzhamalova N. D., Svich N. A. Metafora i process metaforizacii znacheniya slov // International scientific review. – 2017. – № 4(35). – P. 69–72.
5. Zvereva M. I. Evfemizm kak raznoaspektnoe ponyatie // Filologiya: nauchnye issledovaniya. – 2018. – № 3. – S. 13–18.
6. Logvinova S. A. Osobennosti prosodicheskoy organizacii nekotoryh ponyatijnyh elementov evfemizma // Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. – 2020. – T. 11, № 4. – S. 716–732.
7. Mohovikova N. S. Funkcionirovanie evfemizmov kitajskogo yazyka v zerkale russkogo yazyka (na materiale tematicheskoy gruppy smert') // Filologiya i kul'tura. – 2015. – № 1(39). – S. 54–59.
8. Nazmetdinova I. S., Lebedeva S. E. «Novye SMI» v sovremennom mediadiskurse // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 4(100). – S. 77–78.
9. Puchkova E. V. Osobennosti funkcionirovaniya evfemizmov v yazyke SMI // Epoha nauki. – 2022. – № 30. – S. 359–362.
10. Sammani M. H. Semanticheskie osobennosti evfemizmov v russkom yazyke // Molodoy uchenyj. – 2014. – № 6(65). – S. 643–649.
11. Turovskaya A. A. K voprosu ob osnovnyh koncepciyah roli armii v gosudarstve // Vestnik MGIMO universiteta. – 2012. – № 3(24). – S. 203–209.

12. Dictionnaire français-russe des idioms [Elektronnyj resurs] // Slovarei i enciklopedii na Akademike. – Rezhim dostupa : https://idioms_fr_ru.academic.ru/22129/force+de+dissuasion (data obrashcheniya: 12.03.2023).

13. Émile Littré. Dictionnaire de la langue française d'Émile Littré [Elektronnyj resurs] // Dictionnaires et Encyclopédies sur 'Academic'. – Rezhim dostupa : <https://litre.fr-academic.com/26563/euphemisme> (data obrashcheniya: 16.03.2023).

14. Trésor de la Langue Française informatisé [Elektronnyj resurs] // Dictionnaire de l'Académie française, huitième édition. 1932-1935. – Rezhim dostupa : <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/mobilisation> (data obrashcheniya: 17.03.2023).

The article was contributed on March 21, 2023

Сведения об авторах

Слепцова Светлана Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9152-6937>, sleptsova@bsu.edu.ru

Акиншина Инна Брониславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9433-8333>, akinshina@bsu.edu.ru

Ломоносова Юлия Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2979-4724>, lomonosova@bsu.edu.ru

Author Information

Sleptsova, Svetlana Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Intercultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9152-6937>, sleptsova@bsu.edu.ru

Akinshina, Inna Bronislavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Intercultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9433-8333>, akinshina@bsu.edu.ru

Lomonosova, Yulia Evgenyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Intercultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2979-4724>, lomonosova@bsu.edu.ru

СПОСОБЫ ИМЕНОВАНИЯ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА ПО ПРОФЕССИИ И РОДУ ЗАНЯТИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Чебоксарский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются аналитический и синтетический способы именования в современном русском языке лиц женского пола по профессии и роду занятий, выявляются грамматические и семантические факторы, определяющие выбор того или иного способа, а также обсуждаются результаты социологического исследования об отношении говорящих к возможности лингвистического выражения гендерной отнесенности деятеля к женскому полу и об использовании феминитивов в речи. Для обработки данных, полученных в ходе опроса респондентов на платформе Google, и материалов академической и Корпусной грамматики русского языка использовались следующие методы: статистический, абсолютных и относительных величин, сверки; анализ, описательный метод. В первой части статьи характеризуются особенности аналитической (на синтаксическом уровне) и синтетической (в пределах слова-феминитива) номинаций деятелей женского пола. Отмечается, что нормативным в современном русском языке является аналитический способ, который предполагает использование нейтральной формы мужского (не общего) рода. Во второй части исследования представлен подробный анализ результатов анкетирования более 140 респондентов разных возрастов об отношении к использованию феминитивов в речи. Выявлена возрастная дифференциация в выборе способов именования деятелей женского пола. Молодежь в возрасте от 14 до 23 лет, хотя и отмечает неблагозвучность слов-феминитивов, чаще выступает за синтетический способ номинации, в том числе наделяя традиционно просторечные феминитивы с формантом **-ша** положительными коннотациями. Нормативный аналитический вариант предпочитают как молодые респонденты, так и представители среднего и старшего возрастов. При этом более трети всех опрошенных допускают возможность использования синтетического способа, свыше 80 % респондентов всех возрастов различают традиционные и новые феминитивы. Выявление личного отношения к использованию слов-феминитивов и предпочтительных способов номинации лиц женского пола по профессии и роду деятельности в зависимости от возраста позволяет детализировать современное состояние в области лингвистического выражения гендера.

Ключевые слова: *социологический, синтетический и аналитический способы, феминитивы, именование лиц женского пола, профессии / род занятий, грамматический, современный русский язык*

P. A. Shalimova, M. S. Maksimycheva

WAYS OF NOMINATION OF FEMALES BY THEIR OCCUPATION IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

*Cheboksary Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article discusses the analytical and synthetic ways of nomination of females in modern Russian language by their occupation, identifies grammatical and semantic factors that determine the choice of one or another way, and discusses the results of a sociological study on the attitude of speakers to the possibility of linguistic expressions of the gender attribution of the figure to the female gender and the use of femininitives in speech. For the processing of the data received in the course of the questioning of the respondents on the Google Form and the materials of the academic and Corpus grammar

of the Russian language the following methods were used: statistical, absolute and relative values, collation; analysis, descriptive method. The first part of the article characterizes the features of the analytical (at the syntactic level) and synthetic (within the word-feminine) nomination of female figures. Normative method in the modern Russian language is the analytical method, which involves the use of a neutral form of the masculine (not common) gender. The second part of the study presents a detailed analysis of the results of a survey 140 respondents about their attitude to the use of feminines in speech. Age differentiation was revealed in the choice of methods for naming female figures. Young people at the age of 14 to 23, though they point out the unpleasantness of feminine words, more often advocate the synthetic way of nomination, including giving the traditionally colloquial feminines with the format *-sha* positive connotations. The normative analytical variant is preferred by both young and middle-aged and older respondents. At the same time more than one third of all the respondents admit the possibility of using the synthetic way, more than 80% of the respondents of all the ages distinguish between the traditional and the new feminines. The discovery of personal attitude towards the use of feminine words and the preferred ways of feminine nomination by profession and occupation depending on age allows us to specify the present state of affairs in the sphere of linguistic expression of gender.

Keywords: *sociological, synthetic and analytical methods, feminines, nomination of females, occupation, grammatical, modern Russian language*

Введение. Работа посвящена способам именования лиц женского пола по профессии и роду занятий в современном русском языке. Проблема номинации «женщин в профессии», а также вопросы нормативного использования синтаксических, грамматических и словообразовательных языковых средств и способов в процессе именования вызвали интерес исследователей как в XX в. (например, [1], [9]), так и в последние годы ([2], [8], [10], [11], [12] и др.). Социолингвистическое исследование Д. С. Павловой позволяет проследить, считают ли носители русского языка необходимым лингвистически подчеркивать принадлежность лица женского пола к профессии и роду деятельности и какими словообразовательными средствами они пользуются [6]. Между тем нам представляется значимым рассмотреть, к каким иным способам выражения отнесенности к женскому полу прибегают говорящие на русском языке, а также выявить, ощущают ли респонденты различия между традиционными и новыми феминитивами в изучаемой сфере.

В результате исследования будут получены следующие результаты:

1) освещены грамматические факторы, на которые опираются традиция и правила именования лиц женского пола по профессии / должности аналитическим способом, на материале русского языка. Синтетический способ предполагает использование феминитивов (наименований лиц женского пола, в нашем случае согласно роду их деятельности, например, *студентка*), аналитический (на синтаксическом уровне) – использование нейтрального наименования профессии, слова мужского рода, согласованного со сказуемым в женском роде, например, *Опытный доктор рекомендовала обратиться к травматологу*. При этом определение согласуется с наименованием профессии в мужском роде;

2) представлен анализ данных, полученных посредством социологического опроса носителей русского языка, на предмет необходимости подчеркивать гендерную принадлежность (к женскому полу) лица, осуществляющего профессиональную деятельность или имеющего определенный род занятий. Респонденты также дали ответы на вопрос, ощущают ли они различия между традиционными феминитивами, соотносимыми с нейтральным обозначением профессии мужского рода (например, *художница*), и новыми (например, *архитекторка*).

Цель исследования – выявить собственно грамматические и семантические факторы, влияющие на выбор способа именования лиц женского пола по профессии / роду занятий в русском языке, и, далее, проанализировать и описать способы выражения говорящими на русском языке гендерной отнесенности деятеля женского пола.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена: 1) необходимостью закрепить грамматический статус языковых единиц, участвующих в формировании аналитического способа номинации лиц женского пола по профессии / роду занятий; 2) значимостью анализа результатов социологического опроса, демонстрирующего предпочтительные способы именованья указанных лиц в рамках речевой практики носителей русского языка как родного, а также личного отношения респондентов различных возрастов и социальных статусов к данным способам и неологизмам в сфере феминитивов.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили ответы респондентов, полученные в результате социологического опроса на платформе Google, академическая (1980 г.) и Корпусная грамматика русского языка, а также научные труды ученых-лингвистов. В процессе работы нами были применены следующие методы исследования: статистические, сверки, абсолютных и относительных величин, упорядочение; анализ, классификация, описательный метод.

Результаты исследования и их обсуждение. Отметим, что в первую очередь на способ именованья лиц женского пола по профессии и роду занятий влияет то, как в русском языке представлена грамматическая (морфологическая) категория рода.

В плане репрезентации морфологической категории рода языки мира различаются следующим образом: в одних языках данная категория отсутствует (тюркские языки, в частности чувашский; современный английский язык), в других она представлена (русский, немецкий языки). Грамматическая категория рода в русском языке выражена системой словоформ мужского, женского и среднего родов, определяющей форму согласуемых слов в рамках словосочетания, предложения и текста и участвующей в выражении отнесенности к биологическому полу живых существ [7]. Например: *старшая сестра / Моя сестра приехала. / Старшая сестра подошла к отцу. Она отдала ему книгу.* Также в русском языке имеются слова общего рода (в иной терминологии двуродовые слова), обозначающие лиц как мужского, так и женского пола. И, следовательно, родоизменяемые словоформы подлежат согласованию по мужскому и женскому родам в зависимости от пола. Например: *Мой сладкоежка (соня, плакса) доволен / Моя сладкоежка (соня, плакса) довольна.*

Имеется ряд исследований, прослеживающих тенденцию к сближению существительных общего рода и субстантивов мужского рода, обозначающих лиц по профессии и роду деятельности (типа *доцент, директор*). Так, Г. И. Панова отмечает, что в русском языке, как и в других индоевропейских языках, существительные типа *секретарь, архитектор* демонстрируют тенденцию к «переходу из мужского в общий род»: *Директор пришел* (о лице мужского пола, однако, возможно, и женского) и *Директор пришла* (о лице женского пола) [7, с. 64]. В «Русской корпусной грамматике» значится, что данные слова, «нормативно принадлежащие только к мужскому роду, на протяжении XX века проявляют тенденцию выступать в общем роде (см. п. 2.3) или, что то же самое, согласовываться по смыслу в случае, когда означают женщин» [10]. Между тем этот же источник указывает, что нормы согласования в женском роде не распространяются на косвенные падежи (в отличие от существительных общего рода с полной падежной парадигмой). Следовательно, на данном этапе развития современного русского языка с точки зрения грамматической родовой отнесенности считаем слова, обозначающие род деятельности или именующие профессию, нейтральными именованиями мужского, но не общего рода. В подтверждение нашей точки зрения приведем выдержки из академической «Русской грамматики» 1980 г.

Касательно слов общего рода авторы фиксируют сугубо синтаксическое выражение родовых характеристик (сочетаемость определяется полом называемого лица), однако это не является строгим грамматическим правилом: «Существительные общего рода могут быть употреблены как слова мужского рода и в применении к лицу женского пола (*Нина*

Владимировна Снегирева – наш школьный заводила; журн.) и, наоборот, как слова жен. р. – в применении к лицу мужского пола (*Тот оказался хотя и добрым парнем, но изрядной размазней; журн.*). Такое употребление нормально. Оно отличает слова общего рода от слов типа *судья, глава, коллега*, а также от слов типа *врач, инженер, доктор* в сочетаниях типа *врач пришла, она прекрасный врач* [9]. Далее отмечено, что подобные именованья по профессии / должности, во-первых, не обладают лексической семантикой, характерной для существительных общего рода, во-вторых, при обозначении таким существительным деятеля мужского пола согласуемое слово употребляется строго в мужском роде (*Сергей – грамотный руководитель*). Между тем при обозначении лица женского пола фиксируется «смешанное согласование». Родовые характеристики глагола в форме прош. вр. (или сослагат. накл.) указывают на женский пол, а форма согласуемого прилагательного выражает грамматический (мужской) род существительного: *Будущий химик из Минска выиграл в конкурсе* [9].

Представляется значимым привести наблюдение В. В. Виноградова о гомиических (гомо – «человек») существительных типа *инженер, экскурсовод*. Исследователь отмечает следующее: «Формой мужского рода подчеркивается не столько идея пола, сколько общее представление о лице, отнесение к классу или разряду людей, обозначение социальной роли человека» [1, с. 62].

Таким образом, мы проиллюстрировали аналитический (реализующийся на уровне синтаксиса) способ именованья лиц женского пола по профессии / должности.

Синтетический способ предполагает выражение гендерной отнесенности деятеля в рамках лексемы путем аффиксации, а именно посредством суффиксов, демонстрирующих принадлежность к женскому полу:

- танцовщица, аспирантка, актриса;
- лифтерша, бухгалтерша, админша;
- специалистка, программистка, редакторка.

Если слова из первой группы (с различными суффиксами) воспринимаются нами как нейтральные, привычные и литературные, то наименования с конечным формантом *-ша*, подобные словам из второй группы, представляются многим грубыми, просторечными и пренебрежительными. Однако необходимо отметить, что феминитивы с суффиксом *-ш(а)* весьма частотны в современных СМИ (например, неологизмы типа *стримерша, ютуберша*) [2]. Слова из третьей группы мы относим к так называемым «новым» феминитивам: от нейтрального обозначения профессии мужского рода образуется наименование женского рода, как правило, посредством форманта *-ка*. Данные новообразования вызывают множество дискуссий в продолжение последнего десятилетия в силу различных факторов, рассмотренных и систематизированных нами в предыдущих работах [12].

Далее представим результаты, полученные путем социологического исследования, относительно необходимости лингвистически подчеркивать принадлежность лица по роду деятельности к женскому полу и выбора способа, при помощи которого можно продемонстрировать указанную отнесенность в рамках современного русского языка. Также нам представляется значимым проследить, ощущают ли респонденты различия между традиционными и новыми феминитивами, обозначающими лиц по профессии и роду занятий.

В социологическом опросе, проведенном в 2022 году, приняли участие 140 респондентов всех возрастов за исключением детей (12–80 лет) и обоих полов. Опрашиваемые имели различный социальный статус: учащиеся, студенты, рабочие, служащие, индивидуальные предприниматели, руководители, пенсионеры, домохозяйки. Для ответа на подавляющее большинство вопросов (10 из 11) носителям русского языка как родного не требовалось обладать специальными знаниями, необходимо было опираться на собственную речевую практику и языковое чутье.

В рамках данной статьи проанализируем данные, полученные при ответах на следующие вопросы.

1. Считаете ли вы необходимым лингвистически подчеркивать принадлежность лица к женскому полу, если речь идет о профессии, должности, роде занятий, при наличии нейтрального обозначения типа *инженер, библиотекарь*? (табл. 1).

2. Ощущаете ли Вы различия между ставшими уже традиционными феминитивами, соотносимыми с нейтральным словом м. р., типа (*студент*) *студентка* и новообразованиями типа (*редактор*) *редакторка*, (*специалист*) *специалистка*? (табл. 2).

Таблица 1 – Экспликация принадлежности лица, осуществляющего профессиональную деятельность, к женскому полу

Возраст респондентов	Не задумывался (-лась) над этим	Не считаю, говорю и пишу «инженер/библиотекарь Иванова»	Считаю, употребляю слова типа «библиотекарьша»	Считаю, что «женские слова» в таких случаях нужны, но они не всегда благозвучны	Общий итог
14–17 лет	2,82 %	7,75 %	5,63 %	7,75 %	23,94 %
18–23 года	2,82 %	13,38 %	5,63 %	19,72 %	41,55 %
24–30 лет	0,70 %	4,23 %	0 %	0,70 %	5,63 %
31–40 лет	0 %	9,86 %	0 %	2,82 %	12,68 %
41–50 лет	0,70 %	2,11 %	0 %	1,41 %	4,23 %
12–14 лет	0 %	0,70 %	0 %	0,70 %	1,41 %
Старше 50 лет	2,11 %	6,34 %	0,70 %	1,41 %	10,56 %
Общий итог	9,15 %	44,37 %	11,97 %	34,51 %	100,00 %

Подвергнем текстовому описанию наиболее релевантные, с нашей точки зрения, показатели.

Данные в таблице 1 свидетельствуют о следующем:

1) респонденты юношеского (19,72 % от общего количества опрошенных указанного возраста в 41,55 %) и старшего подросткового (7,75 % от общего количества в 23,94 %) возраста чаще всего говорят о необходимости использовать показатели «женскости» при именовании профессий. Между тем прочие представители тех же возрастных групп достаточно активно высказались в пользу нейтрального, нормативного на данном этапе развития языка варианта (см. столбец 3). Кроме того, статистически значимое количество опрошенных указанных возрастов (> 5 % в обеих группах) используют в речи просторечные феминитивы с суффиксом **-ш-**, содержащие в своей семантике широкий спектр коннотаций (от иронической, пренебрежительной до «положительной, уважительной, уменьшительно-ласкательной – *кураторша*» по устному свидетельству одного из респондентов старшего подросткового возраста). Полагаем, что такое разнообразие точек зрения может быть объяснено рядом факторов, в первую очередь возрастных и социальных: с одной стороны, психологической гибкостью, восприимчивостью к современным процессам в развитии языка, стремлением выразить словом свое эмоциональное отношение к кому/чему-либо, обозначить неоспоримое присутствие женщины в профессиональной сфере («*Женщины есть!*»), по устному свидетельству респондента юношеского возраста, девушки), с другой стороны, желанием студентов (соответственно, будущих специалистов) говорить грамотно, в рамках языковых норм. Полагаем, что данное стремление следует поддерживать. По Л. П. Крысину, «норма должна не опережать развитие языка, а очень осторожно отбирать из нового» [4, с. 755];

2) взрослые респонденты (как молодые, так и представители среднего и старшего возрастов) отдают явное предпочтение нормативному аналитическому способу именованию лиц женского пола по профессии или роду занятий в противовес просторечному синтетическому типу «*библиотекарьша*» (например, 4,23 % против 0 % из общего количества

в 5,63 % опрошенных в возрасте 24–30 лет; 9,86 % против 0 % из общего количества в 12,68 % опрошенных в возрасте 31–40 лет; 6,34 % против 0,70 % из общего количества в 10,56 % опрошенных в возрасте старше 50 лет);

3) респонденты широкого возрастного диапазона, с 24 до 49 лет, наиболее часто задумываются над способом именования лиц женского пола по профессии или роду занятий (<1 и нулевые процентные показатели в столбце 2). Мы связываем это с достаточно осознанным отношением к языку и речи и интенсификацией общения в сферах, исключая возможность активно употреблять просторечие и лексику с явными оценочными коннотациями, а также с желанием минимизировать «языковую небрежность» [8, с. 210] в собственной речевой практике;

4) 34,51 % из 100 % опрошенных всех возрастов склоняются к тому, что феминитивы нужны, но не всегда благозвучны. Мы полагаем, что это не столько результат влияния так называемой «третьей волны» феминистского движения [5], [11] и процессов, происходящих в современном обществе, сколько маркер принадлежности респондентов к русской языковой традиции: для грамматической системы русского языка характерна выраженная родовая отнесенность гомических субстантивов вследствие наличия категории рода и семантической обусловленности распределения по родам существительных, обозначающих человека [3]. В данном случае мы можем говорить о синхронизированности грамматического рода и биологического пола (например, *брат, мужчина, мальчик; хозяин, христианин, белорус* – м. р.; *сестра, женщина, девочка; хозяйка, христианка, белоруска* – ж. р.). Вероятно, поэтому носители русского языка стремятся выразить посредством суффиксов **-к(а)**, **-ш(а)**, **-иц(а)** и др. принадлежность лица женского пола к определенному роду занятий при наличии в языке нейтрального наименования м. р.

Таблица 2 – Различия между традиционными и новыми феминитивами в сфере именования лиц женского пола по профессии / роду занятий

Возраст респондентов	Да, различия есть. Последние не употребляю	Да, различия есть. Последние употребляю	Особых различий не вижу	Общий итог
14–17 лет	10,56 %	6,34 %	7,04 %	23,94 %
18–23 года	26,76 %	4,93 %	9,86 %	41,55 %
24–30 лет	3,52 %	1,41 %	0,70 %	5,63 %
31–40 лет	9,86 %	2,11 %	0,70 %	12,68 %
41–50 лет	4,23 %	0,00 %	0,00 %	4,23 %
12–14 лет	0,70 %	0,70 %	0,00 %	1,41 %
Старше 50 лет	8,45 %	0,70 %	1,41 %	10,56 %
Общий итог	64,08 %	16,20 %	19,72 %	100,00 %

Исходя из данных, представленных в таблице 2, можем заключить, что подавляющее большинство респондентов (суммарный итог по второму и третьему столбцам составляет 80,28 % против 19,72 % в четвертом столбце) ощущают различия между традиционными (*невица*) и новыми (*дантистка*) феминитивами в сфере профессий / рода занятий. При этом более половины опрошенных (64,08 % из 100 %) предпочитают не употреблять новые феминитивы с конечным формантом **-ка**; выявлено, что процент студенческой молодежи, не поддерживающей употребление новых феминитивов, достаточно высок и составляет ≈27 % из 42 % респондентов в возрасте от 18 до 23 лет.

Между тем опрошенные старшего подросткового и юношеского возрастов нередко демонстрируют неразличение двух групп феминитивов (7,04 % из общего количества в 23,94 % и 9,86 % из общего количества в 41,55 % соответственно). Предполагаем, что на это оказывают влияние определенные социолингвистические факторы: время взросления и становления

речевой культуры юных респондентов совпадает с периодом активизации употребления новых феминитивов в современной цифровой среде. При этом в СМИ и интернете употребляются не только новые феминитивы с формантом **-ка**. В последние годы в указанной сфере функционируют также множественные неологизмы с «привычным» формантом **-ша** (см. выше) и вариативные с точки зрения словообразования единицы типа *блогерша* / *блогерка*. Вероятно, отсюда и частичное неразличение традиционных и новых феминитивов: *деканша*, *банкирша* и *сисадминша*, *тьюторша*; *спортсменка*, *акушерка* и *менеджерка*, *парикмахерка*. Подобные слова в ряде случаев воспринимаются как феминитивы единого класса.

Выводы. 1. В рамках нормативного аналитического способа выражения указания на женский биологический пол деятеля предполагается использование нейтральной формы мужского (не общего) рода, которая в русском языке актуализирует в первую очередь не идею пола, а род деятельности человека (*программист*, *воспитатель*).

2. Значительная часть респондентов от 14 до 23 лет теоретически являются сторонниками использования феминитивов (синтетический способ) в сфере профессий, между тем признавая, что на практике такие наименования не всегда благозвучны. В итоге они зачастую отдают предпочтение аналитическому способу.

3. Респонденты 24–49 лет наиболее активно выбирают аналитический вариант и задумываются над способом именованья «женщин в профессии» чаще представителей других возрастных категорий.

4. Среди респондентов подросткового и юношеского возрастов в рамках устной беседы нами были выявлены случаи, когда просторечные феминитивы с конечным формантом **-ша** были наделены положительными коннотациями: выражение теплого отношения к конкретному лицу – *кураторша*; стремление подчеркнуть наличие женщин в сфере значительных профессиональных достижений – *деканша*.

5. Более трети опрошенных всех возрастов допускают возможность выражать принадлежность к женскому полу с помощью суффиксов при вероятной неблагозвучности многих наименований, очевидно, вследствие интуитивной экстраполяции общей грамматической закономерности, действующей в русском языке: синхронизированности грамматического рода и биологического пола существительных, обозначающих человека.

6. Свыше 80 % опрошенных различают традиционные и новые феминитивы; около двух третей предпочитают не использовать в своей речи новые феминитивы с суффиксом **-к(а)** (*лингвистка*). При этом определенное количество респондентов до 23 лет склонно смеивать указанные группы номинаций, как мы полагаем, вследствие параллельного функционирования в цифровой среде неологизмов с «традиционным» суффиксом **-ш(а)**.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М. : Высшая школа, 1986. – 640 с.
2. Замышляева Ю. С. Функционирование феминитивов-неологизмов в современных СМИ // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 4(450). – С. 52–56.
3. Категория рода имени существительного : пособие для УСП / под ред. Т. Н. Вольнец. – Минск : Белорусский государственный университет, 2003. – 20 с.
4. Крысин Л. П. Норма должна быть консервативна... // И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово! Классики и современники о русском языке : антология. – М. : Вече, 2013. – С. 739–756.
5. Осмонова Д. А. Анализ феминистической концепции как условия возникновения изучения гендерных отношений // Colloquium-journal. – 2018. – № 7-5(18). – С. 62–65.
6. Павлова Д. С. Косметология и адвокатесса: будущее или реальность русского языка? // Филологические заметки. – 2020. – № 18. – С. 178–186.
7. Панова Г. И. Морфологическая категория рода русских существительных в сопоставительном аспекте // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2014. – № 7. – С. 63–68.
8. Романова Г. В. К вопросу о порядке формирования нормативной части кодекса речевого поведения // Актуальные проблемы профессионального образования: цели, задачи и перспективы развития : материалы XIX всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж, 2021. – С. 219–223.
9. Русская грамматика : в 2 т. – М. : Наука, 1980. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://grammarianschoolhandbook/grammar/index.html>

10. Сичинава Д. В. Род: материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи // Русская корпусная грамматика. – М., 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusgram.ru/>
11. Хижняк С. П. Феминитивы vs гендерно нейтральные слова со значением профессий в русском и английском языках // Язык науки и профессиональная коммуникация. – 2020. – № 2(3). – С. 24–37.
12. Шалимова П. А. «Новые» феминитивы в современном русском языке: экстралингвистический и лингвистический аспекты // Вестник Чебоксарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – 2022. – № 1(28). – С. 123–132.

Статья поступила в редакцию 10.03.2023

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove. – М. : Vysshaya shkola, 1986. – 640 s.
2. Zamyshlyayeva Yu. S. Funkcionirovanie feminitivov-neologizmov v sovremennyh SMI // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2021. – № 4(450). – С. 52–56.
3. Kategoriya roda imeni sushchestvitel'nogo : posobie dlya USR / pod red. T. N. Volynec. – Minsk : Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2003. – 20 s.
4. Krysin L. P. Norma dolzhna byt' konservativna... // I my sohranim tebya, russkaya rech', velikoe russkoe slovo! Klassiki i sovremenniki o russkom yazyke : antologiya. – М. : Veche, 2013. – С. 739–756.
5. Osmonova D. A. Analiz feministicheskoy koncepcii kak usloviya vozniknoveniya izucheniya gendernyh otnoshenij // Colloquium-journal. – 2018. – № 7-5(18). – С. 62–65.
6. Pavlova D. S. Kosmetologiya i advokatessa: budushchee ili real'nost' russkogo yazyka? // Filologicheskie zametki. – 2020. – № 18. – С. 178–186.
7. Panova G. I. Morfologicheskaya kategoriya roda russkikh sushchestvitel'nyh v sopostavitel'nom aspekte // Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova. – 2014. – № 7. – С. 63–68.
8. Romanova G. V. K voprosu o porjadke formirovaniya normativnoj chasti kodeksa rechevogo povedeniya // Aktual'nye problemy professional'nogo obrazovaniya: celi, zadachi i perspektivy razvitiya : materialy XIX vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Voronezh, 2021. – С. 219–223.
9. Russkaya grammatika : v 2 t. – М. : Nauka, 1980. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://grammarianschool.ru/handbook/grammar/index.html>
10. Sichina D. V. Rod: materialy dlya proekta korpusnogo opisaniya russkoj grammatiki. Na pravah rukopisi // Russkaya korpusnaya grammatika. – М., 2011 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rusgram.ru/>
11. Hizhnyak S. P. Femininitivy vs genderno nejtral'nye slova so znacheniem professij v russkom i anglijskom yazykah // Yazyk nauki i professional'naya kommunikaciya. – 2020. – № 2(3). – С. 24–37.
12. Shalimova P. A. «Novye» feminitivy v sovremennom russkom yazyke: ekstralingvisticheskij i lingvisticheskij aspekty // Vestnik Cheboksarskogo filiala Rossijskoj akademii narodnogo hozyajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii. – 2022. – № 1(28). – С. 123–132.

The article was contributed on March 10, 2023

Сведения об авторах

Шалимова Полина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Чебоксарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-1984-0125>, shalimova-pa@ranepa.ru

Максимищева Марина Сергеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Чебоксарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-9159-8376>, maksimycheva-ms@ranepa.ru

Author Information

Shalimova, Polina Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration, Cheboksary Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-1984-0125>, shalimova-pa@ranepa.ru

Maksimycheva, Marina Sergeevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration, Cheboksary Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-9159-8376>, maksimycheva-ms@ranepa.ru

Н. Ю. Шугаева, Н. В. Кормилина

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ
СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ ДЕТЕКТИВНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. КРИСТИ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье исследуются способы передачи стилистических функций фразеологических единиц (ФЕ), не подвергшихся авторской переработке, при переводе детективов А. Кристи на русский язык.

Актуальность проведенного исследования не вызывает сомнения и заключается в том, что передача фразеологических единиц при переводе художественного произведения с одного языка на другой требует поиска вариантов, которые отвечали бы требованиям адекватного и эквивалентного перевода в плане реализации стилистических и эмоциональных функций фразеологизмов, выраженных автором в оригинале.

Исследование проведено на материале романов детективного жанра Агаты Кристи, одной из самых читаемых писательниц этого жанра в мире. В статье используется комплекс лингвистических методов исследования, в том числе описательный метод, метод сплошной выборки фразеологизмов, метод сопоставительного анализа переводов, метод контекстуального анализа. В выводах охарактеризованы и систематизированы наиболее адекватные способы передачи фразеологизмов, которые в полной, частичной или измененной форме могут воссоздать в переводе стилистический фон детектива.

Ключевые слова: *перевод, стилистическая функция, фразеологизмы, произведения детективного жанра, Агата Кристи*

N. Yu. Shugaeva, N. V. Kormilina

**FEATURES OF THE TRANSFER OF STYLISTIC FUNCTIONS
OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE TRANSLATION OF WORKS
OF THE DETECTIVE GENRE BY A. CHRISTIE**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article examines the ways of transferring of stylistic functions of phraseological units that have not undergone author's processing in the translation of A. Christie's detectives into Russian.

The relevance of the conducted research is beyond doubt and lies in the fact that the transfer of phraseological units when translating a literary work from one language to another requires the search for variants that would meet the requirements of an adequate and equivalent translation in terms of the implementation of stylistic and emotional functions of phraseological units expressed by the author in the original.

The study was conducted on the material of detective novels by Agatha Christie, one of the most widely read writers of this genre in the world. The article uses a set of linguistic research methods, including the descriptive method, the method of continuous sampling of phraseological units, the method of comparative translation analysis, contextual analysis method. The conclusion characterizes and systematizes the most adequate ways of transferring of phraseological units, which in full, partial or modified form can recreate the stylistic background of a detective in translation.

Keywords: *translation, stylistic function, phraseological units, works of detective genre, Agatha Christie*

Введение. Фразеологические единицы (далее – ФЕ) занимают особое место в культуре и языке любого народа. Они обладают своеобразным эмоционально-экспрессивным содержанием и значением и в силу этого выступают в качестве важнейших языковых средств, обеспечивающих выразительность и красоту формы художественного произведения. Поэтому перевод фразеологических единиц представляет собой одну из важнейших задач, стоящих перед переводчиком, и зачастую вызывает значительные трудности, поскольку речь идет о воссоздании их образности и стилистических функций в контексте конкретного художественного произведения. Как известно, многие фразеологические единицы являются яркими, эмоционально насыщенными оборотами, они принадлежат к определенному речевому стилю и часто отражают ярко выраженный специфический национальный характер.

Тема данного исследования – изучение особенностей реализации стилистической и эмоциональной функций фразеологизмов при переводе детективного романа. Особый эмоциональный контекст детектива обеспечивается использованием специфической лексики, в том числе фразеологизмов, которые держат читателя в напряжении на протяжении всего произведения. Такой эмоциональный фон очень сложно воссоздать в переводе, что ставит перед переводчиком сложную задачу.

Таким образом, цель исследования – выявить способы передачи стилистической экспрессивности фразеологизмов в переводах произведений детективного жанра А. Кристи на русский язык.

В ходе проведенного исследования использовались труды известных теоретиков переводоведения и ученых, занимавшихся исследованием английской фразеологии, в том числе В. С. Виноградова, С. И. Влахова, С. П. Флорина, В. Н. Комиссарова, Е. В. Шепелевой, А. В. Кунина, М. В. Мефех, А. Н. Мусиной и других. Исследование построено на изучении и сравнительном анализе переводов произведений Агаты Кристи на русский язык, выполненных разными переводчиками.

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование особенностей передачи стилистических функций фразеологизмов при переводе текстов различных стилей и направлений является одним из наиболее актуальных направлений в современном переводоведении, чем обусловлена необходимость изучения фразеологических единиц в контексте их практического, «живого применения» на основе теоретического обобщения различных точек зрения на их сущность и подходов к их классификации и переводу в общем и в стилистическом плане в частности.

Несмотря на рост числа фразеологических исследований, важнейшие вопросы этого раздела лингвистики все еще остаются актуальными. Именно в произведениях детективного жанра стилистические функции фразеологизмов проявляются наиболее ярко и способствуют созданию яркой, эмоциональной, остросюжетной атмосферы произведения.

Анализ использования фразеологизмов в произведениях Агаты Кристи показывает, что данные единицы употребляются в основном в диалогической речи в острые моменты сюжета и являются важным средством создания стилистической окрашенности языка детектива. Однако изучению произведений Агаты Кристи с точки зрения фразеологии и в особенности стилистической фразеологии в детективах посвящено малое количество работ, и нет универсальных правил перевода фразеологизмов, что еще раз доказывает актуальность данного исследования.

Материал и методы исследования. Материалом исследования являются ФЕ, использованные в произведениях детективного жанра Агаты Кристи “Lord Edgware Dies”, “The Pale Horse”, “4.50 from Paddington”, а также их переводы на русский язык, выполненные различными переводчиками. В работе использованы такие методы научного исследования, как описательный метод, позволяющий описать фразеологические единицы языка; метод сплошной выборки, необходимый для сбора фактологического материала (производилась выборка ФЕ по мере их встречаемости в тексте художественных произведений и их переводов); метод сопоставительного анализа для выявления общего и особенного в сравниваемых переводах; метод контекстуального анализа, направленный на исследование различий в значении ФЕ в текстах оригинала и перевода; метод анализа словарных дефиниций, применяемый для семантического анализа ФЕ в текстах оригинала и перевода; метод сравнительного анализа текста оригинала и его перевода.

Результаты исследования и их обсуждение. Стилистическое использование ФЕ в текстах детективного жанра в силу их экспрессивно-эмоциональной направленности представляет собой особую переводческую проблему. При этом «не только культурный барьер служит препятствием на пути к адекватному переводу текста и донесению информации – поскольку культура отражает образ жизни носителей языка, то расхождения в языковой системе, нормах и речевых нормах (узусе) также являются важными и влияющими на результат перевода» [9, с. 132]. Разработками теории перевода ФЕ занимались такие исследователи, как В. С. Виноградов [1], А. В. Кунин [5], С. И. Влахов и С. П. Флорин [2, с. 228], В. Н. Комиссаров [4], М. В. Мелех [6], Е. В. Шепелева Е.В. [8], С. В. Дерендяева [3] и другие.

При переводе ФЕ следует оценивать особенности контекста, в рамках которого они употребляются. Перевод часто осложняется именно многозначностью и стилистической вариативностью многих английских устойчивых сочетаний, что, безусловно, осложняет их перевод [10, с. 106–109]. При передаче ФЕ наряду с другими факторами (семантика, контекст и т. д.) переводчик должен обращать внимание на их стилистическую функцию. Изменение стиля, как, например, в случае замены просторечного выражения выражением нейтральным, недопустимо, так как это «приводит к нарушению смысла произведения, может негативно сказаться на восприятии читателем характера персонажей, а также в некоторых случаях может привести к фактической ошибке в понимании текста» [7].

В детективных произведениях А. Кристи есть значительное количество экспрессивно-эмоциональных ФЕ со своей художественной и стилистической спецификой, которые способствуют яркости речи детективных текстов писателя. ФЕ А. Кристи свойственна, наряду с экспрессией, сильнейшая эмоциональная окраска. Поэтому неудивительно, что английской «королеве детективов» так хорошо удается описать атмосферу происходящих событий и преступлений [7, с. 13–19].

ФЕ, используемые в детективной литературе, экспрессивны в силу жанра, они обладают значительной степенью эмоциональности и отрицательной окраской по отношению к факту смерти, к преступлению и к самому преступнику. В силу того что ФЕ обладают стилистическими функциями, которые намеренно реализуются писателем в текстах детективов, при переводе с английского языка необходимо передавать эти функции для сохранения семантико-экспрессивной эквивалентности текста и донесения до читателя лейтмотива произведения, т. е. всего того, что передает автор в исходном тексте с помощью фразеологизмов (исходных и измененных).

Рассмотрим преимущества и недостатки различных способов перевода ФЕ с учетом того, насколько точно переведенные термины передают экспрессию и внутреннее содержание ФЕ.

Одним из наиболее часто используемых способов перевода является **полный перевод с полным эквивалентом**. Например, перевод В. Коткиным ФЕ: “*She keeps things to herself*

a lot, in fact, she's rather a dark horse, old Emma" ("4.50 from Paddington"). – «Вообще-то она не очень общительный человек. И довольно **«темная лошадка»**, наша старина Эмма» [11]. Данная ФЕ известна русскоязычному читателю и прекрасно передает оценочную индивидуализацию персонажа (функция оценки сохранена).

В своем переводе М. И. Кан преобразует ФЕ, используя более знакомый русскоязычному читателю эквивалент «быть себе на уме», отличающийся по форме и значению от английского варианта: «Она не часто выдает свои чувства, старушка Эмма очень себе на уме, прямо скажем» [12]. Русский вариант включает значение «хитрость» – «о хитром, не высказывающем свои мысли человеку»; английский – «загадочность». Таким образом, использованный **частичный (аналоговый) перевод с частичным эквивалентом** включает дополнительную характеристику персонажа (добавочное созначение, повышающее эмоциональную коннотацию), выводимую из первой части предложения. Итак, перевод достигает своей цели с сохранением функции.

С помощью того же **способа (полный перевод с полным эквивалентом)** В. Коткину удается сохранить значение, экспрессивность, форму и функцию оригинального фразеологизма, используемого для характеристики мисс Марпл – любительницы интересоваться жизнью и делами других людей в силу склонностей детектива-любителя: "*Oh, poking her nose into things*". – «Да всюду **совать свой нос**» [11] ("4.50 from Paddington"). Значение и эмоциональный тон выражены идентичностью семантического состава (интерес и вторжение) и сохранением разговорного стиля ФЕ в функции экспрессивно-стилистической выразительности.

У М. И. Кан использован тот же **способ**: «Да так, **совать свой нос**, куда не следует» [12], – очень удачно дополненный значением словосочетания «куда не следует», которое переводчик выводит из самой ФЕ (такое любопытство приводит к нехорошим последствиям для любопытствующего) и которое усиливает переданную характеристику персонажа, сохраняя функцию ФЕ. Переводчик Н. Х. Ибрагимова в своем варианте (**способ** перевода идентичен) «Совать свой нос в чужие дела...» дополняет ФЕ негативным значением порицания – «в чужие дела», сохраняя исходную функцию и добавляя функцию оценки [13]. Два последних перевода более выразительны за счет указанных дополнений, повышающих экспрессивность; но, отметим, что все три перевода являются успешными.

Несмотря на то что ФЕ считаются трудными для передачи, как видим, можно успешно обеспечивать их перевод **полным эквивалентом**, что еще раз показывает тот же переводчик В. Коткин, передав предложение с фразеологизмом "*You won't get me out of here until you take me out feet first*" ("4.50 from Paddington") как «Отсюда меня **вынесут только ногами вперед**» [11]: сохраняет тон (разговорный, с индивидуальной образно-эмоциональной оценкой подозреваемого через эвфемистическую метафору) и структуру английской ФЕ.

Сохранить образность фразеологизма можно, используя его **аналог**. Переводчик В. Коткин эффективно использует аналог при переводе ФЕ в предложении "*But who on earth – oh, you mean Martine?*" ("4.50 from Paddington"). – «Но кто она, **черт возьми?**» [11].

М. И. Кан в своем переводе «Мартина? Какая еще... А, ты хочешь сказать, Мартина?.. Почему вдруг это должна быть Мартина?» [12] не передает ФЕ (использован **способ описательного перевода**), что полностью снижает стилистический эффект красноречивых фраз персонажа, которые передал В. Коткин.

Перевод ФЕ "*Hard as nails, they say, and never forgot an injury*" ("4.50 from Paddington") как «А **тверд** был, говорят, **как скала**, и никогда не забывал обид» [11] базируется на основе **частичного (аналогового) фразеологического перевода с частичным эквивалентом** – удачный подход переводчика В. Коткина, так как экспрессивность сравнительной метафоры в данном случае усиливается, добавляется эмоциональная твердость характера персонажа; функции сохранены.

М. И. Кан прибегает к тому же **способу** в варианте перевода «Жесткий был, как кремень, говорят, обиду век не прощал» [12], но удачно повышает экспрессивную характеристику персонажа (твердость характера, целеустремленность), используя во второй половине предложения фразеологизм «век не простить» (повышение функции возвышенности до поэтического оттенка, сохранение функций). Передача ФЕ Н. Х. Ибрагимовой тем же **способом** с сохранением функций в варианте «Твердый был, как скала, и, говорят, никогда не забывал обид...» [13] почти идентична переводу В. Коткина, хотя вариант краткого прилагательного «тверд» звучит более разговорным по стилю и, значит, более эмоционально (то же самое касается и прилагательного «жесткий»). Также в силу архаичности лексической единицы «кремень» перевод В. Коткина более удачен, но было бы лучше в его варианте передать вторую половину предложения фразеологизмом, как в варианте М. И. Кан.

Содержательно-эмоциональная коннотация ФЕ “*poor as a rat*” (функция образности) из контекста “*They couldn’t have hoped for much*”, said Corrigan. “*Poor as a rat, most of these parish priests*” (“*The Pale Horse*”) [19] служит для описания финансового состояния деревенского священника (он – случайная жертва). Е. Осенева в своем переводе «На какую добычу они могли рассчитывать?» – сказал Корриган. – «Ведь приходские священники обычно **бедны как церковные мыши**» [16] также прибегает к способу **частичного перевода с частичным эквивалентом**, полностью сохраняя образность ФЕ, вводя компонент «мышь», который более понятен русскоязычному читателю.

ФЕ “*to roll in money*” писательница изменяет грамматически, чтобы показать неуверенность в оценке ситуации (функция экспрессивной выразительности), создает емкое и выразительное описание финансового состояния персонажа подозреваемого: “*He must be rolling in money, I said when we had finally departed*” (“*The Pale Horse*”).

Рассмотрим реализацию передачи функции данного фразеологизма.

Е. Осенева прибегает к **частичному переводу с частичным эквивалентом** и эффективно передает экспрессивно-выразительную характеристику, заложенную А. Кристи и равнозначную в обоих языках по содержанию: «Да, в деньгах он, верно, купается, – заметил я, когда мы наконец все-таки отбыли из “Приорс-Корт”» [16] (функция сохранена). Переводчик И. Явно использует экспрессивное словосочетание «куча денег» (семантика и экспрессия сохраняются; **описательный перевод**), не передавая значение ФЕ оригинальным фразеологизмом: «У него, должно быть, куча денег», – сказал я после того, как мы покинули “Прайорз Корт”». [14] Перевод Н. Я. Гвоздаревой идентичен переводу И. Явно. Функция ФЕ не сохранена (нет исходной ФЕ), но сохраняется стилистическая экспрессия. Таким образом, Е. Осенева в большей степени достигла переводческой эквивалентности.

Разговорная ФЕ “*To stick to one’s guns*” («оставаться при своем мнении») используется персонажем-свидетелем, очень уверенным в своем свидетельстве, спустя пару реплик она повторяется инспектором (“*The Pale Horse*”): “*Oh no, I should have stuck to my guns!*” – “*Mr Osborne, why would you have stuck to your guns, as you put it?*”. Образность данной ФЕ (функция возвышенности) – в значении «не стоит изменять своему оружию»; эта красноречивая ФЕ в купе с сослагательным наклонением создают высокую степень экспрессии. Обратимся к тому, как переводчики реализуют передачу данного фразеологизма. Е. Осеновой это удается очень хорошо: «О, там бы я стоял как скала!» [16]. При изменении формы (**способ аналогового перевода**) образ непоколебимости передан крайне удачно. Реплику инспектора она передает тем же **способом**, в обоих случаях сохраняя функцию ФЕ: «Мистер Осборн, а почему бы Вы тогда, как Вы выразились, стояли как скала?». И. Явно, в отличие от стилистически возвышенного предыдущего варианта, прибегает к изменению формы ФЕ в разговорной форме: «А ведь доведись мне выступать

на суде, я бы давал показания с полной уверенностью, меня бы с толку не сбить» [14], используя **способ аналогового и антонимического перевода**. Такой же способ перевода использует Н. Я. Гвоздарева. В этих переводах произошла смена исходной функции на функцию экспрессивно-стилистической выразительности.

При разработке тактики расследования сыщики-любители (*“The Pale Horse”*) составили план, на основе которого они могут продвигаться «на всех парах» – **“full steam ahead”**: *“Once we’re sure, we can go full steam ahead”*. Стилистически это ФЕ, усиливающая смысл действий персонажей – готовность и напористость и надежду на благоприятный исход (функция экспрессивно-стилистической выразительности). Е. Осеневой использовано фразеологическое сочетание, нейтральное по экспрессии (понижение экспрессии, содержащейся в семантике исходного фразеологизма, смена на номинативную функцию): «Как только мы в этом уверимся, мы сможем взяться за дело по-настоящему» (**аналоговый перевод**). И. Явно в переводе ограничивается словосочетанием без ФЕ: «Если мы будем знать наверняка, **нас уже ничто не остановит**» (**антонимический перевод в сочетании с контекстуальной заменой**). К этому же способу прибегает и Н. Я. Гвоздарева [15].

Для того чтобы точно передать эмоциональное состояние героев, их решимость к действию, можно предложить вариант с максимальным сохранением образности ФЕ и ее функции: «Как только мы в этом убедимся, то вперед – на всех парах!» (**полный перевод с полным эквивалентом**).

В произведении *“Lord Edgware dies”* есть прекрасный пример того, как А. Кристи при помощи ФЕ с юмористическим подтекстом раскрывает яркий образ великого детектива Э. Пуаро: *“I’ve heard that you’re the cat’s whiskers, M. Poirot”*. Фраза *“(the) cat’s whiskers”* означает «высший класс» (функция оценки). И. Матвеев передает ФЕ с помощью **аналогового перевода**, основываясь на образе собаки, в противовес образу кошки в оригинале. Например: «Я слышала, что вы на этом собаку съели, мистер Пуаро». Сам детектив не сразу понимает фразеологизм: *«Comment? Собаку? Какую собаку?»* [17] Переводчик А. Бураковская также использует **аналоговый перевод**: «Мне о вас говорили, мсье Пуаро, что Вы на сто метров под землей видите». [17] Оба перевода удачны и экспрессивно окрашены и дают Э. Пуаро хвалебную оценку. А. Кристи устами персонажа возвеличивает его. Функция ФЕ сохранена в переводе.

В детективе *“The Pale Horse”* писательница употребляет фразеологизм *“to swallow something hook, line, and sinker”* («принять наживку, попасться на удочку; полностью поверить в какую-либо ложь»): *“So you’ve swallowed all this, hook, line and sinker?”* [19]. Это окрашенная в ироничный тон реплика инспектора на слова сыщика-любителя, готового поверить во что угодно, лишь бы зацепиться за возможность и разобраться с преступлением (функция экспрессивно-стилистической выразительности). Вариант Е. Осеневой: «Итак, ты купился на это, целиком и полностью?» – не имеет ФЕ, но передана разговорная ирония (**описательный перевод**). Перевод Н. Я. Гвоздаревой содержит оригинальную по значению ФЕ, но в иной форме (**аналоговый перевод**): «Значит, вы заглотали мормышку?», – и является более эффективным, сохраняя выразительность иронии и функцию ФЕ, достигая стилистической эквивалентности.

Капитан Гастинс очень выразительно, с иронией призывает инспектора Джеппа обратиться за помощью к Э. Пуаро, используя ФЕ *“to be/get/go out of one’s depth”* – «растеряться, не понять; потерять почву под ногами» в функции образности (*“Lord Edgware dies”*): *“Help,” I snapped. “He’s out of his depth over some case and he’s come to you”*. У И. Матвеева в переводе это звучит так: «Помощь! – воскликнул я. – У него что-то не ладится, вот он и пришел к вам». Здесь мы видим пример **описательного перевода** с потерей ФЕ и отказом от экспрессии, которая так явно видна в оригинале. У А. Бураковской

та же ситуация: «Ему нужна помощь, – раздраженно ответил я. – Он запутался в каком-нибудь деле и **прибежал к вам**» (**описательный перевод**) [18]. Функция ФЕ в обоих переводах потеряна. Но в списке возможных переводов данной ФЕ есть вариант «потерять почву под ногами», он имеет иной образ, но стилистически эффективен, и функция фразеологизма сохраняется (предлагаем возможность **аналогового перевода**): «Да он почву под ногами потерял, распутывая какое-то дело, вот и поспешил к Вам».

ФЕ *“to get the hang of”* означает «понять (значение)»: *“Did you get the hang of what he meant about that fellow’s age?” (“Lord Edgware dies”)* [19]. Она использована в реплике о целях разговора персонажа (функция экспрессивно-стилистической выразительности). «Вы **поняли**, почему мистер Э. Пуаро поинтересовался возрастом человека, следившего за мной?» [17] – так И. Матвеев переводит это предложение (**описательный перевод**), передавая только смысл, но не ФЕ и ее экспрессивную окраску.

Переводчикам не всегда удается сохранить в переводе выразительность английских ФЕ, например, в *“By Jove, he’d sailed pretty near the wind once or twice! (And there were none)”*. – «Конечно, раз или два он чуть было не попался (один из подозреваемых и жертв)» – **нефразеологический контекстуальный перевод**.

В словарях даются такие варианты перевода ФЕ: «поступать рискованно», «быть на грани опасности», «быть на грани порядочности или пристойности, на скользком пути». Для сохранения экспрессивности ФЕ можно сделать выбор в пользу варианта «Ей-богу, пару раз он был на грани опасности». Здесь есть фразеологическое междометие *“By Jove”*, переданное как «Ей-богу»: таким образом, сохранена выразительность всего предложения благодаря использованию в переводе изменения образа («Юпитер» на «бог» соответственно в русской картине мира) (**фразеологический частичный (аналоговый) перевод с частичным эквивалентом**). В предложении *“I’m beginning to get the hang of what you mean, I said slowly” (“The Pale Horse”)* имеется фразеологизм *“to get the hang of something”*, представляющий понимание любителем-сыщиком вероятной причины смерти. Его стилистический эффект яркого образного плана подкрепляется именно образностью – «понять, что к чему прибито» (т. е. очень хорошо уловить смысл связи; функция образности). И. Явно обращается к фразеологическому сочетанию (**частичный (аналоговый) перевод с частичным эквивалентом**). Его вариант, однако, нейтральный по образу. Н. Я. Гвоздарева передает ФЕ таким же **способом**, что и И. Явно: «Ага, мне становится понятно, что вы имеете в виду, – медленно проговорил я» [15] (функция не сохранена). Вариант Е. Осеневой, в котором хоть и отсутствует ФЕ, является более приемлемым по причине сохранения стилистической образности фразы.

Еще одна ФЕ из романа *“The Pale Horse”* – *“That tears it! I thought it was too good to be true”* [19] – обладает, в силу своей функции эмоционально-экспрессивной окраски, значительной эмоциональной модальностью. В сердцах с сильным раздражением говорит инспектор, когда оказывается, что подозреваемый никак не может быть преступником из-за своего состояния здоровья. Исходное значение ФЕ – «Это уже слишком! Это последняя капля!» (это часть известной фразы «Последняя капля, переполнившая чашу терпения»). Е. Осенева передает ФЕ малопонятным восклицанием (нет ФЕ), которое можно расшифровать только из контекста последующего абзаца: «**Кончено!** Я так и думал, что это слишком хорошо, чтобы оказаться правдой» [16] (**контекстуальный перевод**).

При переводе фразеологизмов интернационального характера оказывается эффективным метод **калькирования**. Необычный пример перевода при использовании **калькирования** мы находим в переводе романа *“4.50 from Paddington”* [19]. А. Кристи ярко характеризует деревенского инспектора: *“I somehow got the impression that you had been putting the cat among the pigeons, Inspector Craddock”*, – выделяя его характерную черту – привносить волнение (функция оценки (действия)). В переводе В. Коткина для передачи

ФЕ использовано калькирование (нефразеологический перевод): «поместили кошку среди голубей» (вместо, например, «причинять неприятности, «пустить козла в огород»). ФЕ в переводе пропала, зато появилась непонятная русскоязычному читателю фраза: «У меня создалось впечатление, что вы поместили кошку среди голубей, инспектор Крэдок» [11]. Отметим в противоположность этому эффективный перевод М. И. Кан: «У меня почему-то такое впечатление, что вы **впустили лису в курятник**, инспектор Крэдок» [11]. Это **частичный (аналоговый) перевод с частичным эквивалентом**, удачно передающий исходный образ для оценки результата действия.

Выводы. Таким образом, анализ переводов детективных романов Агаты Кристи на русский язык позволил выявить комплекс способов и приемов перевода фразеологизмов, позволяющих максимально близко передать семантико-стилистическую функцию ФЕ оригинала и эмоциональный фон детектива. Для того чтобы более точно передать семантико-стилистическую окрашенность фразеологизмов и сохранить в переводе их эмоциональную характеристику, переводчики используют как фразеологический перевод (полный перевод с полным эквивалентом, частичный (аналоговый) перевод, перевод с созданием индивидуального эквивалента), так и нефразеологический перевод (калькирование, описательный перевод, контекстуальный перевод, антонимический перевод). Самый используемый способ перевода – аналоговый (частичный с частичным эквивалентом), вторым по частотности является описательный перевод, третьим – контекстуальный, что говорит о приоритете фразеологического перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В. С.* Перевод: общие и лексические вопросы : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М. : КДУ, 2004. – 240 с.
2. *Влахов С. И., Флорин С. П.* Непереваемое в переводе. – М. : Р. Валент, 2009. – 360 с.
3. *Дерендяева С. В., Есенева Э. М., Смирнова М. Н.* Проблема перевода фразеологизмов в английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-56885.html?page=3> (дата обращения: 05.04.2023)
4. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). – М. : Альянс, 2013. – 253 с.
5. *Кунин А. В.* Курс фразеологии современного английского языка. – М. : Высшая школа, 1996. – 381 с.
6. *Мефлех М. В.* Экспрессивно-оценочные функции фразеологических единиц в романе М. Митчелл «Унесенные ветром» и его переводах на русский язык // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2 : Филология и искусствоведение. – 2010. – Вып. 1. – С. 1–5.
7. *Мусина А. Н.* Стилистические функции фразеологических единиц в произведениях детективного жанра как переводческая проблема (на материале русских и испанских переводов романов А. Кристи) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – М. : МГИ, 2008. – 24 с.
8. *Шепелева Е. В.* Особенности перевода фразеологизмов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2009. – № 15. – С. 68–72.
9. *Эльжуркаева М. Я.* Проблема фразеологических единиц // Филологические науки в России и за рубежом : материалы II междунар. науч. конф. – СПб. : Реноме, 2013. – С. 106–109.
10. *Шугаева Н. Ю., Кормилина Н. В.* Прагматическая адаптация разговорной лексики при переводе на английский язык романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» как способ преодоления лингвокультурного барьера // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 3(112). – С. 130–141.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

11. *Кристи А.* В 4:50 из Паддингтона / пер. с англ. В. Коткина. – Новосибирск : АСТ, 2002. – 240 с.
12. *Кристи А.* В 4:50 с вокзала Паддингтон / пер. с англ. М. И. Кан. – М. : Эксмо, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.litres.ru/agata-kristi/v-4-50-s-vokzala-paddington/?lfrom=6#buy_now_noreg.
13. *Кристи А.* В 4:50 с вокзала Паддингтон / пер. с англ. Н. Х. Ибрагимовой. – М. : Эксмо, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=121930&lfrom=202213444.
14. *Кристи А.* Вилла «Белый Конь» : повесть / пер. с англ. И. Явно. – Томск : Томское книж. изд-во, 1990. – 560 с.
15. *Кристи А.* Вилла «Белый конь» / пер. с англ. Н. Я. Гвоздарева – М. : Эксмо, 2009 ; [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=121965&lfrom=30440123.

16. Кристи А. Вилла «Белый конь» / пер. с англ. Н. Явно, Е. Осенева, Н. Гвоздаревой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://librebook.ru/the_pale_horse.
17. Кристи А. Смерть лорда Эджвера / пер. с англ. И. Матвеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.livelib.ru/work/1000944232>.
18. Кристи А. Смерть лорда Эджвера / пер. с англ. А. Бураковской. – М. : Эксмо, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://litres.ru>.
19. Agatha Christie : полное собрание детективных романов и неизвестных произведений Агаты Кристи (1920–1976 годы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.shamardanov.ru/agata-kristi-polnoe-sobranie-sochineniy-367-proizvedeniy.html>.

Статья поступила в редакцию 07.04.2023

REFERENCES

1. Vinogradov V. S. *Perevod: obshchie i leksicheskie voprosy : uchebnoe posobie*. – 2-e izd., pererab. – М. : KDU, 2004. – 240 s.
2. Vlahov S. I., Florin S. P. *Neperevodimoe v perevode*. – М. : R. Valent, 2009. – 360 s.
3. Derendyaeva S. V., Eseneva E. M., Smirnova M. N. *Problema perevoda frazeologizmov v anglijskom yazyke* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-56885.html?page=3> (data obrashcheniya: 05.04.2023)
4. Komissarov V. N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. – М. : Al'yans, 2013. – 253 s.
5. Kunin A. V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. – М. : Vysshaya shkola, 1996. – 381 s.
6. Meflekh M. V. *Ekspressivno-ocenochnye funkcii frazeologicheskikh edinic v romane M. Mitchell «Unesennye ветром» i ego perevodah na russkij yazyk // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2 : Filologiya i iskusstvovedenie*. – 2010. – Vyp. 1. – S. 1–5.
7. Musina A. N. *Stilisticheskie funkcii frazeologicheskikh edinic v proizvedeniyah detektivnogo zhanra kak perevodcheskaya problema (na materiale russkikh i ispanskikh perevodov romanov A. Kristi)* : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – М. : MGI, 2008. – 24 s.
8. Shepeleva E. V. *Osobennosti perevoda frazeologizmov // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo*. – 2009. – № 15. – S. 68–72.
9. El'zhurkaeva M. Ya. *Problema frazeologicheskikh edinic // Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom : materialy II mezhdunar. nauch. konf. – SPb. : Renome, 2013. – S. 106–109.*
10. Shugaeva N. Yu., Kormilina N. V. *Pragmaticheskaya adaptatsiya razgovornoj leksiki pri perevode na anglijskij yazyk romana M. Bulgakova «Master i Margarita» kak sposob preodoleniya lingvokul'turnogo bar'era // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2021. – № 3(112). – S. 130–141.

SOURCES OF ILLUSTRATIVE MATERIAL

11. Christie A. *At 4.50 from Paddington* / translated from the English by V. Kotkin. – Novosibirsk : AST, 2002. – 240 p.
12. Christie A. *At 4:50 from Paddington station* / translated from the English M. I. Kan. – М. : Eksmo, 2008. [Electronic resource]. – Access mode : http://www.litres.ru/agata-kristi/v-4-50-s-vokzala-paddington/?lfrom=6#buy_now_noreg.
13. Christie A. *At 4:50 from Paddington station* / translated from the English by N. H. Ibragimova. – Moscow : Eksmo, 2015 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=121930&lfrom.
14. Christie A. *Villa “The White Horse”: a story* / translated from English by I. Clearly. – Tomsk : Tomsk Book Publishing house, 1990. – 560 p.
15. Christie A. *Villa “White Horse”* / translated from English by N. Ya. Gvozdeva [Electronic resource]. – Moscow : Eksmo, 2009. – Access mode : http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=121965&lfrom=30440123.
16. Christie A. *Villa “The White Horse”* / translated from English by N. Clearly, E. Oseneva, N. Gvozdeva [Electronic resource]. – Access mode : http://librebook.ru/the_pale_horse.
17. Christie A. *The Death of Lord Edgware* / translated from the English by I. Matveev [Electronic resource]. – Access mode : <https://www.livelib.ru/work/1000944232>.
18. Christie A. *The Death of Lord Edgware* / translated from English by A. Burakovskaya. – Moscow : Eksmo, 2008 [Electronic resource]. – Access mode : <http://litres.ru>.
19. Agatha Christie: the complete collection of detective novels and unknown works by Agatha Christie (1920–1976) [Electronic resource]. – Access mode : <https://www.shamardanov.ru/agata-kristi-polnoe-sobranie-sochineniy-367-proizvedeniy.html>

The article was contributed on April 7, 2023

Сведения об авторах

Шугаева Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4613-9158>, nat-shugaeva@yandex.ru

Кормилина Наталия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-7560-7531>, kormilina@yandex.ru

Author Information

Shugaeva, Natalya Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4613-9158>, nat-shugaeva@yandex.ru

Kormilina, Natalia Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7560-7531>, kormilina@yandex.ru

УДК 811.111'271.1:371.27(470)

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.010

А. В. Божкова, М. Ю. Лопатина

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К КОНКУРСУ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация. Статья посвящена специфике подготовки школьников к конкурсу письменной речи – творческому письму на Всероссийской олимпиаде (ВсОШ) по английскому языку. Авторы намечают траекторию подготовки обучающихся к успешному выступлению на конкурсе. Многие школьники не знакомы с особенностями формата написания различных жанров творческого письма, некоторые из них не справляются с решением поставленной в задании коммуникативной задачи, а также возникают другие проблемные вопросы. Был проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов выступления школьников на ВсОШ. В работе был реализован контент-анализ заданий по написанию статьи, которая является одним из видов творческого письма. Авторы приводят примеры заданий, в ходе выполнения которых школьники учатся писать статью, решая поставленную коммуникативную задачу и соблюдая все требования, которые влияют на успешность выполнения конкурсного задания. Материалы исследовательской работы прошли апробацию в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования при Городском психологическом центре г. Барнаула «Потенциал» в рамках работы школы для одаренных детей в период 2021–2022 гг. Разработанный лингводидактический материал и обозначенная траектория подготовки участников к написанию творческого письма будут способствовать развитию общей системы поддержки одаренных детей. Статья может быть полезна специалистам в области составления методических пособий по подготовке к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку, а также разработчикам заданий для данной олимпиады и преподавателям, занимающимся подготовкой обучающихся к ней.

Ключевые слова: *Всероссийская олимпиада школьников, английский язык, письменный конкурс, статья, Городской психологический центр «Потенциал»*

A. V. Bozhkova, M. Yu. Lopatina

FEATURES OF STUDENTS' PREPARATION FOR WRITING IN THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD IN ENGLISH

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract. The article is devoted to students' preparation for the creative letter writing in the All-Russian Olympiad in English. The authors outline the trajectory of students' successful performing at the competition. Many students are not familiar with the format peculiarities of the creative letter different

genres, some of them cannot solve the communicative task, etc. The paper presents a comparative analysis of the students' results at the competition. In the work, a content analysis of writing assignments, which is a type of creative writing, was implemented. The research presents the tasks that help students write the article, solving the communicative task and following all the necessary requirements that contribute to a successful task completion. The research material was tested in the Municipal Budgetary Institution of Supplementary Education at Barnaul City Psychological Center "Potensial" within the framework of the school for gifted children in the period from 2021 to 2022. The designed linguodidactic material and the suggested trajectory of participants' teaching of the creative letter writing will contribute to the development of the system of gifted children support. The article may present interest for specialists creating workbooks devoted to the All-Russian Olympiad in English, for those who create tasks for it as well as teachers preparing students for participation in the competition.

Keywords: *All-Russian Olympiad, English, writing, article, Barnaul City Psychological Center "Potensial"*

Введение. Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку (ВсОШ) – соревнование повышенной сложности среди школьников. Участникам олимпиады необходимо не только продемонстрировать высокие знания языка, обладать развитой коммуникативной и социокультурной компетенциями, но и уметь подстраиваться под меняющийся формат заданий.

В основу исследования легли труды исследователей, специализирующихся на разработке заданий для ВсОШ по английскому языку, а также на особенностях подготовки школьников к ней: Л. А. Абрамовой [1], С. В. Архангельской [2], Н. А. Бесядовской [3], Т. О. Вдовиной [4], Т. Г. Головиной [5], Л. А. Городецкой [6], А. П. Гулова [7], [8], [16], Л. А. Дейковой [9], Ю. Б. Курасовской [10], [11], [14], А. К. Мамонтовой [12], И. В. Матвеевой, Т. В. Сухаревой [13], М. С. Переверткиной [15] и др.

Представленные работы содержат рекомендации для педагогов, повествуют об опыте создания заданий, а также об особенностях организации муниципального и регионального туров олимпиады, проводят подробный анализ педагогических практик. Например, в некоторых работах в заданиях олимпиады описывается культурный компонент [10], [11]. Часть исследователей пишет об особенностях развития критического мышления школьников при подготовке их к олимпиаде [6]. Следует отметить работы, в которых представлен сравнительный анализ тестовых заданий олимпиады [3]. Исследователи подчеркивают, что ВсОШ по английскому языку является эффективным инструментом развития лингвистической одаренности обучающихся [12].

Цель нашего исследования – выявление особенностей успешной подготовки обучающихся к выполнению творческого задания ВсОШ по английскому языку – творческого письма (на примере статьи). Основная задача исследования – описать методический дизайн подготовки к творческому письму на примере заданий, прошедших апробацию в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования при Городском психологическом центре г. Барнаула «Потенциал».

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность проводимого исследования продиктована потребностью в разработке олимпиадных курсов и их последующем внедрении в программы средних школ, учреждений дополнительного образования, а также в образовательные программы для одаренных детей.

Материал и методы исследования. Практическим материалом работы выступает статья как один из видов творческого, или креативного, письма, которое входит в письменную часть заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку.

В рамках проводимого исследования мы изучили документы [2], [3], в которых описана процедура организации олимпиадных конкурсов. Был осуществлен контент-анализ

содержания заданий конкурса письменной речи школьного и муниципального этапов ВсОШ, а также сравнительно-сопоставительный анализ результатов выступлений обучающихся на конкурсе. Мы опирались на собственный эмпирический опыт подготовки к олимпиаде барнаульских школьников в период с 2021 по 2022 г. в рамках работы в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования при Городском психологическом центре г. Барнаула «Потенциал», учрежденном городским округом г. Барнаула, где нами велась подготовка олимпиадных групп для участия в школьном, муниципальном и региональном этапах олимпиады.

Результаты исследования и их обсуждение. Олимпиадные задания – это задания повышенного уровня сложности, которые, как правило, невозможно выполнить со стандартным запасом школьных знаний. Этапы Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку позволяют провести отбор обучающихся, у которых творческий потенциал сочетается с языковыми способностями. Система работы по подготовке к олимпиаде требует много времени и усилий как со стороны педагога, осуществляющего подготовку обучающихся, так и со стороны самих обучающихся [10].

В программу олимпиады по английскому языку на всех уровнях обязательно включены пять конкурсных этапов: конкурс понимания устной речи (Listening), конкурс понимания письменной речи (Reading), лексико-грамматический тест (Use of English), конкурс письменной речи (Writing) и конкурс устной речи (Speaking).

В данной работе мы подробно остановимся на рассмотрении конкурса письменной речи. Отметим, что у ряда олимпиад есть свой предпочтительный формат заданий в письменной части олимпиады. Например, в олимпиаде школьников «Ломоносов» несколько лет подряд участникам предлагалось написать литературное эссе, в настоящее время довольно часто в задании представлено интервью. В Плехановской олимпиаде (проводится Российским экономическим университетом имени Г. В. Плеханова) участникам соревнования необходимо написать эссе. В финальной части Межрегиональной олимпиады школьников на базе ведомственных образовательных организаций регулярным заданием является написание доклада или статьи. Уточним, что во Всероссийской олимпиаде школьников наблюдается ежегодная смена заданий (статья, доклад, письмо, рассказ и т. д.). В выборе задания не прослеживается очевидной логики или последовательности. С 2011 по 2013 год превалировал рассказ, в 2014 году на заключительном этапе участникам олимпиады предлагалось написать статью, с 2015 года на региональном этапе несколько лет подряд школьники писали отчет.

Включение в задания олимпиады разных видов творческого письма обуславливает подготовку участников к разным жанрам письменной речи. Необходимо изучить разные стили письма (формальный, неформальный, нейтральный), их структуру, технологию написания, специфику оформления. Не следует игнорировать подготовку к тем или иным форматам заданий.

Работа авторов статьи в качестве разработчиков заданий для муниципального этапа олимпиады, а также членов жюри регионального этапа ВсОШ позволяет сделать вывод о том, что основные трудности у участников олимпиады заключаются в следующем:

1) довольно часто они не могут оформить письменное задание в соответствии с тем или иным жанром, пишут творческое письмо в не соответствующем жанру стиле. Уточним, что 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» (РКЗ) ставится, если формат написанного не соответствует заданному, т. е., например, написана не статья, а текст в другом жанре (эссе, доклад, отчет и т. п.) или не выполнены 7 аспектов РКЗ. При получении участником 0 баллов по критерию РКЗ все задание оценивается в 0 баллов;

2) тексты работ могут быть построены нелогично. Не все участники правильно используют средства логической связи, некоторые пренебрегают ими. Все это, соответственно, снижает баллы за критерий «Организация текста»;

3) участникам олимпиады трудно справиться с написанием обозначенного в задании количества слов. Если требуемый объем в задании – 140–180 слов, допустимое отклонение от него может составлять 10 %. Если же в выполненном задании менее 126 слов, то задание не подлежит проверке и оценивается в 0 баллов. При превышении объема более чем на 10 % (более 198 слов) проверяются только первые 180 слов;

4) ограниченные временные рамки олимпиады являются одной из причин появления грамматических, лексических, орфографических и пунктуационных погрешностей. По критерию «Языковое оформление текста» снимаются баллы за ошибки. Как правило, за красоту языка и использование сложного вокабуляра и сложных грамматических конструкций никаких бонусов не предусмотрено.

Далее нами приведено задание, представленное на муниципальном этапе ВСОШ среди учащихся 7–8 классов в Алтайском крае в 2021 году.

Task 1. You recently saw this notice on an international English website for young people. Write your article in 110–120 words.

ARTICLES WANTED!
BEING HEALTHY
Write an article about young people and healthy living. Is it important for young people to do sport and keep fit? Why? What are some fun ways to stay healthy? The best articles will be posted on the website.

Think of the title to your article. Use the following phrasal verbs in it:

- to work out; to cut down; to take up; to cheer up

Критерии оценивания выполнения задания разделены на три группы: решение коммуникативной задачи, за которое можно получить максимум 10 баллов; организация текста с возможностью получения максимального количества баллов, равного 2; языковое оформление текста (максимум 8 баллов). Самое высокое количество баллов участники могли заработать при решении коммуникативной задачи. Наличие заголовка давало 1 балл, использование 4 приведенных фразовых глаголов – 4 балла (за каждый корректно использованный фразовый глагол to take up, to cut down, to work out, to cheer up начислялось по одному баллу), соответствие заданным параметрам (освещение трех подтем): 1) your attitude to the necessity of doing sport and keeping fit; 2) the main reason for doing sport; 3) your ideas (advice) about fun ways to stay healthy – по 1 баллу за каждую подтему.

Наиболее распространенные ошибки участников олимпиады при выполнении данного задания следующие:

- 1) недопонимание жанра статьи;
- 2) использование «сухого» стиля, который не способен заинтересовать читателя;
- 3) отсутствие ответов на некоторые из поставленных в задании вопросов (наблюдалась несбалансированность текста: участник, увлекшись ответом на один из вопросов, не смог ответить на остальные).

При подготовке обучающихся к выполнению задания «творческое письмо» выделяются два подхода: традиционный, ориентированный на продукт (product-oriented approach), и подход, нацеленный на процесс (process-oriented approach). Выбор того или иного подхода зависит от вида письма, а также от предпочтений преподавателя и особенностей обучающихся.

Первый подход направлен на создание конечного продукта письменной речи и воссоздание образца текста. Ввиду того, что официальные письма имеют фиксированные черты, при их изучении вполне оправдано применение данного подхода, ориентированного на продукт. Преподаватель знакомит школьников с примером официального письма, и на занятии они пытаются написать его по образцу (сымитировать модель) [19].

Второй подход, в свою очередь, ориентирован на процесс и включает в себя такие стадии, как обдумывание, планирование, непосредственно само письмо и проверка написанного. Обучающиеся в первую очередь сосредотачиваются на том, насколько четко и эффективно они могут выразить и организовать свои идеи [19]. Изучение таких жанров, как эссе, рассказ, статья и т. п., как правило, осуществляется в рамках процессуального подхода, ориентированного на идеи учеников. Исследователь Г. Парсон отмечает успешность подхода, ориентированного на процесс [17].

При составлении заданий и в ходе работы по подготовке обучающихся к написанию статьи нами был использован подход, направленный на процесс (process-oriented approach). При этом подходе работа со статьей строится следующим образом: участники в группе обсуждают жанрообразующие особенности данного вида творческого письма, его стиль и т. д., осуществляют планирование работы, составляют черновой вариант текста и проверяют его, что можно представить с помощью следующей схемы: 1. Identify → 2. Organize → 3. Write → 4. Check.

Уже на начальном этапе подготовки к творческому письму следует объяснить обучающимся важность времени. Можно давать им на занятии небольшие задания, которые нужно выполнять на время. Они должны правильно спланировать работу и написать ее в отведенный промежуток времени (как правило, это 30–40 минут на школьном и муниципальном этапах олимпиады для обучающихся 7–8 классов).

На этапе подготовки к написанию статьи (pre-writing phase) необходимо проводить с группой обучающихся «мозговой штурм» (brainstorming). Рекомендуется использовать технику «выуживания» информации (elicitation technique). Школьники высказывают идеи относительно написания творческого письма. Можно вынести основные идеи на доску или использовать интерактивную доску и продемонстрировать обучающимся ассоциативную карту (mind map). Так будущие олимпиадники учатся организовывать свои идеи поэтапно.

Необходимо подумать над созданием яркого заголовка для статьи, привлекающего внимание читателя. Во введении необходимо указать, о чем конкретно будет статья. Введение должно заинтересовать читателя. Во втором абзаце, как правило, необходимо развить представленную во вступлении идею и ответить на поставленный в задании вопрос. В третьем абзаце должен быть представлен ответ на другие вопросы задания. В последней части необходимо подвести итог статьи и по необходимости дать рекомендации.

Задания разрабатывались нами в рамках подхода, ориентированного на процесс. Первая группа заданий направлена на решение коммуникативной задачи. При подготовке к написанию статьи необходимо научиться работать непосредственно с формулировкой самого задания. Это можно сделать с помощью поиска в нем ключевых слов и их дальнейшего обсуждения в группе. Данный формат работы позволяет участникам осознать, что именно от них требуется в задании.

Task 1. Find all key words in the task and say what you should write in the article.

You see this notice on an English-language website.

ARTICLES WANTED!
FILMS
What kind of films do you enjoy?
Do you prefer watching them at the cinema or at home? Why?
Write an article answering these questions and we will put it on our website!

Одним из условий решения РКЗ является наличие яркого заголовка в статье. Следующее задание может быть представлено в формате «мозгового штурма» (*brainstorming*), когда обучающиеся предлагают свои варианты заголовков для статьи:

Task 2. Make up a title for the following article. The title should be attractive and interesting. It should get the reader's attention.

My favourite city is Paris because it is so lively and interesting. It is also full of surprises.

Paris is a city of variety. It has many beautiful old buildings, but it also feels modern. You can visit expensive designer shops or small, traditional markets. There are hundreds of restaurants which serve French food, or different food from around the world. You can meet all kinds of people, too. There is something for everyone.

I would love to travel to New York in the future because I've seen the city in so many films, and I would love to visit it in real life [18].

Уточним, что в статье приветствуется использование вопросительных предложений (риторических вопросов), которые позволяют автору статьи обратиться к потенциальному читателю. В качестве возможных вариантов заданий можно привести следующие:

Task 3. Study the following possible questions that help to engage the reader and discuss them in class. Make up your own questions.

- Have you ever...? • Do you ever wonder...? • Are you one of those people who...?
- What would you say if I told you that...? • Imagine a world in which...What do you think about...?

Затем преподаватель может предложить обучающимся разделиться на группы (по 2–3 человека) и задать друг другу вопросы по статье:

Task 4. Team up with any person in your group, imagine that he/she is the reader of your article and make up rhetorical questions to engage him/her.

Следующий вид заданий – задания, в ходе выполнения которых школьники учатся правильно организовывать текст. Задания могут быть такими: 1) расположить абзацы в правильном порядке; 2) расположить предложения в правильном порядке; 3) заполнить пропуски недостающими предложениями; 4) написать первый и последний абзацы к данным второму, третьему абзацам и т. д. В нижеприведенном задании предлагается расположить абзацы в правильном порядке:

Task 5. Put the following paragraphs into the correct order.

(A) *I love watching some films at home because it's really comfortable and relaxing but I love watching action films at the cinema. The cinema has fantastic sound and the screen is much bigger than at home. Some films look better on a big screen and some are good to watch being comfortable at home.*

(B) *Personally, I recommend the cinema for films like Star Wars and the comfort of home for films that are funny. So if I were you I would get some friends and watch an action film at the cinema!*

(C) *We all love films, comedies, horror films and love stories. Every day people watch films everywhere in the world. But where is the best place to watch a film? Is it at home or at the cinema?* [18].

После этого школьникам дается задание написать статью:

Task 6. Read the exam task. What should your article be about? What information should it include?

Articles wanted!

My favourite city

What's your favourite city?

What's so special about this city?

What city would you love to travel to in the future?

Tell us what you think!

Write an article (90–110 words) answering these questions.

Возможные варианты проверки: проверка преподавателем, самопроверка (self-correction), а также проверка работ друг друга (peer correction). Учащимся рекомендуется дать возможность исправлять ошибки своих сверстников.

Для оценки успешности предлагаемого формата работы по подготовке обучающихся к творческому письму нами были проанализированы результаты выступления на ВсОШ по английскому языку участников олимпиады, посещавших в 2019–2020 гг. курсы по подготовке к олимпиаде, организованные на базе Лицея № 86 г. Барнаула в рамках оказания услуг о дополнительном образовании. В ходе проведенного исследовательского анализа было установлено, что немногие могли справиться с решением коммуникативной задачи (средний балл 5 в 2019 году и 6 – в 2020 году). Не все успешно выполнили задание по организации текста: в 2019 и 2020 годах средний балл среди обучающихся составлял 1 балл. Также были проанализированы результаты выступления на олимпиаде обучающихся, посещавших в 2021–2022 гг. занятия в Городском психологическом центре г. Барнаула «Потенциал», где была внедрена разработанная нами и описываемая в данной статье методика подготовки. Результаты продемонстрировали тенденцию к улучшению: средние баллы за решение коммуникативной задачи в 2021 и 2022 гг. были 8 и 9 соответственно, а показатели по критерию «Организация текста» достигли своей максимальной отметки в 2 балла. Уточним, что количество участников, посещавших курсы, составляло 20 человек. Указанная динамика развития результатов представлена на рис. 1.

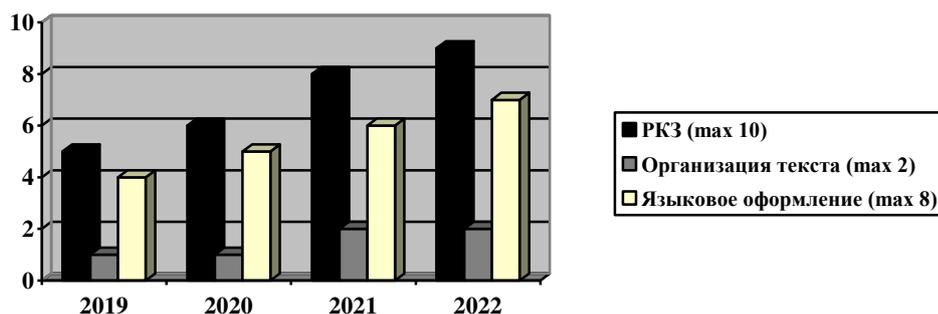


Рисунок 1 – Динамика развития результатов школьников на конкурсе письменной речи на ВсОШ

Выводы. Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены основные особенности успешной подготовки обучающихся к творческому письму. Описанный в работе методический дизайн подготовки к олимпиаде на примере заданий, прошедших апробацию в Городском психологическом центре г. Барнаула «Потенциал», свидетельствует о том, что школьники справляются с выполнением творческого письма, успешно решая коммуникативную задачу, а также грамотно организуя текст. Отдельная работа, которая ведется по обучению школьников грамматике и лексике, помогает им избежать многих ошибок и неточностей в языковом оформлении текста. Работа по подготовке к творческому письму, представленная в описанном формате, создает хорошую платформу для развития у обучающихся необходимых компетенций и творческого потенциала, которые способствуют успешному выступлению на конкурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Л. А.* Повышение роли профориентации участников олимпиад школьников в их дальнейшем образовании и профессиональном самоопределении // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 10. – С. 47–51.
2. *Архангельская С. В.* Особенности выполнения заданий по письму и подготовки обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // Молодой ученый. – 2021. – № 13(355). – С. 243–245 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/355/79535/> (дата обращения: 10.10.2022).

3. *Бесядовская Н. А.* Сравнительный анализ тестовых заданий на понимание устного и письменного текста Всероссийской олимпиады школьников и Герценовской олимпиады по иностранным языкам (на материале английского языка) // *Текстология*. – 2021. – № 3(15). – С. 108–112.
4. *Вдовина Т. О.* Всероссийская олимпиада школьников как показатель развития системы образования региона // *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. – 2019. – № 1(282). – С. 30–33.
5. *Головина Т. Г.* Предметные олимпиады как средство выявления и развития предметных способностей школьников // *Управление развитием образования*. – 2020. – № 2. – С. 46–48.
6. *Городецкая Л. А.* Развитие критического мышления и подготовка школьников к Всероссийским олимпиадам по английскому языку // *Стратегии интернационализации в иноязычном образовании : материалы и доклады международной конференции, Самара, 05–06 июня 2017 года*. – Самара : Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 2017. – С. 32–39.
7. *Гулов А. П.* Методические и нормативно-правовые основы подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку. – Обнинск : Титул, 2022. – 108 с.
8. *Гулов А. П.* Концептуальные особенности подготовки к олимпиадам по английскому языку // *Иностранные языки в школе*. – 2021. – № 12. – С. 34–40.
9. *Дейкова Л. А., Гаврилова Е. Н.* Языковые олимпиады как фактор повышения мотивации при обучении английскому языку старших школьников // *Актуальные проблемы образования в России и за рубежом: лингвистический, методический, педагогический аспекты : материалы VI Международной научно-практической заочной конференции, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 30 июня 2013 года / ред. коллегия: Л. А. Иванова, Т. А. Полуянова*. – Ульяновск, 2013. – С. 55–60.
10. *Курасовская Ю. Б.* Всероссийская олимпиада школьников как показатель качества обучения иностранному языку // *Иностранные языки в школе*. – 2018. – № 11. – С. 32–47.
11. *Курасовская Ю. Б.* Культурный компонент в заданиях Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // *Россия и Запад: диалог культур : сборник материалов XXIII Международной конференции, Москва, 25–27 марта 2021 года*. – М. : Центр по изучению взаимодействия культур, 2021. – С. 231–240.
12. *Мамонтова А. К., Переверткина М. С.* Всероссийская олимпиада по английскому языку как эффективный инструмент развития лингвистической одаренности учащихся // *Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования : сборник научных статей / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугасва*. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 211–219.
13. *Матвеева И. В., Сухарева Т. В.* Олимпиады по иностранным языкам: традиции и инновации // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*. – 2015. – № 31. – С. 161–168.
14. Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в 2018–2019 г. / под общ. ред. Ю. Б. Курасовской. – М., 2018. – 36 с.
15. *Переверткина М. С.* Принципы создания тренинговой среды для развития презентационных навыков участников Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // *Герценовские чтения. Иностранные языки : материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 14–15 апреля 2016 года*. – СПб., 2016. – С. 219–221.
16. *Gulov A.* Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages. – London : Pearson Education, 2021. – 206 p.
17. *Parson G.* Hand in hand: the writing process and the microcomputer. – Juneau, AK : Alaska State Department of Education, 1985. – 143 p.
18. PET for Schools. Writing Guide. – Режим доступа: <https://academiafreewaylanguages.es/wp-content/uploads/2020/10/PET-schools-writing-guide.pdf> (дата обращения: 10.03.2023).
19. *Steele V.* Product and process writing: A Comparison. – Режим доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison> (дата обращения: 01.03.2023)

Статья поступила в редакцию 05.05.2023

REFERENCES

1. *Abramova L. A.* Povyshenie roli proforientacii uchastnikov olimpiad shkol'nikov v ih dal'nejshem obrazovanii i professional'nom samoopredelenii // *Vysshee obrazovanie segodnya*. – 2019. – № 10. – С. 47–51.
2. *Arhangel'skaya S. V.* Osobennosti vypolneniya zadaniy po pis'mu i podgotovki obuchayushchihsya k Vserossijskoj olimpiade shkol'nikov po anglijskomu yazyku // *Molodoj uchenyj*. – 2021. – № 13(355). – С. 243–245 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/355/79535/> (data obrashcheniya: 10.10.2022).
3. *Besyadovskaya N. A.* Sravnitel'nyj analiz testovyh zadaniy na ponimanie ustnogo i pis'mennogo teksta Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov i Gercenovskoj olimpiady po inostrannym yazykam (na materiale anglijskogo yazyka) // *Tekstologiya*. – 2021. – № 3(15). – С. 108–112.
4. *Vdovina T. O.* Vserossijskaya olimpiada shkol'nikov kak pokazatel' razvitiya sistemy obrazovaniya regiona // *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2019. – № 1(282). – С. 30–33.

5. Golovina T. G. Predmetnye olimpiady kak sredstvo vyavleniya i razvitiya predmetnyh sposobnostej shkol'nikov // *Upravlenie razvitiem obrazovaniya*. – 2020. – № 2. – S. 46–48.
6. Gorodeckaya L. A. Razvitie kriticheskogo myshleniya i podgotovka shkol'nikov k Vserossijskim olimpiadam po anglijskomu yazyku // *Strategii internacionalizacii v inoyazychnom obrazovanii : materialy i doklady mezhdunarodnoj konferencii, Samara, 05–06 iyunya 2017 goda*. – Samara : Samarskij nacional'nyj issledovatel'skij universitet imeni akademika S. P. Koroleva, 2017. – S. 32–39.
7. Gulov A. P. Metodicheskie i normativno-pravovye osnovy podgotovki k Vserossijskoj olimpiade shkol'nikov po anglijskomu yazyku. – Obninsk : Titul, 2022. – 108 s.
8. Gulov A. P. Konceptual'nye osobennosti podgotovki k olimpiadam po anglijskomu yazyku // *Inostrannye yazyki v shkole*. – 2021. – № 12. – S. 34–40.
9. Dejkova L. A., Gavrilova E. N. Yazykovye olimpiady kak faktor povysheniya motivacii pri obuchenii anglijskomu yazyku starshih shkol'nikov // *Aktual'nye problemy obrazovaniya v Rossii i za rubezhom: lingvisticheskij, metodicheskij, pedagogicheskij aspekty : materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi zaochnoj konferencii, Ul'yanovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni I. N. Ul'yanova, 30 iyunya 2013 goda / red. kollegiya: L. A. Ivanova, T. A. Poluyanova*. – Ul'yanovsk, 2013. – S. 55–60.
10. Kurasovskaya Yu. B. Vserossijskaya olimpiada shkol'nikov kak pokazatel' kachestva obucheniya inostrannomu yazyku // *Inostrannye yazyki v shkole*. – 2018. – № 11. – S. 32–47.
11. Kurasovskaya Yu. B. Kul'turnyj komponent v zadaniyah Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po anglijskomu yazyku // *Rossiya i Zapad: dialog kul'tur : sbornik materialov XXIII Mezhdunarodnoj konferencii, Moskva, 25–27 marta 2021 goda*. – M. : Centr po izucheniyu vzaimodejstviya kul'tur, 2021. – S. 231–240.
12. Mamontova A. K., Perevertkina M. S. Vserossijskaya olimpiada po anglijskomu yazyku kak effektivnyj instrument razvitiya lingvisticheskoi odarennosti uchashchihsya // *Lingvodidaktika i mezhkul'turnaya kommunikacija: aktual'nye voprosy i perspektivy issledovaniya : sbornik nauchnyh statej / otv. red. N. V. Kormilina, N. Yu. Shugaeva*. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2018. – S. 211–219.
13. Matveeva I. V., Suhareva T. V. Olimpiady po inostrannym yazykam: tradicii i innovacii // *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova*. – 2015. – № 31. – S. 161–168.
14. Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu shkol'nogo i municipal'nogo etapov Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po anglijskomu yazyku v 2018–2019 g. / pod obshch. red. YU. B. Kurasovskoj. – M., 2018. – 36 s.
15. Perevertkina M. S. Principy sozdaniya treningovoj sredy dlya razvitiya prezentacionnyh navykov uchastnikov Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po anglijskomu yazyku // *Gercenovskie chteniya. Inostrannye yazyki : materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Sankt-Peterburg, 14–15 aprelya 2016 goda*. – SPb., 2016. – S. 219–221.
16. Gulov A. Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages. – London : Pearson Education, 2021. – 206 p.
17. Parson G. Hand in hand: the writing process and the microcomputer. – Juneau, AK : Alaska State Department of Education, 1985. – 143 p.
18. PET for Schools. Writing Guide. – Rezhim dostupa: <https://academiafreewaylanguages.es/wp-content/uploads/2020/10/PET-schools-writing-guide.pdf> (data obrashcheniya: 10.03.2023).
19. Steele V. Product and process writing: A Comparison. – Rezhim dostupa: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison> (data obrashcheniya: 01.03.2023)

The article was contributed on May 05, 2023

Сведения об авторах

Божкова Елена Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3736-7629>, alenvk203@mail.ru

Лопатина Мария Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-2471-5721>, maryayl@mail.ru

Author Information

Bozhkova, Alena Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Language, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3736-7629>, alenvk203@mail.ru

Lopatina, Maria Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Language, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, <https://orcid.org/0009-0003-2471-5721>, maryayl@mail.ru

А. П. Гулов

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РОЛИ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОЛИМПИАДНОЙ ПОДГОТОВКЕ

*Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация. Олимпиадное движение является системой интеллектуальных соревнований, признаваемых мировым сообществом. В современной России впервые за всю историю олимпиадного движения в конкурсной программе появились и гуманитарные предметы, среди которых английский язык в 1998 году. За годы эволюции испытаний по данному глобальному языку существенно изменилось содержание комплектов контрольно-измерительных материалов – появились творческие задачи, направленные на развитие креативности, критического мышления, логики. В рамках нашего исследования мы анализируем принципы успешной подготовки типичного олимпиадника, и цель отражается в определении профессиональных ролей педагогов, с которыми сталкиваются школьники в олимпиадном движении. Методологически исследование выстраивается на принципах системного, деятельностного, аксиологического и культурологического подходов. Нами используются следующие теоретические методы: изучение научной литературы по теме, обобщение, категоризация. Помимо этого, нами были применены эмпирические методы: изучение нормативных документов олимпиадного движения, беседа, опрос, анкетирование, ранжирование. Было проведено онлайн-анкетирование школьников, которые принимали участие в олимпиаде по английскому языку в 2022–2023 учебном году. В рамках исследования нами были выделены следующие профессиональные роли: школьный учитель, преподаватель языковых курсов, олимпиадный тренер, учитель – носитель языка, частный репетитор, студент-дипломант. Теоретическая значимость исследования преломляется в обосновании профессиональных ролей педагогов, которые причастны к олимпиадному движению. Нами выделяется роль олимпиадного тренера, описывается ее функционал, объясняются предпосылки ее важности для завоевания дипломов воспитанниками образовательного учреждения. Результаты исследования могут использоваться общеобразовательными учреждениями для реформирования организации олимпиадного движения в школе. На более глобальном уровне полученные нами данные могут привести к созданию программ повышения квалификации в педагогических вузах, а также к рассмотрению функционала тренеров в рамках получения высшего педагогического образования.

Ключевые слова: предметные олимпиады, олимпиадная подготовка, профессиональные роли, олимпиадное движение, олимпиадный тренер

А. P. Gulov

PROFESSIONAL ROLES OF TEACHERS IN OLYMPIAD TRAINING

*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia*

Abstract. The Olympiad movement is a system of intellectual competitions recognized by the world community. In modern Russia, for the first time in the history of the Olympiad movement, humanitarian subjects appeared in the competition program, including English in 1998. Over the years of the evolution of tests on this global language, the content of sets of control and measuring materials has significantly changed, among which creative tasks have appeared aimed at developing creativity, critical thinking, logic. As part of our research, we analyze the principles of successful training of a typical

Olympiad, and the goal is reflected in the definition of the professional roles of teachers that schoolchildren face in the Olympiad movement. Methodologically, the study is built on the principles of systemic, activity, axiological and cultural approaches. We use the following theoretical methods: the study of scientific literature on the topic, generalization, categorization. In addition, we applied empirical methods: studying the regulatory documents of the Olympiad movement, conversation, polling, questioning, ranking. An online questionnaire was conducted for schoolchildren who took part in the Olympiad in the 2022-2023 academic year. As part of the study, we identified the following professional roles: a school teacher, a teacher of language courses, an Olympiad tutor, a native teacher, a private tutor, and a diploma student. Theoretical significance is refracted in justifying the professional roles of teachers who are involved in the Olympiad movement. We distinguish the role of an Olympiad tutor, describe its functionality, explain the prerequisites for its importance for winning diplomas by pupils of an educational institution. The results of the study can be used by educational institutions to reform the organization of the Olympiad movement at school. At a more global level, the data obtained by us can lead to the creation of advanced training programs in pedagogical universities, as well as the consideration of the functionality of coaches in the framework of obtaining higher education for pedagogical professions.

Keywords: *subject Olympiads, Olympiad training, professional roles, Olympiad movement, Olympiad tutor*

Введение. Олимпиадное движение является педагогическим феноменом, миссия которого – поиск и отбор талантливых школьников, которые проявляют творческие и когнитивные способности. Интеллектуальные состязания проводятся по 24 школьным предметам, при этом история олимпиадного движения уходит корнями в середину прошлого столетия, когда были организованы первые состязания по естественнонаучным и точным дисциплинам. Гуманитарное направление стало активно развиваться только в конце XX века. Так, в 1998 году прошла первая лингвистическая олимпиада – по английскому языку. В настоящее время в академических состязаниях задействованы 6 иностранных языков – английский, французский, немецкий, итальянский, испанский, китайский. Портрет дипломанта языковой олимпиады – всесторонне развитый, умный, критично мыслящий подросток с ярко выраженными креативными способностями, при этом владеющий языком на высоком уровне. Потенциал олимпиадных заданий позволяет говорить о важной прикладной роли языков. Тем не менее, на фоне вышесказанного возникает логичный вопрос: каков портрет наставника такого ученика? Как правило, олимпиадники проходят долгий путь совершенствования, развития интеллектуальных способностей, поэтому невозможно вычлнить единственного наставника, которому по справедливости должны доставаться вся честь и слава за успехи воспитанников. Профессиональные роли педагогов при олимпиадной подготовке недостаточно изучены, поэтому цель нашего исследования преломляется в изучении роли разных наставников, которые повлияли на становление как второй языковой личности, так и когнитивных и креативных способностей учеников.

В фокусе нашего внимания находятся олимпиады по английскому языку, так как автор исследования с 2017 по 2022 г. являлся тренером московской сборной, на данный момент реализует программу подготовки школьников к олимпиадам на факультете довузовской подготовки в Московском государственном институте международных отношений (МГИМО).

Изучение научных трудов по теме исследования показало широкую разработанность вопроса как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Ряд ученых обращались к методологическим обоснованиям олимпиадной деятельности школьников и их наставников [1]. Особенности проведения предметных конкурсов по различным дисциплинам оказывались в фокусе внимания различных авторов [3], [5], [9], [10]. Студенческие академические состязания как средство повышения мотивации бакалавров и магистров

к научно-исследовательской деятельности рассматривались в отечественной и зарубежной педагогике [8], [14]. Большое количество трудов посвящено влиянию олимпиадных состязаний на бесшовный переход от обучения в школе к студенческой жизни в вузе [2], [4]. Современные формы проведения испытаний в виртуальной среде изучены на должном уровне [15]. Вопросы мотивации учащихся к погружению в олимпиадные проекты стоят остро на повестке дня, как считают некоторые российские и зарубежные исследователи [6], [16]. Изучаются аспекты педагогической науки, связанные с подготовкой преподавателей к работе с одаренными детьми разного возраста [11], [12]. Нами также исследовался зарубежный опыт подготовки к национальным олимпиадам разных стран [13], [15]. Особое внимание было уделено лингвистическим олимпиадам: подходам к их созданию, отбору содержания и реализации [7]. Нами также изучались научные материалы по теме распределения профессиональных ролей педагогов в зарубежной теории и практике [17].

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена различными факторами – как социальным заказом общества на улучшение качества обучения одаренных детей, так и внутренним запросом школы на выявление лучших практик подготовки к предметным олимпиадам. Олимпиадное движение обретает массовость, но в отечественной и зарубежной педагогике не так много исследований, посвященных комплексной подготовке школьников к олимпиадам. Выделение социальных ролей преподавателей, работающих с олимпиадниками, позволяет уточнить личный вклад каждого актора, равно как и осознать степень их полезности для достижения положительного результата.

Материал и методы исследования. Данное исследование методологически опирается на принципы системного, деятельностного, аксиологического и культурологического подходов. Нами были использованы теоретические методы: изучение научной литературы по теме, обобщение, категоризация. Среди эмпирических методов выделим следующие: изучение нормативных документов олимпиадного движения, беседу, опрос, анкетирование, ранжирование.

Базой исследования выступила организованная нами в российской социальной сети ВКонтакте группа [Olympway vk.com/climboldymrus](https://vk.com/climboldymrus), которая объединяет более 15 тысяч подписчиков-олимпиадников из разных регионов РФ. Нами было организовано онлайн-анкетирование школьников, которые принимали участие в олимпиаде в 2022–2023 учебном году, выборку составили 237 школьников – призеров и победителей регионального этапа олимпиады по английскому языку из 11 регионов страны: г. Москвы, Московской, Белгородской, Астраханской, Липецкой областей, Татарстана, Башкортостана, Крыма, Марий Эл, Мордовии, Приморского края.

Результаты исследования и их обсуждение. Мы определили 6 профессиональных ролей, которые могут принимать преподаватели английского языка, которые, как правило, участвуют в подготовке школьников к олимпиаде по лингвистическому профилю на разных хронологических этапах: школьный учитель по английскому языку, преподаватель языковых курсов (центр дополнительного образования), олимпиадный тренер (центр развития одаренности, кафедра довузовской подготовки в высшей школе), учитель – носитель языка (языковые курсы за рубежом), частный репетитор, студент-дипломант (онлайн-школы, видеокурсы). В некоторых точках в образовательной практике возможно пересечение данных социальных ролей одних и тех же специалистов, но в рамках нашего исследования нам важно было выделить аспекты подготовки и зоны ответственности разных наставников. Актуальность обуславливается потребностью масштабирования олимпиадной подготовки в современной школе, а значит, важно вычленив основные компоненты и ретроспективно увидеть этапы воспитания успешного олимпиадника через призму воздействия разных педагогических работников. Отметим, что речь идет не о проектировании преемственности в процессе подготовки, а о параллельном педагогическом общении.

Участникам анкетирования было предложено определить степень важности вклада каждого из наставников, чьи профессиональные роли были задействованы при подготовке к олимпиаде. Нами было проведено ранжирование выборки и были выявлены роли с максимальным вкладом. На рис. 1 отображается процентное соотношение для ролей, чей вклад респонденты посчитали максимально полезным.

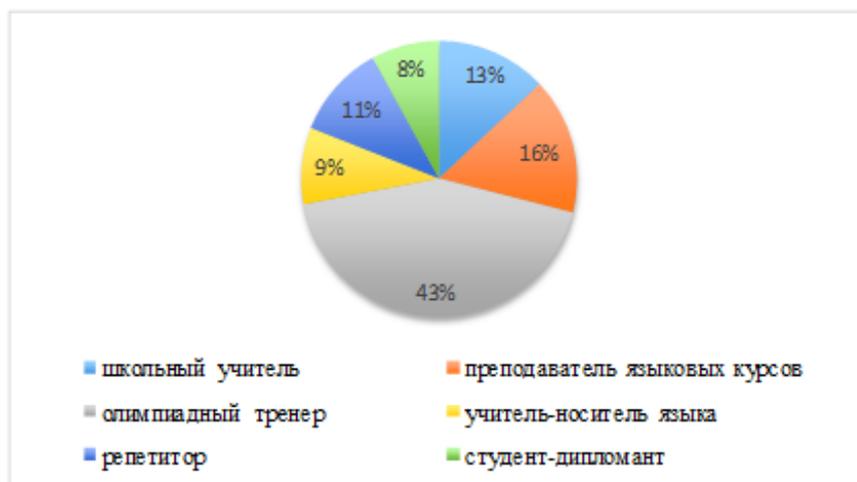


Рисунок 1 – Степень полезности наставника

В результате анкетирования выявлено, что максимальную пользу для достижения цели, т. е. выигрыша интеллектуального состязания, школьники видят от обучения в рамках специально организованных олимпиадных курсов, которые, как правило, проходят в языковых лабораториях на базе центров развития одаренности или университетов. Тем не менее, остальные роли набрали примерно одинаковое количество голосов, что говорит скорее о смешивании их функций в реальной жизни. Выделение приоритетной роли олимпиадного тренера не говорит о незначительности остальных ролей – речь идет об уникальности и специфичности образовательного продукта, который помогает сделать резкий рывок в итоговом рейтинге. В образной пирамиде олимпиадной подготовки роль тренера будет находиться в самом верху, но без базиса в виде успешного освоения предметной программы – школьной и выше – невозможно решать творческие задачи на высоком уровне. Функциональная грамотность и метапредметные навыки закладываются на школьных уроках, хотя их актуализация и может приходиться на междисциплинарные интеллектуальные испытания. В таблице 1 мы описываем функционал различных профессиональных ролей педагогов, которые могут принимать участие в олимпиадной подготовке. Первые 3 из них мы рассматриваем как инвариантные, так как для победы в интеллектуальных состязаниях нужно: 1) освоить школьную программу; 2) подняться над ней на ступень выше (уровень задач олимпиады, т. е. вузовская программа); 3) освоить олимпиадные стратегии решения, которые предполагают развитие креативности. Все 3 функции может брать на себя и школа, поручая различным педагогам задачи, связанные с образовательной подготовкой повышенного уровня, в том числе приглашая преподавать профессорско-преподавательский состав высшей школы. Однако чаще всего массовая школа не справляется с олимпиадной планкой, и олимпиадники вынуждены искать педагогическую помощь во внешних образовательных организациях.

Роли репетитора, студента-дипломанта и преподавателя-нейтива не обязательно востребованы в отечественной практике олимпиадной подготовки по английскому языку.

Студенты не обладают серьезными методическими и дидактическими знаниями, которые позволят выстроить эффективный курс, их педагогическая деятельность носит эмпирический характер; носители языка редко погружаются в изучение нормативной документации российских академических экзаменов и, даже при высокой квалификации учителя, чаще всего предпочитают использовать свои сильные стороны, отрабатывая произношение, интонацию родного им языка, в некоторых случаях концентрируясь на сдаче международных тестов. Функционал репетитора, по сути, дублирует любую из описанных ролей, но только в рамках индивидуальных занятий, что предполагает финансовые отношения и стоимость услуг, которая будет на порядок выше групповых занятий.

Таблица 1 – Функционал ролей

Роль	Характер роли	Описание функционала
Школьный учитель	Инвариантный	Начальная языковая подготовка (A1-B2), освоение школьной программы
Преподаватель языковых курсов	Инвариантный	Детальное освоение грамматики и лексики, подготовка к сдаче международных экзаменов, выход за рамки школьной программы (C1-C)
Олимпиадный тренер	Инвариантный	Раскрытие креативных способностей, изучение особенностей заданий, овладение стратегиями решения задач, овладение функциональной грамотностью исследователя
Учитель – носитель языка	Рекомендуемый	Раскрытие ораторских способностей, выполнение коммуникативных упражнений
Студент-дипломант	Опциональный	Ассистирует тренеру, мотивирует своим успешным примером
Частный репетитор	Опциональный	Дублирует преподавательские функции на индивидуальных занятиях

В реальной образовательной практике описанные роли часто смешиваются. Школьный учитель может выступать в роли олимпиадного тренера, если на уроках уделяется достаточное внимание вопросам подготовки к состязаниям. Учитель – носитель языка может постоянно трудиться в школе, а студенты-дипломанты часто привлекаются учебными заведениями для помощи в организации олимпиадных курсов. Репетитор может успешно дублировать любую роль в своей индивидуальной практике.

Одной из проблем школьного преподавания также оказывается не самый высокий языковой уровень самих учителей. Педагогические специальности оказались не так востребованы в 90-х годах прошлого века по причине снижения престижности профессии. В современной школе с ее высокими стандартами могут успешно работать учителя, которые непрерывно повышают свои речевую и языковую компетенции, однако в ходе беседы олимпиадники часто указывали, что некоторые педагоги сами не могли решить сложные олимпиадные задания. Соответственно, организация олимпиадной подготовки в школе оказывается принципиально невозможной, если коллектив не владеет предметными компетенциями на должном уровне.

Школьные учителя не имеют возможности постоянно в ходе уроков работать в пользу сильных учеников, сбалансированно распределяя время на разные уровни. Прохождение программы обязывает большую часть времени заниматься по школьным учебникам, в том числе в рамках подготовки к ЕГЭ. Учитывая малый процент олимпиадников в каждом классе, школьные учителя не могут эффективно работать на самом уроке. Однако

создание школьных кружков или отбор сильных детей в специализированные классы по профилю олимпиады должны принести пользу. Современная база школы и ее техническая оснащенность играют на руку образовательному процессу, так как учителям доступны интерактивные доски, компьютеры, в некоторых случаях даже возможно использование мобильных классов. На наш взгляд, должно происходить определенное смещение акцентов в сторону школьного образования в рамках олимпиадных курсов – как минимум на уровне подготовки к муниципальному и региональному этапам. Созданные в большинстве регионов олимпиадные центры являются ответом вызовам времени, но чисто физически они не могут обучить всех желающих, даже на платной основе. Спрос рождает предложение, поэтому на рынке появляются многочисленные онлайн-школы со студентами-дипломантами, а также активизируется деятельность репетиторов. Однако результаты опроса показывают низкую удовлетворенность от такого обучения в конечном счете, так как часто подобные инициативы направлены на краткосрочное извлечение максимальной прибыли и смену вывески через какое-то время.

В целом поэтапная подготовка к школьным предметным олимпиадам выглядит следующим образом:

- 1) овладение школьной программой;
- 2) выход за пределы школьной программы, изучение языка на уровне C1-C2;
- 3) оттачивание продуктивных навыков письма и говорения, изучение различных жанров;
- 4) развитие креативных способностей, формирование критического мышления, изучение стратегий решения олимпиадных заданий;
- 5) приобретение мотивации через изучение опыта предыдущего поколения и присоединение к олимпиадному движению.

Педагогические работники могут играть разные профессиональные роли и порой даже совмещать их. Однако, отталкиваясь от цели олимпиадного движения – поиска талантливых и одаренных подростков, – школа должна научиться самостоятельно развивать креативные способности своих воспитанников, тем самым отвечая на социальный заказ.

Выводы. В рамках исследования нам удалось выделить основные профессиональные роли педагогических работников, которые осуществляют олимпиадную подготовку школьников. Проведенное анкетирование победителей и призеров регионального этапа олимпиады показало, что наиболее существенный вклад в успешность выступления был внесен олимпиадными тренерами, которые работают над формированием и развитием креативных способностей, критического мышления олимпиадников, разъясняют им стратегии решения олимпиадных задач-«уравнений» с большим количеством неизвестных. В рамках проанализированной нами поэтапной олимпиадной подготовки педагогическое взаимодействие может выстраиваться по уровням, где важной задачей администрации общеобразовательных учреждений становится поиск специалистов, которые способны помочь выходить за пределы школьной программы как в предметных компетенциях, так и в научно-исследовательской деятельности учащихся. На наш взгляд, осознание этого проблемного поля может способствовать дальнейшим исследованиям по теме. Теоретическая значимость исследования, таким образом, преломляется в обогащении знания о профессиональных ролях учителей и методике олимпиадной подготовки, практическая же значимость может выражаться в создании школьных программ дополнительного образования, в конечном счете отражающих цель олимпиадного движения – воспитание творчески мыслящих молодых людей, которые в скором будущем придут во взрослую жизнь в современном нестабильном мире и смогут направить свою позитивную творческую энергию на его преобразование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Е. А., Волокитина О. А., Романчук В. О., Фролова Е. В. Ведущие педагогические подходы к научно-методическому обеспечению при подготовке к предметным олимпиадам в вузе // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2022. – Вып. 3(55). – С. 49–59.
2. Гдалина Т. Г., Гдалин Д. А. Интеллектуальные соревнования школьников как форма выявления и поддержки талантливой молодежи // *Universonum*: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 4. – С. 138–148. – EDN SBLVCL.
3. Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году // *Русский язык в школе*. – 2019. – № 1. – С. 30–35.
4. Дудчик А. Ю., Ретюнских Л. Т. Философское образование и олимпиады для школьников в реальном и виртуальном пространстве // *Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности*. – 2022. – № 1(5). – С. 82–88. – DOI 10.20948/future-2022-7. – EDN WANULL.
5. Жмакин О. А. Достижения и проблемы олимпиады по технологии // *Школа и производство*. – 2022. – № 1. – С. 8–14. – EDN LHBKCS.
6. Карманова Е. В., Медведева П. И. Подготовка школьников старших классов к решению олимпиадных заданий по интеллектуальному анализу данных // *Информатика в школе*. – 2022. – № 2(175). – С. 49–57. – DOI 10.32517/2221-1993-2022-21-2-49-57. – EDN YRQREE.
7. Курасовская Ю. Б., Махмурян К. С. Всероссийская олимпиада школьников как показатель качества обучения иностранному языку // *Иностранные языки в школе*. – 2018. – № 11. – С. 32–47.
8. Попов А. И., Пучков Н. П. Студенческие олимпиады как средство формирования психологической готовности к творческой деятельности в условиях конкурентной борьбы // *Alma mater: Вестник высшей школы*. – 2017. – № 6. – С. 65–71.
9. Раева А. В. Принципы создания творческих заданий для 9–11 классов на муниципальном этапе ВсОШ по литературе // *Вестник Саратовского областного института развития образования*. – 2021. – № 2(26). – С. 92–95.
10. Садовничий В. А. Роль Московского университета в развитии химической науки и химического образования в России // *Химия в школе*. – 2019. – № 5. – С. 10–16. – EDN TQGJAC.
11. Тетина С. В. Возможности предметной олимпиады школьников в развитии дивергентного мышления // *Мир науки, культуры, образования*. – 2019. – № 1(74). – С. 155–158.
12. Яковлева Ю. В. Психолого-педагогическая олимпиада школьников: проблемы и перспективы // *Тенденции развития науки и образования*. – 2022. – № 90-2. – С. 20–23. – DOI 10.18411/trnio-10-2022-54. – EDN MLBEKR.
13. Akveld M., Cáceres L., Crawford D. et al. The perceived impact of mathematics competitions on teachers and their classrooms in Puerto Rico, Switzerland and the UK // *ZDM Mathematics Education*. – 2022. – Vol. 54. – P. 1009–1025. – DOI 10.1007/s11858-022-01414-x.
14. Anwarudin M., Dafik, & Ridlo Z. R. The analysis of olympiad student's metacognition skills in solving the national sciences olympiad problem on two-variables linear equation system material // *Paper presented at the Journal of Physics: Conference Series*. – 2021. – Vol. 1832(1). – DOI 10.1088/1742-6596/1832/1/012042.
15. Baker L., Labuschagne P., Katende J. et al. Mathematical competitions in Africa: their prevalence and relevance to students and teachers // *ZDM Mathematics Education*. – 2022. – Vol. 54. – P. 1027–1042. – DOI 10.1007/s11858-022-01347-5.
16. Calonge A., Fesharaki O., Carrillo López M. D. Spanish geology olympiad winners: What they think about their geology learning and the olympics experience? // *A prospective study. Episodes*. – 2022. – Vol. 45(3). – P. 299–308. – DOI 10.18814/epiugs/2021/021027.
17. Miller K., Sonnert G., Sadler P. The influence of students' participation in STEM competitions on their interest in STEM careers // *International Journal of Science Education, Part B – Communication and Public Engagement*. – 2018. – Vol. 8(2). – P. 95–114.

Статья поступила в редакцию 24.04.2023

REFERENCES

1. Volkova E. A., Volokitina O. A., Romanchuk V. O., Frolova E. V. Vedushchie pedagogicheskie podhody k nauchno-metodicheskomu obespecheniyu pri podgotovke k predmetnym olimpiadam v vuze // *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. – 2022. – Vyp. 3(55). – S. 49–59.
2. Gdalina T. G., Gdalin D. A. Intellektual'nye sorevnovaniya shkol'nikov kak forma vyyavleniya i podderzhki talantlivoj molodezhi // *Universonum*: Vestnik Gercenovskogo universiteta. – 2013. – № 4. – S. 138–148. – EDN SBLVCL.
3. Grigor'ev A. V., Dobrotina I. N., Osipova I. V. Ob itogah regional'nogo i zaklyuchitel'nogo etapov Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po russkomu yazyku v 2019 godu // *Russkij yazyk v shkole*. – 2019. – № 1. – S. 30–35.

4. Dudchik A. Yu., Retyunskih L. T. Filosofskoe obrazovanie i olimpiady dlya shkol'nikov v real'nom i virtual'nom prostranstve // Proektirovanie budushchego. Problemy cifrovoj real'nosti. – 2022. – № 1(5). – S. 82–88. – DOI 10.20948/future-2022-7. – EDN WAHYLL.
5. Zhmakin O. A. Dostizheniya i problemy olimpiady po tekhnologii // Shkola i proizvodstvo. – 2022. – № 1. – S. 8–14. – EDN LHBKCS.
6. Karmanova E. V., Medvedeva P. I. Podgotovka shkol'nikov starshih klassov k resheniyu olimpiadnyh zadaniy po intellektual'nomu analizu dannyh // Informatika v shkole. – 2022. – № 2(175). – S. 49–57. – DOI 10.32517/2221-1993-2022-21-2-49-57. – EDN YRQREE.
7. Kurasovskaya Yu. B., Mahmuryan K. S. Vserossiyskaya olimpiada shkol'nikov kak pokazatel' kachestva obucheniya inostrannomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. – 2018. – № 11. – S. 32–47.
8. Popov A. I., Puchkov N. P. Studencheskie olimpiady kak sredstvo formirovaniya psihologicheskoy gotovnosti k tvorcheskoj deyatel'nosti v usloviyah konkurentnoj bor'by // Alma mater: Vestnik vysshej shkoly. – 2017. – № 6. – S. 65–71.
9. Raeva A. V. Principy sozdaniya tvorcheskih zadaniy dlya 9–11 klassov na municipal'nom etape VsOSh po literature // Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya. – 2021. – № 2(26). – S. 92–95.
10. Sadovnichij V. A. Rol' Moskovskogo universiteta v razvitii himicheskoy nauki i himicheskogo obrazovaniya v Rossii // Himiya v shkole. – 2019. – № 5. – S. 10–16. – EDN TQGJAC.
11. Tetina S. V. Vozmozhnosti predmetnoj olimpiady shkol'nikov v razvitii divergentnogo myshleniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2019. – № 1(74). – S. 155–158.
12. Yakovleva Yu. V. Psihologo-pedagogicheskaya olimpiada shkol'nikov: problemy i perspektivy // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. – 2022. – № 90-2. – S. 20–23. – DOI 10.18411/trnio-10-2022-54. – EDN MLBEKR.
13. Akveld M., Cáceres L., Crawford D. et al. The perceived impact of mathematics competitions on teachers and their classrooms in Puerto Rico, Switzerland and the UK // ZDM Mathematics Education. – 2022. – Vol. 54. – P. 1009–1025. – DOI 10.1007/s11858-022-01414-x.
14. Anwarudin M., Dafik, & Ridlo Z. R. The analysis of olympiad student's metacognition skills in solving the national sciences olympiad problem on two-variables linear equation system material // Paper presented at the Journal of Physics: Conference Series. – 2021. – Vol. 1832(1). – DOI 10.1088/1742-6596/1832/1/012042.
15. Baker L., Labuschagne P., Katende J. et al. Mathematical competitions in Africa: their prevalence and relevance to students and teachers // ZDM Mathematics Education. – 2022. – Vol. 54. – P. 1027–1042. – DOI 10.1007/s11858-022-01347-5.
16. Calonge A., Fesharaki O., Carrillo López M. D. Spanish geology olympiad winners: What they think about their geology learning and the olympics experience? // A prospective study. Episodes. – 2022. – Vol. 45(3). – P. 299–308. – DOI 10.18814/epiugs/2021/021027.
17. Miller K., Sonnert G., Sadler P. The influence of students' participation in STEM competitions on their interest in STEM careers // International Journal of Science Education, Part B – Communication and Public Engagement. – 2018. – Vol. 8(2). – P. 95–114.

The article was contributed on April 24, 2023

Сведения об авторе

Гулов Артем Петрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>, gulov@tea4er.org

Author Information

Gulov, Artem Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Language No 6, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>, gulov@tea4er.org

УДК 373.3.016:794.1

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.012

А. Ю. Доглаев

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЮНЫХ ШАХМАТИСТОВ В ПРОЦЕССЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ОПЫТА

Спортивная школа им. А. Ф. Орловского, г. Нягань, Россия

Аннотация. Важнейшим фактором становления творческого опыта детей является развивающая игровая деятельность, формирующая гибкость мышления, интеллект, который представляет собой навыки обработки информации («книжный ум»), развивающие беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления. В процессе обучения игре в шахматы используются методы решения шахматных задач, современные информационные технологии и методы, реализация врожденных задатков, превращение их в способности, креативное мышление, наличие цели достижения шахматных высот, определяющих его дальнейшую деятельность. В качестве диагностического инструментария оценки уровня сформированности творческого опыта младших школьников, обучающихся шахматам, использовались тест креативности Торренса, «карта одаренности» (А. И. Савенкова), опрос родителей и др. Обучение шахматам состоит из последовательности занятий, имеющих два уровня сложности, распределенных по годам обучения. Важным условием реализации творческого опыта младших школьников является соблюдение принципов развивающего обучения. Активно используются компьютер, задачный подход в обучении, решение сложных и многогранных шахматных задач. Учащимся даются для решения шахматные задачи, развивающие беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления, предлагаются позиции для решения и разыгрывания нестандартных шахматных задач. Полученные результаты позволяют сделать заключение о последовательности актуализации творческого опыта младших школьников от осмысления генетического опыта до решения сложных шахматных задач.

Ключевые слова: *интеллектуальный потенциал, актуализация, творческий опыт, внутренняя деятельность, нестандартные шахматные задачи, тест Торренса*

A. Yu. Doglaev

REALIZATION OF THE INTELLECTUAL POTENTIAL OF YOUNG CHESS PLAYERS WHEN ACTUALIZING CREATIVE EXPERIENCE

A. Orlovsky Sports School, Nyagan, Russia

Abstract. The most important factor in the formation of the creative experience of children is the developmental play activity, which forms the flexibility of thinking, intellect, which is information processing skills (“book mind”), which develops fluency, flexibility, ingenuity and development of thinking. In the process of learning to play chess, methods for solving chess problems, modern information technologies and methods, the implementation of innate inclinations, their transformation into abilities, creative thinking, the goal of reaching heights in playing chess are used. As a diagnostic tool to evaluate the level of formation of the creative experience of junior schoolchildren learning chess, we used Torrance Tests of Creative Thinking, the Map of Giftedness by A.I. Savenkov, a survey of parents, etc. Teaching chess consists of a sequence of lessons that have two levels complexity, distributed over the years of training. An important condition for the implementation of the creative experience of younger students is the observance of the principles of developmental education. The computer, the task-based approach to learning, and the solution of complex and multifaceted chess problems are actively used. Students are offered to solve chess problems that develop fluency, flexibility, originality and development of thinking, positions are offered for solving and playing non-standard chess problems. The obtained

results make it possible to draw a conclusion about the sequence of actualization of the creative experience of younger schoolchildren from understanding the genetic experience to the solution complex chess problems.

Keywords: *intellectual potential, actualization, creative experience, internal activity, non-standard chess problems, Torrance Tests of Creative Thinking*

Введение. Решение проблемы реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов в процессе актуализации творческого опыта осуществлялось в системе дополнительного образования в условиях интенсивной практики решения оригинальных шахматных задач.

По указанной проблеме имеет место значительный объем специальных психолого-педагогических исследований, в которых представлены различные подходы к обоснованию эффективных технологий активизации интеллектуального потенциала, творческих способностей, творческого опыта в процессе обучения игре в шахматы.

Анализ работ Л. С. Выготского [1], В. В. Давыдова [3], Л. В. Занкова [6], Д. Б. Элькониной [17, с. 21–36], [18], исследовавших деятельностный подход, позволяющий проектировать развивающие возможности игры; И. А. Зимней [7], И. А. Каминской [9], В. В. Серикова [13], изучавших личностно ориентированный подход, нацеливающий на выявление условий развития опыта личности; Й. Хейзинги [15], Г. П. Щедровицкого [16], О. Н. Иконниковой [8], разработавших теоретические основы игры и игровых методов обучения; И. М. Линдера [10], М. Е. Николаева [11], изучавших педагогические основы обучения шахматам младших школьников; П. М. Эрдниева [19], разработавшего систему укрупнения дидактических единиц, дающего ориентиры для построения системы задач и упражнений; А. Б. Панькина, Н. А. Шагаевой [20], исследовавших духовно-нравственный, творческий опыт образования, привел нас к пониманию того, что творческий опыт – это готовность младшего школьника к внутренней деятельности, в процессе которой осуществляются раскрытие и превращение врожденной одаренности, генетических задатков в уникальные способности, позволяющие стимулировать рациональное мышление, разум, целенаправленные действия, достижение жизненных целей, успешно разрешать духовно-нравственные проблемы, разнообразные задачи, обеспечивающие развитие памяти, способности контролировать собственную умственную, мыслительную деятельность, адаптацию к постоянно изменяющимся условиям в современном обществе, цифровом мире.

Наиболее благоприятный период для развития творческого опыта личности – младший школьный возраст – создает условия для формирования изобретательности и дисциплины, выдержки и воли, решительности и терпения, сосредоточенности и усидчивости, способности к риску, обогащению своих знаний.

Цель процесса обучения младших школьников шахматам рассматривается нами как активизация творческого опыта, личностных свойств младших школьников, опыта решения усложняющихся шахматных задач, т. е. как апробация педагогических условий формирования творческого опыта младших школьников в системе дополнительного образования.

Важнейшим фактором становления творческого опыта детей является развивающая игровая деятельность, формирующая гибкость мышления, интеллект, который представляет собой навыки обработки информации («книжный ум»), развивающие беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления.

Актуальность исследуемой проблемы объясняется тем, что обретенный в детстве творческий опыт является предпосылкой успешной адаптации личности к меняющемуся миру, к решению возникающих нестандартных проблем в неопределенной изменчивой среде, обуславливает необходимость максимальной реализации интеллектуального потенциала, являющегося фундаментом формирования жизненно необходимых умений и навыков.

Вместе с тем формирование творческого опыта детей продолжает оставаться педагогической проблемой, требующей поиска новых ресурсов для решения – включения в образовательное пространство ребенка таких дел, занятий, событий, которые бы требовали интеллектуальных проявлений его опыта. Решению этой проблемы препятствует недостаточная осведомленность педагогов о различных психолого-педагогических источниках творческого опыта детей и механизмах поддержки процесса его освоения [12].

Одним из источников творческого опыта может быть система занятий в шахматной школе. Лежащая в основе занятий шахматами интенсивная практика поиска и конструирования оригинальных решений шахматных задач является благоприятной средой для развития творческого опыта школьников, что соответствует положениям Государственной программы РФ «Развитие образования» [2].

Актуализация творческого опыта юных шахматистов является, по сути, одной из технологий развития творческих способностей личности, превращения ее генетических задатков в творческие способности и интеллектуальный потенциал. В ходе развития творческого опыта младших школьников происходит актуализация личностных особенностей ребенка, его задатков, успеваемости, так как обучение шахматам развивает интерес к интеллектуальной логистике вообще.

Материал и методы исследования. Экспериментальной базой исследования явилось МАУ МО «Школа им. А. Ф. Орловского» (г. Нягань, ХМАО). В качестве диагностического инструментария оценки уровня сформированности творческого опыта младших школьников, обучающихся шахматам, использовались тест креативности Торренса, «карта одаренности» (А. И. Савенкова), опрос родителей и др.

Реализация творческого опыта предполагала внедрение в учебный процесс курса «Дебют». Основная часть учебного курса состоит из анализа партий у демонстрационной доски, объяснения новых приемов, тактических ударов. Используется решение задач, этюдов, типовых позиций. Большая часть времени отводится на практические занятия, такие как разыгрывание типовых позиций, игра друг с другом.

Результаты исследования и их обсуждение. Обучение шахматам состоит из последовательности занятий, имеющих два уровня сложности, распределенных по годам обучения. На каждом занятии изучается новая тема на реальных шахматах с постепенным переходом к выполнению заданий на диаграммах. Определены этапы обучения учащихся работе с графическими и знаковыми моделями: схематизация шахматной доски и фигур, взаимопереходы между реальными шахматами и их графическими изображениями; схематизация ходов с использованием шахматной нотации; схематизация шахматных позиций, с использованием шахматной нотации; самостоятельное, графическое решение шахматных задач с использованием шахматной нотации; решение многоходовых шахматных задач на диаграммах, по алгоритму, конструирование шахматных позиций в виде графической модели.

Вместе с этим совокупно в образовательном процессе используется задачный подход, обеспечивающий умение мыслить нестандартно, креативно.

Реализация творческого опыта на основе задачного подхода развивает природные задатки и способности, активизирует мыслительную деятельность, главным становится активная интеллектуальная деятельность самого ребенка. В процессе решения шахматной задачи у младших школьников реализуется способность к анализу, синтезу, обобщению.

В учебном процессе используется система различных по сложности и исполнению шахматных задач, решение которых позволяет дифференцировать работу с учащимися по степени сложности, с учетом их индивидуального творческого опыта.

Учащимся даются шахматные задачи, развивающие беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления, предлагаются позиции для решения и разыгрывания нестандартных шахматных задач.

В ходе опытно-экспериментального исследования были реализованы «Контрольные задания с пошаговым ростом уровня трудности», позволяющие определять сформированность способности к осуществлению различных мыслительных действий аналитического характера в процессе решения шахматных задач.

Педагог в процессе обучения реализует игровые технологии, применяя различные методы и средства, активизирующие интеллектуальный потенциал юных шахматистов: проблемные формы обучения; групповой анализ нестандартных шахматных ситуаций; интегрированные занятия; инновационные интерактивные (компьютерные) технологии; сеансы одновременной игры; шахматные олимпиады, турниры, соревнования, встречи с мастерами шахматной игры, иные интеллектуальные игры и др.

Углубляются знания по основным разделам и игровым приемам. Важнейшим моментом при обучении игре в шахматы является то, что дети сами считают, сравнивают, группируют, выявляют закономерности, делают выводы, учатся составлять план, сначала думать, а затем только делать ход, просчитывать не только свои ходы, но и ходы соперника.

Содержательная часть занятий включает в себя разнообразные задания и задачи, которые помогают детям осваивать учебный материал, нестандартные, занимательные задания, постепенно нагружающие их интеллектуальными компонентами, развивающие логическое мышление, способствующие положительной динамике роста уровня реализации интеллектуального потенциала, творческого опыта юных шахматистов.

Творческий опыт младшего школьника, как правило, реализуется в элементарных партиях, конструировании оригинальных шахматных задач, их решении нестандартными способами [4], в процессе записывания шахматных партий, решения оригинальных, нестандартных шахматных задач, рефлексии ментальных оснований деятельности школьников (по анкетам родителей), систематического мониторинга уровня реализации творческого опыта школьников.

Динамика этапов процесса реализации творческого опыта младшего школьника обеспечивалась последовательным решением усложняющихся шахматных задач, стимулированием постоянной новизной и оригинальностью шахматных задач, сложностью интеллектуальной деятельности, включающей в себя эмоциональный компонент.

Важным условием реализации творческого опыта младших школьников является соблюдение принципов развивающего обучения.

В процессе занятий часто используется анализ исходных ситуаций. Преподаватель подводит итоги выполненных обучающимися заданий, дает им свою оценку, проводит детальный разбор хода и результатов работы, определяет недостатки и дает рекомендации по их устранению [14]. В конце занятия, рассматривая взгляд детей к форме обучения, сообщает позицию автора в той или иной ситуации, опыт педагогов других шахматных школ, свою позицию.

Особенно актуальна проблема реализации творческих способностей юных шахматистов в условиях использования современных информационных технологий, формирующих аналитичность, гибкость, оригинальность, перспективность мышления, навыки самостоятельного формулирования проблемы, способность обосновывать выбор решения, находить нестандартные решения возникающих проблем [5]. Использование мультимедийной техники является одним из основных условий современного занятия. Предусматриваются встречи, сеансы одновременной игры с гроссмейстерами, чемпионами; организация экскурсий; использование интерактивных технологий; знакомство с новыми шахматными идеями; разрешение противоречий между реальными условиями и интересами юных шахматистов.

Для проведения занятий преподаватель подбирает видеофрагменты по избранной теме, готовит видеоряд конкретных действий, при этом активно использует информационные технологии, Интернет.

Тренировочный план изучения шахмат: использование интерактивных технологий; проведение шахматных олимпиад и активное участие в турнирах, других играх; участие в областных и всероссийских соревнованиях и т. д.; предоставление научно-методической помощи педагогам, проведение психолого-педагогических консилиумов, семинаров и т. д.

К практической части мы относим участие в сеансах одновременной игры и в различных турнирах. Привлекаются мастера, чемпионы для выступлений перед учащимися. На формирование творческого опыта юных шахматистов большое влияние оказывает подготовка к различным соревнованиям.

Внедрялись технологии: «Шахматная олимпиада»; мотивация на решение постепенно усложняющихся шахматных задач; стремление к саморазвитию и самореализации, к самостоятельным заключениям и обобщениям. Ранжирование позволило установить и распределить вышеназванные возможности школьников.

Данные виды деятельности, способствующие актуализации творческого опыта детей, осуществляются посредством демонстрации фильмов – учебных, научно-популярных, историко-архивных.

Опытно-экспериментальная работа показала, что шахматное образование, цифровизация, реализация педагогических условий, постепенное усложнение шахматных задач, повышение профессионального уровня педагогов, постоянный мониторинг содействуют активизации творческого опыта юных шахматистов.

Серьезная, систематическая игра в шахматы реализует творческий опыт, составляющими которого являются воображение и оригинальное, нестандартное, нестереотипное мышление, умение прогнозировать на несколько ходов развитие ситуации на шахматной доске.

Предусматривается знакомство младших школьников с шахматными партиями, которые для них являются новыми и в то же время увлекательными шахматными идеями. Данные виды деятельности, способствующие развитию детей, осуществляются посредством демонстрации научно-популярных, историко-архивных фильмов. Использование мультимедийной техники является одним из основных условий современного занятия.

В процессе обучения используются методы решения шахматных задач, современные информационные технологии и методы, педагогические технологии, методы и средства, активизирующие творческий опыт.

Происходят качественные изменения в сформированности творческого опыта младшего школьника, проявляющиеся при диагностике, – это глубина, гибкость, оригинальность, логика, обобщенность мышления (умение делать обобщения и выводы, достичь поставленной цели, анализировать шахматные партии).

На заключительном этапе определялся уровень сформированности качеств мышления у младших школьников по тесту П. Торренса. Повторно проведенный тест «Закончи рисунок» дал результат, значительно отличающийся от начального: выросла, стала более устойчивой концентрация внимания, респонденты научились обобщать, перешли на следующий уровень шахматного мастерства, снизился низкий уровень реализации творческого опыта.

Опытно-экспериментальная работа по актуализации творческого опыта младших школьников, динамика уровня реализации их творческого опыта, анализ полученных положительных результатов на контрольном этапе исследования, которые корректируют с представлениями об уровне мышления младших школьников, выделяемых П. Торренсом, таких как легкость, гибкость, оригинальность и точность, подтверждают положения выдвинутой нами гипотезы.

Результаты тестирования показывают, что количество младших школьников, успешно выполнивших задания тестов, в экспериментальной группе больше, чем в контрольной. Экспериментальная группа продемонстрировала более высокие показатели

развития творческого опыта, чем контрольная, что говорит о положительной динамике развития творческого опыта младших школьников. Уменьшилось количество учащихся с низким уровнем сформированности творческого опыта.

Мы подтвердили свои предположения о том, что реализация творческого опыта в школе шахмат будет более эффективной, если разработать и систематизировать задания, направленные на реализацию интеллектуальных задатков и способностей, если будут учтены условия их реализации, систематизированы развивающие задания.

При создании в шахматной школе соответствующих педагогических условий происходят качественные изменения в сформированности творческого опыта младшего школьника, проявляющиеся при диагностике, – это глубина, гибкость, оригинальность, логика, обобщенность мышления (умение делать обобщения и выводы, достичь поставленной цели, анализировать шахматные партии).

Окончательная диагностика показала: количество респондентов с высоким уровнем творческого опыта в экспериментальной группе увеличилось на 43,4 % (с 20,0 % до 63,4 %), в контрольной группе – на 7,4%. Показатель среднего уровня творческого опыта в экспериментальной группе уменьшился на 5,0 % (с 35,0 % до 30,0 %), показатель низкого уровня понизился на 38,4 % (с 45,0 % до 6,6 %), в то время как в контрольной группе он уменьшился на 10 % (с 44,0 % до 34,0 %).

В исследовании подтверждена эффективность информационной среды, способствующей обогащению знаний школьников о состоянии и возможностях информационных технологий, развитию умений и навыков игры в шахматы; использования возможностей системы шахматного образования, обеспечивающих накопление опыта игры в шахматы; методического сопровождения деятельности педагогов, повышения их квалификации; систематического мониторинга уровня развития творческого опыта школьников.

Актуализация творческого опыта – это формирование готовности младшего школьника к внутренней деятельности, в процессе которой осуществляется раскрытие и превращение врожденной одаренности, генетических задатков в уникальные способности, позволяющие стимулировать рациональное мышление, разум, целенаправленные действия, достижение жизненных целей, получать новые продукты деятельности, успешно разрешать проблемы, решать разнообразные задачи, обеспечивающие развитие мышления, памяти.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу исследования об эффективности педагогических условий, таких как креативное образовательное пространство, информационная среда, использование возможностей шахматного образования в реализации творческого опыта младших школьников; опора на задачный подход, обеспечивающий способность мыслить нестандартно, использование разноуровневых шахматных задач с несколькими вариантами решения; эффективное использование интеллектуального потенциала младших школьников в ходе занятий в условиях шахматной школы, способствующей активизации мыслительной деятельности учащихся; методическое сопровождение деятельности педагогов, повышение их квалификации; систематический мониторинг уровня реализации творческого опыта младших школьников, что позволяет установить особенности организации учебно-воспитательного процесса с учетом специфики обучения шахматам.

Полученные результаты показывают уменьшение количества респондентов с низким уровнем сформированности творческого опыта, максимально используются задатки и способности в реализации творческого опыта школьника, благодаря рациональности построения содержания предмета обучения.

Актуализация творческого опыта претворяется в процессе решения шахматных задач, опыта рефлексии ментальных оснований их деятельности (по анкетам родителей);

систематического мониторинга уровня реализации творческого потенциала школьников, что в дальнейшем определяет его собственный характер деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы была осуществлена проверка эффективности выявленных педагогических условий реализации творческого опыта младших школьников в процессе освоения шахмат: создание и использование в образовательном пространстве школы шахмат информационной среды, способствующей реализации творческого опыта младших школьников; внедрение в образовательный процесс учебной программы «Дебют»; методическое сопровождение деятельности педагогов и повышение их квалификации; систематический мониторинг реализации творческого опыта, обращение к эмоциональным состояниям младших школьников, осуществляя трансформацию когнитивного содержания в эмоциональное.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты вносят вклад в развитие основ формирования творческого опыта учащихся основам шахматной игры. В исследовании расширены представления об условиях стимулирования творческого опыта младших школьников и переноса приемов творческой деятельности из сферы шахмат в другие области жизнедеятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в совершенствование педагогического инструментария актуализации творческого опыта младших школьников в системе образования: подобран и реализован диагностический инструментарий мониторинга процесса формирования творческого опыта младших школьников; разработан комплекс методов исследования, включающий элементы математической обработки.

До настоящего времени не проводились всесторонние исследования по обобщению, систематизации и теоретическому осмыслению подходов, теорий и представлений, связанных с изучением процесса реализации творческого опыта младших школьников в школе шахмат.

Дальнейшие исследования могут включать следующие направления: процесс развития творческого опыта школьников в условиях цифровизации образования, сетевых форм общения; реализация творческого опыта старшеклассников в ходе выполнения требований ФГОС, в условиях цифровизации образования, сетевых форм общения; максимальная реализация творческого опыта гроссмейстеров и др.

Выводы. Важнейшим фактором реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов в процессе актуализации творческого опыта является развивающая игровая деятельность, формирующая гибкость мышления, интеллект, который, представляет собой навыки обработки информации («книжный ум»), развивающие беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления. В процессе обучения игре в шахматы используются методы решения шахматных задач, современные информационные технологии и методы, происходит превращение генетических задатков в интеллектуальные способности, творческий опыт. Важным условием актуализации творческого опыта младших школьников является соблюдение принципов развивающего обучения. Полученные результаты позволяют сделать заключение о последовательности актуализации творческого опыта младших школьников от осмысления генетического опыта до решения нестандартных шахматных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2019–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/ (дата обращения: 05.01.2023).
3. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.

4. Доглаев А. Ю. Опыт активизации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 63–64.
5. Доглаев А. Ю. Реализация интеллектуальных способностей юных шахматистов на основе задачного подхода // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2020. – № 4(147). – С. 91–95.
6. Занков Л. В. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1990. – 418 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. – 3-е изд., пересмотр. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с.
8. Иконникова О. Н. Педагогические основы обучения шахматам младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 4311–4315 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2014/55127.htm>.
9. Каминская И. А. Проблемно-задачная технология обучения математике учащихся общеобразовательных школ в контексте развивающего обучения // Вопросы современной науки и практики. – 2009. – № 11(25). – С. 45–51.
10. Линдер И. М. Эстетика шахмат. – М. : Советская Россия, 1981. – 240 с.
11. Николаев М. Е. Шахматное образование в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.1sakhapresident.ru/index.php/ru/component/content/article/401> (дата обращения: 05.01.2023).
12. Панькин А. Б., Доглаев А. Ю. Педагогические условия формирования интеллектуальной активности младших школьников в процессе обучения игре в шахматы: теоретические основания // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2021. – № 1. – С. 65–75. – DOI 10.26653/2076-4685-2021-1-06.
13. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии. – М. : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с.
14. Филиппов А. Н. Формирование ценностного отношения к воинскому долгу в процессе патриотического воспитания // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 134–136. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00234.
15. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. – М. : Азбука, 2019. – 398 с.
16. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М. : Издательство Школы Культурной Политики, 1994 // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 20.02.2011. – Режим доступа : <https://gtmarket.ru/library/basis/3961/4003>
17. Эльконин Б. Д. Образовательное пространство: связанность разных форм действия // Деятельностный подход в образовании : в 2 кн. Кн. 1 / сост. В. А. Львовский. – М. : Авт. клуб, 2018. – С. 21–36.
18. Эльконин Б. Д. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
19. Эрдниева П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения : в 2-х ч. – М. : Просвещение, 1992. Ч. I. – 176 с., Ч. II. – 256 с.
20. Pankin A. B., Shagaeva N. A. Formation of spiritual and moral foundations of management culture among educational managers // Amazonia investiga. – 2018. – № 7. – Vol. 17. – P. 658–669.

Статья поступила в редакцию 09.01.2023

REFERENCES

1. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. – М. : AST : Astrel' : Lyuks, 2005. – 671 s.
2. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2019–2025 gody [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/ (data obrashcheniya: 05.01.2023).
3. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya. – М. : Pedagogika, 1986. – 239 s.
4. Doglaev A. Yu. Opyt aktivizacii intellektual'nyh zadatkov i sposobnostej mladshih shkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2021. – №3 (88). – S. 63–64.
5. Doglaev A. Yu. Realizaciya intellektual'nyh sposobnostej yunyh shahmatistov na osnove zadachnogo podhoda // Izvestiya VGPU. Seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2020. – № 4(147). – S. 91–95.
6. Zankov L. V. Izbrannye psihologicheskie trudy. – М. : Pedagogika, 1990. – 418 s.
7. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya : uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihhsya po pedagogicheskim i psihologicheskim napravleniyam i special'nostyam. – 3-e izd., peresmotr. – М. : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta ; Voronezh : MODEK, 2010. – 447 s.
8. Ikonnikova O. N. Pedagogicheskie osnovy obucheniya shahmatam mladshih shkol'nikov // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2014. – Т. 20. – S. 4311–4315 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://e-koncept.ru/2014/55127.htm>.
9. Kaminskaya I. A. Problemno-zadachnaya tekhnologiya obucheniya matematike uchashchihhsya obshche-obrazovatel'nyh shkol' v kontekste razvivayushchego obucheniya // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. – 2009. – № 11(25). – S. 45–51.

10. Linder I. M. Estetika shahmat. – M. : Sovetskaya Rossiya, 1981. – 240 s.
11. Nikolaev M. E. SHahmatnoe obrazovanie v Rossii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.1sakhapresident.ru/index.php/ru/component/content/article/401> (data obrashcheniya: 05.01.2023).
12. Pan'kin A. B., Doglaev A. Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya intellektual'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov v processe obucheniya igre v shahmaty: teoreticheskie osnovaniya // Nauchnoe obozrenie. Seriya 2. Gumanitarnye nauki. – 2021. – № 1. – S. 65–75. – DOI 10.26653/2076-4685-2021-1-06.
13. Serikov V. V. Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie: opyt metodologicheskoy refleksii. – M. : Redakcionno-izdatel'skij dom Rossijskogo novogo universiteta, 2018. – 292 s.
14. Filippov A. N. Formirovanie cennostnogo otnosheniya k voinskomu dolgu v processe patrioti-cheskogo vospitaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2020. – № 2(81). – S. 134–136. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00234.
15. Hejzinga J. Homo ludens. CHElovek igrayushchij. – M. : Azbuka. 2019. – 398 s.
16. Shchedrovickij G. P. Izbrannye trudy. – M. : Izdatel'stvo Shkoly Kul'turnoj Politiki, 1994 // Elektronnyaya publikatsiya: Centr gumanitarnykh tekhnologij. – 20.02.2011. – Rezhim dostupa : <https://gtmarket.ru/library/basis/3961/4003>
17. El'konin B. D. Obrazovatel'noe prostranstvo: svyazannost' raznyh form dejstviya // Deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii : v 2 kn. Kn. 1 / sost. V. A. L'vovskij. – M. : Avt. klub, 2018. – S. 21–36.
18. El'konin D. B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psihologii. – 1971. – № 4. – S. 6–20.
19. Erdniev P. M. Ukrupnenie didakticheskikh edinic kak tekhnologiya obucheniya : v 2-h ch. – M. : Prosveshchenie, 1992. Ch. I. – 176 s., Ch. II. – 256 s.
20. Pankin A. B., Shagaeva N. A. Formation of spiritual and moral foundations of management culture among educational managers // Amazonia investiga. – 2018. – № 7. – Vol. 17. – P. 658–669.

The article was contributed on January 9, 2023

Сведения об авторе

Доглаев Арсланг Юрьевич – тренер по шахматам Спортивной школы им. А. Ф. Орловского, г. Нягань, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5721-0509>, doglaev85@mail.ru

Author Information

Doglaev, Arslang Yuryevich – Chess Coach, A. Orlovsky Sports School, Nyagan, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5721-0509>, doglaev85@mail.ru

О. К. Евдокимова, Т. Н. Романова, В. И. Горбунов

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем современного вузовского образования – метапредметному подходу в обучении. Авторы показывают, что метапредметный подход, основанный прежде всего на развитии надпредметных компетенций, является действенным в преподавательской практике. В работе сделан акцент на том, что в условиях бакалавриата использование метапредметных связей и достижение метапредметных результатов мало зависят от профессиональной направленности обучения. С учетом опыта преподавания русского языка студентам технических и гуманитарных направлений подготовки, а также иностранным студентам в статье приводятся примеры различных типов заданий по русскому языку, которые ориентированы на совершенствование устной речи обучающихся и отработку навыков письменной речи. В итоге на качественном уровне установлено, как на основе учебных дисциплин «Русский язык и культура речи», «Русский язык и основы креативного письма», «Русский язык и деловые коммуникации» для всех категорий студентов знания из профессиональной области соединяются с коммуникативными навыками, что способствует формированию вербальных компетенций студентов и влияет на их мотивацию к освоению как отдельного предмета, так и других дисциплин учебного плана, а главное – является условием их профессиональной состоятельности.

Ключевые слова: *вузовское образование, метапредметный подход, русский язык, профессиональные компетенции*

О. К. Evdokimova, T. N. Romanova, V. I. Gorbunov

METASUBJECT APPROACH IN THE PRACTICE OF UNIVERSITY TEACHING

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to one of the most urgent problems of modern university education, which is a metasubject approach to training. The authors show that the metasubject approach, based primarily on the development of supersubject competences, is effective in teaching practice. The work focuses on the fact that in bachelor training the use of metasubject connections and the achievement of metasubject results do not depend much on the professional orientation of training. Given the experience of teaching Russian language to students of technical and humanitarian training programs, as well as foreign students, the article provides examples of various types of tasks in Russian language which are focused on improving the oral speech of students and developing written skills. As a result, at a qualitative level, it was established how on the basis of the academic disciplines “Russian Language and Culture of Speech”, “Russian Language and Basics of Creative Writing”, “Russian Language and Business Communication” for all categories of students, the knowledge from the professional field are combined with communicative skills, which contributes to the formation of the verbal competences of students and increases their motivation for mastering of both a particular subject and other disciplines of the curriculum, and most importantly, contributes to their professional competence.

Keywords: *university education, metasubject approach, Russian language, professional competences*

Введение. В настоящее время, когда мир стремительно меняется, совершенно очевидно, что целью качественного образования не может быть просто накопление знаний.

Знания, полученные сегодня, быстро утрачивают свою актуальность, опровергаются новыми научными изысканиями и новыми подходами к их осмыслению. Очевидно, что в этих условиях должны обновляться и задачи обучения. Преодоление утилитарного подхода в техническом образовании, развитие образного мышления и связанного с ним творческого потенциала личности, коммуникативных качеств, способности к самостоятельному усвоению информации – вот те первостепенные задачи, которые стоят перед современным вузовским образованием. Те же, по сути, проблемы есть и в школе, где содержание образования нередко оторвано от жизни, имеют место многопредметность, излишняя раздробленность учебных предметов [2]. Неслучайно в современной методологии образования предлагаются различные подходы для взаимосвязи между дисциплинами – от междисциплинарности до трансдисциплинарности.

Если обратиться к проблемам обучения в вузе, то в современных условиях, на наш взгляд, необходимо повышенное внимание к созданию условий для мотивации студентов к социально одобряемой деятельности. Одно из средств в данном направлении – метапредметный подход, основанный на интеграции учебных дисциплин и развитии надпредметных компетенций: системного, критического и креативного мышления, коммуникативных качеств, навыков социализации, способностей к самоорганизации и саморазвитию. Практический опыт вузовского преподавания убеждает в том, что в настоящее время актуализируется задача научить студента не столько накапливать знания, сколько уметь их добывать, так как владение универсальными приемами учебной деятельности – это залог профессионального успеха в будущем. Осуществление данной цели позволяет реализовать основную идею современного образования – его непрерывность, что отвечает вызовам времени.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена идеей непрерывности образования, которая в значительной степени корректирует задачи обучения, выдвигая все новые и новые требования. Проблема качественного обновления современного образования актуализирует *метапредметность* в обучении, что означает формирование у обучающихся на базе одного или нескольких учебных предметов надпредметных компетенций, применяемых как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях [4], [5], [6], [7], [8], [9], [11], [12]. Обратим внимание на то, что данная терминология нашла отражение в современных общеобразовательных стандартах, что само по себе свидетельствует об актуальности обозначенных понятий.

Цель статьи – показать роль метапредметного подхода в вузовском обучении, а также особенности его реализации в процессе овладения студентами будущей профессией.

Материал и методы исследования. Анализ метапредметных результатов на материале дисциплин, связанных с предметом «Русский язык», который может рассматриваться как один из системообразующих в обучении вообще, независимо от направления подготовки, обусловил выбор методов исследования – наблюдение, сравнительно-сопоставительный анализ, метод аналогии.

Результаты исследования и их обсуждение. В настоящее время в условиях повсеместного использования информационно-коммуникационных технологий как императива взаимосвязь дисциплин стала одним из определяющих факторов формирования системы компетенций будущих специалистов. Особенно актуально это для технических факультетов, где необходимость усиления коммуникативной подготовленности студентов, развития их эмоциональной сферы и мотивационных установок является одной из главных задач обучения [9], [10], [15]. В этой связи обращает на себя внимание *метапредметный подход* в обучении, который в условиях вуза представляется и продуктивным, и перспективным.

Под метапредметным подходом понимают интеграцию компонентов образовательного процесса, которая выполняет учебную и развивающую функции в целостной системе обучения на основе общности содержания знаний, методов и форм их освоения. Данный подход в обучении направлен на устранение разобщенности различных дисциплин, а также на развитие познавательных интересов и творческих способностей обучающихся. Метапредметный подход основан на интеграции предметов (от междисциплинарности до трансдисциплинарности) и развитии надпредметных компетенций: познавательной (обучаемость), творческой (готовность к решению проблем, способность к эвристической деятельности, аналитическое и критическое мышление), коммуникативной (в первую очередь, умение работать в команде), социальной (в том числе способность к рефлексии) [3], [5], [6], [7], [8], [9], [12].

Отметим, что сам метапредметный подход стал объектом исследовательского изучения. Так, для метапредметного подхода в техническом образовании определены компоненты и педагогические условия формирования надпредметных компетенций посредством развития у обучаемых когнитивных, креативных, социально-коммуникативных умений [7]. С учетом специфики технического образования выделяется совокупность метапредметных компетенций бакалавра технического вуза: самоорганизация, системность мышления, коммуникативные качества, эвристические способности. В этой связи одной из актуальных образовательных задач в вузе для студентов технических направлений подготовки считается качественное формирование вербальных компетенций. Отметим, что выработка вербальных компетенций должна осуществляться с помощью не только гуманитарных предметов, но и других дисциплин посредством усиления внимания к умениям обучаемых анализировать, алгоритмизировать, обобщать информацию [9].

Таким образом, если *межпредметность* – это взаимодополнение содержания различными предметами, то *метапредметность* – это формирование целостных знаний, умений и способов мышления, универсальной (*надпредметной*) деятельности на базе обучения приемам, схемам, образцам познавательного процесса (причем не только вербально, но и в деятельности).

В ряде работ нами уже было показано наличие положительной корреляции между качеством освоения основной образовательной программы и успешностью изучения дисциплин, в которых русский язык является базовым предметом, таких как «Русский язык и культура речи», «Русский язык и основы креативного письма», «Русский язык и деловые коммуникации» [14]. Опыт преподавания данных дисциплин на разных факультетах и разным категориям студентов, включая иностранных студентов, свидетельствует о недостаточном развитии речи, коммуникативных навыков и образного мышления у подавляющего большинства обучаемых [1], [13]. Любопытно, что сами студенты разных направлений подготовки заинтересованы в получении знаний по русскому языку, поскольку понимают, что их конкурентоспособность в профессии зависит от владения, наряду с профессиональными компетенциями, языковыми нормами, от наличия сформированных навыков делового общения и, наконец, от широты подходов и креативности. Ни одна из дисциплин профессионального цикла не призвана осуществлять подобные задачи, которые могут быть выполнены лишь при наличии сформированных надпредметных знаний. Так, умение вести деловую переписку, грамотно формулировать и излагать свои мысли, выстраивать партнерские отношения – это именно те надпредметные знания, которые необходимы в любой профессии. В этой связи становится очевидным, что дисциплина «Русский язык» в сочетании с элементами креативности, делового письма или межкультурными коммуникациями становится, по сути, системообразующей в формировании профессиональных компетенций выпускников разных направлений подготовки.

Безусловно, основной функцией предмета «Русский язык» остается учебная, отвечающая за умения и навыки грамотного письма, устной и письменной речи: современная молодежь чаще общается не в реальном, а виртуальном мире на языке социальных сетей, который, как правило, далек от соблюдения грамматических норм и в котором активно используется сленговая лексика. В этой связи возвращение к изучению русского языка на этапе обучения в вузе, когда приобретает новый опыт общения, как личностный, так и социальный, представляется необходимым. Грамотное владение языком и бережное к нему отношение – это именно те учебные цели, которые преследует любая дисциплина, включающая русский язык как базовый предмет.

Не менее важной выступает *нравственно-этическая функция*, обусловленная ролью языка в жизни общества. Осуществление данной функции невольно расширяет учебные границы предмета, превращая его в дисциплину, аккумулирующую в себе не только собственно язык, но и этические и ментальные представления, неразрывно связанные с пониманием роли языка как зеркала общественной жизни.

Метапредметным подходом к обучению как на гуманитарных, так и негуманитарных направлениях подготовки обусловлена *функция мотивации* к учебной деятельности, когда грамотное владение языком становится в понимании студента непременным условием профессиональной состоятельности. Данную функцию можно назвать в определенном смысле одной из наиболее сильных, поскольку важнейшим фактором здесь становится потребность обучаемого в освоении дисциплины. Вне всякого сомнения, потребность будет преобладать над сугубо учебными целями, что сделает саму дисциплину востребованной со всеми ее функциональными составляющими.

Для того чтобы повысить эффективность любой дисциплины, где русский язык является базовым, необходимо прежде всего сформировать систему заданий, которые позволят решить задачи как непосредственного обучения грамотности, так и прикладные, направленные на формирование профессиональных компетенций.

Так, в курсе дисциплины «Русский язык и деловые коммуникации» нами были апробированы исследовательские задания, направленные на комплексный анализ учебного текста разных стилей. Особый интерес у студентов вызвали задания, основанные на сочетании аналитического и творческого подходов, например, при составлении языкового портрета человека, использующего в своей речи следующие слова: 1) *ложат, звонит, плетят, длиньше, красивее*; 2) *инцидент, электорат, перипетия, рейтинг*; 3) *рофлить, кринж, краш*; 4) *квартал, бухгалтеря, платёжка*. Столь же результативны задания по установлению речевого портрета участников диалогов, в которых необходимо выявить все случаи нарушения орфоэпической, лексической и грамматической норм, а также ошибки в речевой этикете, что дает возможность не только закрепить понятие нормы как речевого образца и разновидностей нормы как равноправных или допустимых вариантов (*творог* и *твóрог, электроприводы* – проф. *электроприводá*), но и обсудить отношение к нарушению этического компонента культуры речи, заключающегося в недопустимости использования нелитературных языковых элементов.

Эффективными представляются упражнения, которые направлены на развитие таких качеств речи, как правильность, точность, логичность, краткость, уместность. С помощью таких упражнений отрабатываются приемы достижения коммуникативных целей в устном общении – составление диалогов по различной тематике с учетом особенностей аудитории (конфликтная ситуация, благодарность, просьба, отказ и т. п.); создание мини-текстов по заданной теме в связи с будущей профессией (например, «*Если бы у меня было больше времени, то я ...*»); подготовка выступления, цель которого – убедить собеседника в справедливости какого-либо суждения («*Точность – вежливость королей и долг всех добрых людей*»); создание речевой ситуации, в которой было бы уместно употребление

устойчивого выражения, строчек из известного стихотворения и т. п. («*Умелый охотник зря стрелу не выпустит*»; «*Блажен, кто мир сей посетил в его минуты роковые...*»).

Формирование профессиональной компетентности невозможно без совершенствования речи обучающихся, которое осуществляется путем планомерной работы не только по расширению их словарного запаса и активному применению терминологической лексики, но и по развитию навыков использования различных тропов и стилистических фигур, усиливающих богатство и выразительность речи. Умение применять изобразительно-выразительные средства языка, как правило, развивается с помощью работы по установлению семантики слов и устойчивых оборотов, выяснению их этимологии; путем подбора синонимов и антонимов, выявления эмоционально окрашенной лексики, лингвокультурологического анализа имен собственных.

Считаем также уместным выполнение студентами заданий, в которых наглядно проявляется роль фонетических средств создания выразительности: например, с помощью интонации передать различные чувства (уважение, восторг, презрение, разочарование и т. п.) («*Он специалист*»; «*Она красавица*»). Особенно результативна такая работа при обучении иностранных студентов различных направлений подготовки, которые в процессе освоения будущей профессии сталкиваются не только с языковыми трудностями, связанными с восприятием полученной информации и ее осмыслением, но и с необходимостью адекватной оценки интонации высказывания.

На совершенствование навыков письменной речи, обязательных в деловой переписке, направлены задания, в которых закрепляются требования к языку и стилю официально-деловых документов и отрабатываются правила делового письма: умение составлять такие документы, как заявление, доверенность, объяснительная записка и др., с использованием речевых клише и выделением ключевых слов. На практических занятиях студентам предлагается система заданий, в которых анализируются языковые особенности различных видов официально-деловых текстов: например, преобразовать предложения так, чтобы они соответствовали официально-деловому стилю; исправить ошибки, связанные с неправильным употреблением производных предлогов, характерных для деловых текстов; заменить канцеляризм нейтральными словами и др.

Одним из эффективных способов подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности является подбор заданий, нацеленных на моделирование конкретной ситуации делового общения, например, создание рекламного текста о своем факультете или будущей профессии, самопрезентация как в устной, так и в письменной форме с целью устройства на работу. Следует отметить, что и рекламный текст, и самопрезентация не лишены схематичности. Трудность состоит в том, что в заданиях этого типа готовую схему необходимо наполнить оригинальным содержанием. При выполнении подобных заданий среди прочих формируется умение студента преодолеть условную схему и быть креативным, что позволяет определить, насколько он способен творчески мыслить и избегать стереотипов. Показательна в этом смысле самопрезентация, работа над которой способствует систематизации знаний, формирует одно из главных умений в любой профессии – умение выделять главное. Возможно, поэтому студенты технических факультетов отмечали, что, стремясь лаконично и вместе с тем максимально полно рассказать о себе в профессиональном плане, они как бы заново открывали для себя свою будущую специальность.

Выполнение такого рода заданий требует эрудиции, творческого подхода, самостоятельности, соответствующего лексического и стилистического оформления. При этом обогащается представление студента о будущей профессии, так как одновременно используется материал нескольких дисциплин, а самое главное, оказываются востребованными умения, сформированные другими учебными предметами, например, грамотное прочтение задания. В результате знания из профессиональной области соединяются

с коммуникативными навыками, вырабатывается умение убеждать словом, которое подкрепляется личностными качествами обучаемого (позитивный настрой, доброжелательность, адекватная самооценка).

Таким образом, связи между дисциплинами гуманитарного и специального циклов, развивая надпредметные компетенции, общие для группы дисциплин, во многом способствуют формированию специалиста, компетентного в своей узкой области и готового к конструктивному взаимодействию за ее пределами.

Выводы. В современных условиях необходимо повышенное внимание к созданию условий для мотивации студентов к учебной деятельности. Наш опыт преподавания в вузе показывает, что одно из действенных средств в данном направлении – метапредметный подход. Он основан на интеграции учебных дисциплин и развитии надпредметных компетенций: системного, критического и креативного мышления, коммуникативных качеств, навыков социализации, способностей к самоорганизации и саморазвитию. Именно с этой целью в статье предложены задания по русскому языку как предмету, без знания которого учебная деятельность студента не может быть эффективной. Для формирования способности к профессиональной самореализации выпускник вуза, независимо от направления подготовки, в процессе обучения должен выработать устойчивое владение устной и письменной разновидностями русского литературного языка, в частности, освоить деловой стиль общения. В этой связи актуализируются не только междисциплинарные связи, но и метапредметные результаты, достижение которых возможно благодаря формированию вербальных компетенций, находящихся вне поля зрения специальных предметов и нужных будущему специалисту как профессионалу в своей области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова И. Н., Никитина А. Ю., Петрова О. А. О проблемах преподавания русского языка преподавателям ближнего зарубежья // Актуальные вопросы интернализации высшего образования: опыт и перспективы : материалы XIII Международной учебно-методической конференции, посвященной 30-летию международной образовательной деятельности Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2021. – С. 276–280.
2. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
3. Перминов Е. А., Тестов В. А. Методология моделирования как основа реализации междисциплинарного подхода в подготовке студентов педагогических направлений // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 6. – С. 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-9-30
4. Путьшева Е. Л. Метапредметный подход в педагогическом вузе: условия и способы реализации // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 72, ч. 4. – С. 232–235.
5. Романенко Л. А. О метапредметности в преподавании русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://narfu.ru/sf/sevgi/departments/rus/science/conf/romanenko.pdf> (дата обращения: 28.12.2022).
6. Рукосуева Е. В. Метапредметный подход как одна из составляющих стандартов второго поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/613599/> (дата обращения: 28.12.2022).
7. Сизова Е. В. Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 6. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN617.pdf> (дата обращения: 28.12.2022).
8. Сторожев А. Н. Ученик в поисках смысла. Как создать лучшую школу в мире. – М. : КТК Галактика, 2019. – 138 с.
9. Тимощук Н. А. Формирование метапредметной компетентности у студентов технического университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 3(27). – С. 233–241.
10. Ткаченко Э. В., Толстенко Ю. В. Мультидисциплинарные приемы в образовательном контенте системы высшего инженерного образования // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 7(73), № 3. – С. 77–86.
11. Чердакова Л. М. Развитие речи на уроках русского языка и литературы с опорой на межпредметные связи с целью создания фундаментальной основы метапредметного образовательного процесса в условиях введения ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nytva.tabu.ru/Arhiv/NP_konferenciya_2013/Sekciya_1/707757_Metapredmetnost_na_urokah_russkogo_yazyka_i_literatury.html (дата обращения: 28.12.2022).

12. Янцен М. А. Формирование метапредметных связей на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/russkii-yazyk/library/formirovanie-metapredmetnyh-svyazey-na-urokah-russkogo-yazyka-i> (дата обращения: 28.12.2022).

13. Kozhemyakova E. A., Petukhova M. E., Simulina I. A., Ivanova A. M., Zakharova A. N. Linguistic markers of native speakers // International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” (TPHD 2018): Proceedings of the International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” TPHD 2018 / Editor Kh. Dz. Shambezoda. 2019. – P. 470-475. DOI: 10.2991/tphd-18.2019.88

14. Olga Evdokimova, Alena Ivanova, Anna Zaharova, Tatyana Romanova, Nadezhda Fedorova. Features of professional training of foreign students – future specialists in Russian philology by Russian universities // The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” (Volgograd, Russia, April 23–28, 2019). SHS Web of Conferences. – 2019. – Vol. 69. – <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900135>.

15. Vsevolod V. Andreev, Lidia N. Vasilieva, Vladimir I. Gorbunov, Olga K. Evdokimova, Nataliia N. Timofeeva. Creating a Psychologically Comfortable Educational Environment as a Factor of Successful Academic Program Acquisition by Technical University Students // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8(10). – P. 4707–4715. DOI: 10.13189/ujer.2020.081040

Статья поступила в редакцию 29.12.2022

REFERENCES

1. Anisimova I. N., Nikitina A. Yu., Petrova O. A. O problemah prepodavaniya russkogo yazyka predstavitelyam blizhnego zarubezh'ya // Aktual'nye voprosy internalizatsii vysshego obrazovaniya: opyt i perspektivy : materialy XIII Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii, posvyashchennoj 30-letiyu mezhdunarodnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'yanova. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2021. – S. 276–280.

2. Novikov A. M. Rossijskoe obrazovanie v novoj epohe // Paradoksy naslediya, vektory razvitiya. – M. : Egves, 2000. – 272 s.

3. Perminov E. A., Testov V. A. Metodologiya modelirovaniya kak osnova realizatsii mezhdisciplinarnogo podhoda v podgotovke studentov pedagogicheskikh napravlenij // Obrazovanie i nauka. – 2020. – T. 22, № 6. – S. 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-9-30

4. Pupysheva E. L. Metapredmetnyj podhod v pedagogicheskom vuze: usloviya i sposoby realizatsii // Problemy sovremennoho pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2021. – Vyp. 72, ch. 4. – S. 232–235.

5. Romanenko L. A. O metapredmetnosti v prepodavanii russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://narfu.ru/sf/sevgi/departments/rus/science/conf/romanenko.pdf> (data obrashcheniya: 28.12.2022).

6. Rukosueva E. V. Metapredmetnyj podhod kak odna iz sostavlyayushchih standartov vtorogo pokoleniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://festival.1september.ru/articles/613599/> (data obrashcheniya: 28.12.2022).

7. Sizova E. V. Realizatsiya metapredmetnogo podhoda v vysshej shkole: ot teorii k praktike [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. – 2017. – T. 5, № 6. – Rezhim dostupa: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN617.pdf> (data obrashcheniya: 28.12.2022).

8. Storozhev A. N. Uchenik v poiskah smysla. Kak sozdat' luchshuyu shkolu v mire. – M. : KTK Galaktika, 2019. – 138 s.

9. Timoshchuk N. A. Formirovanie metapredmetnoj kompetentnosti u studentov tekhnicheskogo universiteta // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. Psihologo-pedagogicheskie nauki. – 2015. – № 3(27). – S. 233–241.

10. Tkachenko E. V., Tolstenko Yu. V. Mul'tidisciplinarnye priemy v obrazovatel'nom kontente sistemy vysshego inzhener'nogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernad'skogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya. – 2021. – T. 7(73), № 3. – S. 77–86.

11. Cherdakova L. M. Razvitie rechi na urokah russkogo yazyka i literatury s oporoy na mezhpredmetnye svyazi s cel'yu sozdaniya fundamental'noj osnovy metapredmetnogo obrazovatel'nogo processa v usloviyah vvedeniya FGOS [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://nytva.tabu.ru/Arhiv/NP_konferenciya_2013/Sekciya_1/707757_Metapredmetnost_na_urokah_russkogo_yazyka_i_literatury.html (data obrashcheniya: 28.12.2022).

12. Yancen M. A. Formirovanie metapredmetnyh svyazey na urokah russkogo yazyka i literatury i vo vneurochnoj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://nsportal.ru/shkola/russkii-yazyk/library/formirovanie-metapredmetnyh-svyazey-na-urokah-russkogo-yazyka-i> (data obrashcheniya: 28.12.2022).

13. Kozhemyakova E. A., Petukhova M. E., Simulina I. A., Ivanova A. M., Zakharova A. N. Linguistic markers of native speakers // International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” (TPHD 2018): Proceedings of the International Conference

“Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” TPHD 2018 / Editor Kh. Dz. Shambezoda. 2019. – P. 470-475. DOI: 10.2991/tphd-18.2019.88

14. Olga Evdokimova, Alena Ivanova, Anna Zaharova, Tatyana Romanova, Nadezhda Fedorova. Features of professional training of foreign students – future specialists in Russian philology by Russian universities // The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” (Volgograd, Russia, April 23–28, 2019). SHS Web of Conferences. – 2019. – Vol. 69. – <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900135>.

15. Vsevolod V. Andreev, Lidia N. Vasilieva, Vladimir I. Gorbunov, Olga K. Evdokimova, Nataliia N. Timofeeva. Creating a Psychologically Comfortable Educational Environment as a Factor of Successful Academic Program Acquisition by Technical University Students // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8(10). – P. 4707–4715. DOI: 10.13189/ujer.2020.081040

The article was contributed on December 29, 2022

Сведения об авторах

Евдокимова Ольга Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0932-1989>, evdokimova.ok@mail.ru

Романова Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2383-2830>, romanovatn1@mail.ru

Горбунов Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры автоматизации и управления в технических системах Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3775-6034>, vigor21@mail.ru

Author Information

Evdokimova, Olga Konstantinovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-0932-1989>, evdokimova.ok@mail.ru

Romanova, Tatyana Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2383-2830>, romanovatn1@mail.ru

Gorbunov, Vladimir Ivanovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Automation and Management in Technical Systems, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3775-6034>, vigor21@mail.ru

Л. А. Ефимов, И. Н. Мартынова

**ВТОРОЙ ВСЕСОЮЗНЫЙ СЪЕЗД УЧИТЕЛЕЙ 1968 ГОДА:
ОПЫТ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СРЕДНЕГО ВСЕОБУЧА
(ПО МАТЕРИАЛАМ ДЕЛЕГАЦИИ ЧУВАШСКОЙ АССР)**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена Второму Всесоюзному съезду учителей 1968 года в г. Москве. Лучшие учителя Чувашской АССР приняли участие в высшем форуме страны для обсуждения значимых учебно-воспитательных вопросов отечественного школьного образования. Актуальность статьи обусловлена необходимостью углубленного изучения опыта работы лучших учителей страны с целью его внедрения в процесс обучения и воспитания современных школьников. В региональной историографии эта тема еще не стала предметом специального изучения. Авторами вводятся в научный оборот новые архивные и справочные материалы, освещающие участие чувашской делегации на съезде учителей в Кремле. Всего на съезде был представлен 21 делегат, в их числе были Герой Советского Союза И. Г. Мешаков, Герой Социалистического Труда И. Н. Никифоров, министр просвещения Чувашской АССР Г. С. Сидоров, ректор Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева А. С. Марков и другие. Делегаты приняли активное участие в обсуждении Устава школы, актуальных проблем практической реализации среднего всеобуча в стране. Положительно накопленный педагогический опыт учителей – делегатов съезда может быть востребован в современных условиях модернизации российской системы школьного образования. Статья также может быть использована студентами педагогических вузов.

Ключевые слова: *Год педагога и наставника, Второй Всесоюзный Съезд учителей, Москва, Кремль, 2–4 июля 1968 года, Чувашская АССР, делегаты съезда, обсуждение Устава школы, средний всеобуч, обмен опытом*

L. A. Efimov, I. N. Martynova

**THE SECOND ALL-UNION CONGRESS OF TEACHERS IN 1968:
EXPERIENCE OF IMPLEMENTING UNIVERSAL EDUCATION
(A CASE STUDY OF THE DELEGATION OF THE CHUVASH ASSR)**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the Second All-Union Congress of Teachers in 1968 in Moscow. The best teachers of the Chuvash Autonomous Soviet Socialist Republic took part in the highest forum of the country to discuss significant educational issues of national school education. The relevance of the article is due to the need for an in-depth study of the experience of the best countries in order to introduce it into the process of teaching and educating modern schoolchildren. In regional historiography, the topic has not yet become the subject of special study. The authors introduce new archival and reference materials into scientific circulation, covering the participation of the Chuvash delegation at the congress of teachers in the Kremlin. In total, 21 delegates were represented at the congress, including Hero of the Soviet Union I. G. Meshakov, Hero of Socialist Labor I. N. Nikiforov, Minister of Education of the Chuvash Autonomous Soviet Socialist Republic G. S. Sidorov, Rector of the I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical Institute A. S. Markov and others. The delegates took an active part in the discussion of the

School Charter, topical problems of the practical implementation of secondary education in the country. The positively accumulated pedagogical experience of teachers, delegates of the congress can be in demand in the modern conditions of modernization of the Russian secondary school education system. The article can also be used by students of pedagogical universities.

Keywords: *The year of the teacher and mentor, the Second All-Union Congress of Teachers, Moscow, Kremlin, July 2-4, 1968, Chuvash ASSR, delegates of the congress, discussion of the Charter of the school, secondary general education, exchange of experience*

Введение. Предметом наших изысканий стала работа делегации ЧАССР на Втором Всесоюзном съезде учителей. Целью исследовательской статьи является изучение вопросов работы Второго Всесоюзного съезда учителей 1968 года на материалах о делегации Чувашской АССР, освещение практической деятельности по осуществлению среднего всеобщего педагогами-новаторами Чувашии: Героем Социалистического Труда И. Н. Никифоровым и Героем Советского Союза И. Г. Мешаковым.

Изучение педагогического наследия может оказать большую помощь в модернизации современной российской школы. Исследуемая нами тема еще не стала предметом изучения специалистов по истории и педагогике. Имеется небольшое количество работ регионального плана: Е. В. Метеля [12], М. В. Демчишина [6], Л. А. Ефимова [9] и др. В работе авторами впервые введены в научный оборот документы из фонда № 221 (Министерство просвещения ЧАССР) Государственного исторического архива Чувашской Республики (ГИА ЧР), где обнаружены новые материалы, освещающие участие делегации от Чувашской АССР на Втором съезде учителей [5]. Также использованы материалы личного дела Героя Советского Союза И. Г. Мешакова – делегата съезда из военного комиссариата Аликовского и Моргаушского муниципальных округов Чувашской Республики, которые позволили уточнить некоторые факты его фронтовой биографии и педагогической деятельности в послевоенный период [1].

Важным и ценным источником для решения исследовательских задач стало изучение Стенографического отчета Всесоюзного съезда учителей 2–4 июля 1968 года, где подробно освещаются заседания съезда, даны составы делегаций по регионам, выступления делегатов и т. д. [3].

Следующую группу источников составили Интернет-ресурсы [4], [13], [14]. Таким образом, источниковая база темы разнопланова и многообразна, что обеспечивает основу для проведения комплексного исследования по заявленной теме.

Актуальность исследуемой проблемы. Указом Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 2023-й год объявлен Годом педагога и наставника в России. В. В. Путин подчеркнул, что «российские учителя во все времена подавали пример своим ученикам и воспитывали достойных защитников Отечества, прививали любовь к Родине и веру в Россию» [13]. А в Чувашии 2023-й год признан Годом счастливого детства. Соответствующий указ подписал глава республики Олег Николаев [14]. По его мнению, Год счастливого детства дополнит мероприятия Года педагога и наставника. Выбор темы исследования связан с тем, что в этом году исполняется 55 лет Второму Всесоюзному съезду учителей в Москве, который собрал лучших учителей страны на свой высший форум для обсуждения значимых учебно-воспитательных вопросов отечественного школьного образования. Считаем, что обращение исследовательского внимания к работе съезда весьма актуально, ибо положительно накопленный опыт работы в национальном регионе тех лет может быть востребован в условиях модернизации современной системы российского школьного образования.

Материалы и методы исследования. В работе использовались как общенаучные, так и конкретно-исторические методы исследования: историко-генетический, историко-

хронологический, статистический, биографический, повествовательный и др. При этом придерживались принципов историзма, объективности и целостного подхода.

Результаты исследования и их обсуждение. Педагогические съезды были одной из разновидностей общественно-педагогического движения в СССР, которые способствовали развитию педагогической мысли, консолидации педагогической интеллигенции, стимулировали творческий поиск и обмен опытом. Предыстория учительских съездов такова. В первые годы советской власти была отмечена массовая общественная активность учительства, созывались съезды по вопросам школьной реформы и создания системы школьного образования. Первый Всесоюзный учительский съезд, состоявшийся в Москве 2–17 января 1925 года, стал важным шагом по вовлечению учительства в социалистическое строительство [12, с. 122]. На съезде присутствовало 1660 делегатов, представлявших 49 национальностей Советского Союза [6, с. 167–171].

В последующие десятилетия съезды союзного уровня не проводились. Это связано было с тем, что в 1930–1950-е годы достаточно регулярно проходили съезды профсоюзов работников начальной и средней школы, которые обращали внимание на материальное положение учительства, а стратегические вопросы развития образования были прерогативой партийных съездов и совещаний. В 1968 году в СССР были проведены съезды колхозников, строителей и учителей.

В центре внимания Второго Всесоюзного съезда учителей находилось обсуждение Устава средней общеобразовательной школы. Партия и правительство ставили перед школой конкретную задачу: впредь она должна развиваться как общеобразовательная, трудовая и политехническая. Неудовлетворенность государства деятельностью школы проявилась еще в решениях XXIII съезда КПСС, который потребовал в течение восьмой пятилетки (1966–1970 гг.) ввести в стране всеобщее среднее образование [11, с. 262]. Этим и продиктован созыв очередного съезда учителей.

В соответствии с Постановлением Совета Министров СССР от 22 января 1968 года № 40 было принято решение о созыве в июне-июле 1968 года в Кремлевском Дворце Съездов Всесоюзного съезда учителей [3, с. 260]. Второму Всесоюзному съезду учителей предшествовали съезды и конференции учителей в районах, городах, округах, областях, краях и республиках СССР. В целом по стране было избрано 3992 делегата из числа лучших учителей, работников народного образования, ученых, партийных, профсоюзных и комсомольских работников. Съезд проходил 2–4 июля 1968 года в Москве в Кремлевском Дворце Съездов, всего были проведены четыре заседания. В своем выступлении министр просвещения СССР М. А. Прокофьев отметил, что «состав делегатов весьма квалифицированный. Со стажем работы от 10 до 25 лет – 2217 человек, со стажем работы выше 25 лет – 1400 человек. Среди делегатов 1823 мужчины и 2169 женщин, 8 Героев Советского Союза, 12 Героев Социалистического Труда» [3, с. 283].

С поздравительной речью к делегатам съезда выступил Генеральный секретарь ЦК КПСС Л. И. Брежнев. Он отметил важную роль учителя на переломном этапе развития школьного образования в стране: «Все качества, определяющие облик советского человека, – его сознательность, любовь к труду, патриотизм, гуманность, чувство интернационализма – воспитываются под воздействием и при активном участии школы» [2, с. 182]. Также Л. И. Брежнев поблагодарил делегатов съезда за их огромный труд, требующий постоянного напряжения всех духовных сил, мудрого терпения и великой любви к детям, к народу, к своему делу.

Как известно, введение среднего всеобщего образования предполагалось в два этапа. На первом этапе (1966–1970 гг.) предусматривалось введение всеобщего среднего образования, на втором (1971–1975 гг.) – обеспечение полного перехода к среднему всеобщему. Для обмена

опытом введения среднего всеобуча в стране крайне необходимо было проведение всесоюзного форума учителей.

С 1966/67 учебного года в Чувашской АССР, как и в других национальных регионах страны, в связи с началом перехода к среднему всеобучу произошли заметные структурные изменения: сеть средних школ увеличилась с 203 до 251 [7, с. 29].

Основными путями получения среднего образования в республике были средние школы, техникумы, профтехучилища. Так, в 1968 году из 22345 окончивших 8-й класс в 9-е классы средних школ поступили 14265 выпускников, в техникумы – 2647, в профтехучилища – 3202 выпускника [9, с. 382].

Кто же представлял делегацию Всесоюзного съезда учителей от Чувашской АССР? В стенографическом отчете по материалам Всесоюзного съезда учителей даны лишь списки делегатов по регионам [3, с. 282]. В отчете представлен список делегатов Чувашской АССР из 21 делегата. С целью выявления подробных сведений о делегатах мы обратились к услугам Государственного исторического архива Чувашской Республики (ГИА ЧР). В фонде № 221 (Министерство просвещения ЧАССР) нам удалось обнаружить персональный состав делегатов съезда от Чувашской АССР: А. В. Агеев – зам. директора Большеяльчикской средней школы; М. П. Ванюшкина – организатор по внеклассной и внешкольной работе Красночетайской средней школы; Н. К. Васильева – старшая пионервожатая Ибресинской вспомогательной школы-интерната; П. Б. Васильков – заведующий Чебоксарского городского отдела народного образования; Г. Н. Виноградова – председатель Чувашского обкома профсоюзов работников просвещения, высшей школы и научных учреждений; Г. Е. Егоров – директор Урмарской средней школы; Н. Е. Егоров – заместитель председателя Совета Министров ЧАССР; М. П. Кудрявцева – учительница истории Тойсинской средней школы; Д. С. Кузнецов – директор Шумерлинской школы-интерната; Г. Н. Осокина – учитель химии Порецкой средней школы; И. И. Овсянников – начальник Главного Управления высших учебных заведений (г. Москва); А. С. Марков – ректор ЧГПИ им. И. Я. Яковлева; И. Г. Мешаков – директор Ярабайкасинской восьмилетней школы, Герой Советского Союза; Л. С. Никитина – учительница биологии и химии Магазьской восьмилетней школы Марпосадского района; И. Н. Никифоров – учитель математики Вурнарской средней школы, Герой Социалистического Труда; И. П. Прокопьев – заведующий отделом школ и вузов, секретарь по идеологии Чувашского ОК КПСС; Г. С. Сидоров – министр просвещения ЧАССР; А. М. Сидорова – учительница родного языка и литературы Канашского педучилища; А. А. Тришина – учительница русского языка и литературы Междуреченской средней школы Алатырского района; В. Е. Шустов – заместитель директора Ходарской средней школы Шумерлинского района; А. А. Чурилова – учительница начальных классов Алатырской восьмилетней школы № 7 [5, лл. 71–73].

Изучение архивного документа показало, что учительство Чувашской АССР единогласно утвердило в качестве кандидатов в делегаты съезда достойных и известных в республике и стране учителей. Анализируя послужной список делегатов съезда от Чувашской АССР, приходим к выводу, что по половому признаку на съезде были представлены 12 мужчин и 9 женщин. По национальному составу 15 делегатов были чувашами, 6 – русскими. По образовательному уровню 18 человек имели высшее образование, 1 – незаконченное высшее образование, 2 человека – среднее педагогическое образование. Следует отметить, что большинство делегатов закончили Чувашский государственный педагогический институт им. И. Я. Яковлева. По партийной принадлежности членами КПСС были 14 человек, беспартийными – 7; 7 делегатов были депутатами различных уровней (сельского, районного, городского советов и Верховного Совета Чувашии). По возрастному признаку самому старшему делегату было 58 лет, самому молодому – 33 года. Что касается педагогического стажа делегатов, то он колебался от 8 до 37 лет. 3 делегата имели ученые

степени, 5 человек – звание «Заслуженный учитель РСФСР», 5 – «Заслуженный учитель Чувашской АССР». Среди делегатов были 9 отличников народного просвещения, 7 орденосцев, 1 Герой Советского Союза и 1 Герой Социалистического Труда.

Таким образом, на съезд была выдвинута педагогическая элита Чувашии. Делегацию достойно представляли Герой Социалистического Труда, учитель математики Вурнарской средней школы Никифоров Иван Никифорович (1910–2003) и Герой Советского Союза, директор Ярабайкасинской восьмилетней школы Моргаушского района Мешаков Илья Григорьевич (1924–1971). Всенародное признание заслуг учительства страны нашло выражение в присвоении большой группе педагогов накануне Всероссийского съезда учителей звания Героя Социалистического Труда. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 1 июля 1968 года за большие заслуги в деле обучения и коммунистического воспитания учащихся учителю математики Вурнарской средней школы Чувашской АССР Никифорову Ивану Никифоровичу было присвоено звание Героя Социалистического Труда с вручением ордена Ленина и золотой медали «Серп и Молот» [3, с. 261]. В 1935 году И. Н. Никифоров окончил физико-математический факультет Чувашского государственного педагогического института. С августа 1935 года он работал учителем математики и физики в средней школе в селе Вурнары Чувашской АССР. В марте 1942 года был призван в Красную Армию. Воевал на Сталинградском, Южном, 4-м, 3-м и 2-м Украинских фронтах. Был шофером одной из бригад гвардейского механизированного корпуса, прошел путь от Сталинграда до Будапешта. В ноябре 1945 года был демобилизован, с 1946 года более 30 лет работал учителем математики в Вурнарской средней школе. Многие его воспитанники, беря пример с учителя, связали свою жизнь с математикой. И. Н. Никифоров был награжден орденами Ленина, Отечественной войны 1-й степени, Красной Звезды, медалями «За боевые заслуги», «За оборону Сталинграда». Он удостоен звания «Заслуженный учитель школы РСФСР», занесен в Юбилейную Книгу Почета Чувашской АССР и Юбилейную Книгу Трудовой доблести Чувашской АССР. Сегодня Вурнарская средняя школа № 1 по праву носит имя И. Н. Никифорова [4].

Другой делегат съезда – директор школы Илья Григорьевич Мешаков. Он также участник Великой Отечественной войны, с августа 1942 года воевал на Западном, Юго-Западном, Степном, 3-м Украинском фронтах. Рядовому роты автоматчиков 1292-го стрелкового полка (113-я стрелковая дивизия, 57-я армия, 3-й Украинский фронт) звание Героя Советского Союза присвоено 3 июня 1944 года за личные боевые подвиги, совершенные при захвате и расширении плацдарма в ходе форсирования правого берега реки Южный Буг в Одесской области. Продолжая громить немецко-фашистских захватчиков и сателлитов Германии, И. Г. Мешаков освобождал страны Европы от фашистской чумы. За проявленные отвагу и героизм награжден орденом Ленина, медалью «Золотая Звезда», боевыми медалями «За взятие Будапешта», «За Победу над Германией», юбилейными медалями «20 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», «50 лет Вооруженных Сил СССР». В составе сводного полка 3-го Украинского фронта он участвовал в Параде Победы 24 июня 1945 года на Красной площади и гордо нес знамя родного полка [8, с. 167].

Демобилизовавшись с фронта, И. Г. Мешаков окупился в мирную жизнь, находился на партийно-комсомольской работе, принимал самое активное участие в общественно-политической жизни Моргаушского района и Чувашии. В 1949 году он избирался делегатом XI съезда ВЛКСМ. В 1956 году окончил Чувашский государственный педагогический институт, получил специальность «учитель русского языка и литературы». Особо плодотворной оказалась его педагогическая деятельность в должности директора и учителя русского языка и литературы Ярабайкасинской 8-летней школы. За успешную и плодотворную работу на ниве просвещения он награжден орденом «Знак Почета», знаком «Отличник

народного просвещения РСФСР», медалью «За доблестный труд. В ознаменование 100-летнего юбилея со дня рождения Владимира Ильича Ленина» [8, с. 40–41].

В характеристике на кандидата в делегаты Всесоюзного съезда учителей Мешакова Ильи Григорьевича указывается: «Тов. Мешаков И. Г. с 1954 года по настоящее время работает директором Ярабайкасинской восьмилетней школы. Улучшил учебно-воспитательную работу, обеспечив школу необходимыми учебно-наглядными пособиями и техническими средствами. Связывая всю воспитательную работу с жизнью, коллектив школы воспитывает школьников на революционных и трудовых традициях советского народа, развивает к ним высокое чувство советского патриотизма. Усилиями директора школы построено каменное здание Ярабайкасинской восьмилетней школы. Постоянно занимается над повышением своего идейно-теоретического уровня и педагогического мастерства, пользуется авторитетом не только среди тружеников села, но и района» [1, л. 23]. В характеристике зав. Сундырским РОНО отмечается: «...Как учитель русского языка и литературы тов. Мешаков И. Г. предметом владеет свободно, уроки проводит на достаточном методическом и теоретическом уровне, работает без второгодников. Пользуется среди учительства района заслуженным авторитетом. В совершенстве владеет методикой преподавания предметов, умело руководит учебно-воспитательным процессом, дает ценные советы и указания коллегам на методологических совещаниях и семинарах учителей педагогического коллектива» [1, л. 20].

В 1968 году Илья Григорьевич Мешаков был занесен в Книгу Почета Министерства просвещения ЧАССР и в Юбилейную Книгу Почета ЧАССР [10, с. 97]. Его многогранная общественно-политическая деятельность заслужила высокой оценки и признания – учительством Моргаушского района он был избран делегатом Второго Всесоюзного съезда учителей.

Ярабайкасинская восьмилетняя школа, руководимая И. Г. Мешаковым, прилагала максимум усилий по реализации поставленной Вторым Всесоюзным съездом учителей задачи перехода к среднему всеобучу. Директор умело сосредотачивал в своих руках руководство всей жизнью школы: планирование, организацию режима и создание традиций в школе, учебно-воспитательную работу на уроке, внеклассную работу, методическую работу, работу с родителями и т. д. Всегда видел взаимосвязь и взаимозависимость между различными явлениями школьной жизни, умел анализировать причины и последствия этих явлений и, соответственно, предвидеть, планировать улучшение качества обучения и воспитания. Особенностью его стиля управления школьным коллективом было то, что он знал предметы учебного плана и умело руководил учебно-воспитательным процессом школы, был в курсе событий педагогической науки и постоянно следил за новейшими успехами и достижениями наук, составляющих школьную программу. И. Г. Мешаков всегда поддерживал добрые начинания своих коллег, часто сам инициировал многие интересные дела. Однако раны, полученные на фронтах Великой Отечественной войны, не давали ему покоя. 12 октября 1971 г. И. Г. Мешаков после продолжительной и тяжелой болезни скоропостижно скончался на 47-м году жизни.

Из материалов стенографического отчета съезда известно, что на пленарном заседании выступили 38 человек, на секционных – 165 человек. В числе выступивших на пленарном заседании от имени летчиков-космонавтов был наш земляк, уроженец с. Шоршелы Мариинско-Посадского района Чувашии, Герой Советского Союза Андриян Григорьевич Николаев. В своем выступлении он отметил: «...нелегко и сложен труд учителя. Мы, летчики-космонавты, с большой признательностью и благодарностью всегда вспоминаем своих первых учителей: Клавдию Васильевну Васильеву, Клавдию Ивановну Семенову, Ивана Васильевича Калиша, Марию Михайловну Кокареву, Полину Петровну Николаеву и многих, многих других наших учителей. Наши школьные воспитатели помогли

нам выбрать дорогу в жизнь, стать первооткрывателями космических трасс. Мы благодарны всем, дорогие наши учителя, за тот огромный труд учителя, который вы вложили в наше обучение и воспитание на благо процветания нашей любимой Родины» [3, с. 212].

В атмосфере взаимного общения, обмена мнениями воодушевленные решениями Всесоюзного съезда делегаты, вернувшись в родные школы Чувашской АССР, нацеливались на реализацию поставленных съездом актуальных задач.

Выводы. Как известно, для каждой исторической эпохи характерны свои представления о задачах школы, учителя, деятеля просвещения. В начале 1960-х гг. в государственной политике России в области образования и воспитания первостепенным было осуществление всеобщего обязательного среднего образования. С 1966/67 учебного года начался планомерный и организованный перевод средней школы на новые учебные планы и программы. В свете решения актуальных задач, стоящих перед учителями и органами народного образования, в связи с необходимостью поднятия уровня учебно-воспитательного процесса в школе, повышения качества знаний учащихся, углубленного изучения опыта работы лучших педагогов и внедрения их в процесс обучения и воспитания современных школьников и был проведен Всесоюзный съезд учителей. Он явился важной вехой в жизни школы, советского учительства, всех работников народного просвещения. Делегаты съезда, воодушевленные его решениями, занялись практической реализацией среднего всеобщего образования в стране. Благодаря их усилиям охват выпускников восьмых классов различными формами среднего всеобщего образования увеличился с 66 % в 1965 году до 80,9 % в 1970 году. А в середине 1980-х гг. в Чувашской АССР в средних школах насчитывалось 99 % выпускников восьмых классов, что подтверждает осуществление в автономной республике общего среднего образования [9, с. 382].

Положительно накопленный опыт работы советских учителей – делегатов Второго Всесоюзного съезда учителей, может быть востребован в современных условиях модернизации российской системы школьного образования. Результаты нашего исследования могут быть полезными работникам культуры, науки, образования, а также студентам педагогических вузов и использоваться в учебно-воспитательной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив военного комиссариата Аликовского и Моргаушского муниципальных округов Чувашской Республики (Личное дело Героя Советского Союза И. Г. Мешакова).
2. *Брежнев Л. И.* О коммунистическом воспитании трудящихся. – М. : Политиздат, 1975. – 172 с.
3. Всесоюзный съезд учителей 2–4 июля 1968 года. Стенографический отчет. – М. : Политиздат, 1969. – 319 с.
4. Герой Социалистического Труда: Никифоров Иван Никифорович [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nasledie.nbchr.ru...nikiforov-ivan-nikiforovich/> (дата обращения: 20.04.2023).
5. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). – Ф. 221. – Оп. 31. – Д. 1048.
6. *Демчишин М. В.* Педагогические съезды первой трети XX века и их значение в контексте становления и развития теории и практики внешкольной педагогики России // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 4. – С. 167–171.
7. *Егоров Н. Е., Сергеев Т. С.* Развитие общеобразовательной школы // Из истории культуры Чувашской Республики. Выпуск 1. 1975–1985. – Чебоксары, 1992. – С. 54–62.
8. *Ерагин Е. Е.* Илья Мешаков // Моргаушский край. – Моргауши, 1994. – С. 40–41.
9. *Ефимов Л. А.* Школы Чувашского края в XIX–XX вв. – М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 536 с.
10. *Ефимов Л. А.* Герой Советского Союза Илья Григорьевич Мешаков. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – 182 с.
11. Материалы XXIII съезда КПСС. – М., 1966. – 303 с.
12. *Метель Е. В.* Учительство в первые годы советской власти: идеологическая трансформация // Исторический курьер. – 2021. – № 6(20). – С. 122–133.
13. Указ Президента Российской Федерации В. В. Путина от 27 июня 2022 г. № 401 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://edu.gov.ru/GOD_PEDAGOGA_I_NASTAVNIKA (дата обращения: 20.04.2023).

14. Указ Главы Чувашии О. А. Николаева № 104 от 5 сентября 2022 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://glava.cap.ru/news/2022/09/05/vlasti-chuvashii-objyavili-2023-god-godom-schastli> (дата обращения: 20.04.2023).

Статья поступила в редакцию 25.04.2023

REFERENCES

1. Arhiv voennogo komissariata Alikovskogo i Morgaushskogo municipal'nyh okrugov Chuvashskoj Respubliki (Lichnoe delo Geroya Sovetskogo Soyuzo I. G. Meshakova).
2. Brezhnev L. I. O kommunisticheskom vospitanii trudyashchihsya. – М. : Politizdat, 1975. – 172 s.
3. Vsesoyuznyj s"ezd uchitelej 2–4 iyulya 1968 goda. Stenograficheskiy otchet. – М. : Politizdat, 1969. – 319 s.
4. Geroy Socialisticheskogo Truda: Nikiforov Ivan Nikiforovich [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://nasledie.nbchr.ru...nikiforov-ivan-nikiforovich/> (data obrashcheniya: 20.04.2023).
5. Gosudarstvennyj istoricheskiy arhiv Chuvashskoj Respubliki (GIA ChR). – F. 221. – Op. 31. – D. 1048.
6. Demchishin M. V. Pedagogicheskie s"ezdy pervoj treti XIX veka i ih znachenie v kontekste stanovleniya i razvitiya teorii i praktiki vneshkol'noj pedagogiki Rossii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2011. – № 4. – S. 167–171.
7. Egorov N. E., Sergeev T. S. Razvitie obshcheobrazovatel'noj shkoly // Iz istorii kul'tury Chuvashskoj Respubliki. Vypusk 1. 1975–1985. – Cheboksary, 1992. – S. 54–62.
8. Eragin E. E. Il'ya Meshakov // Morgaushskij kraj. – Morgaushi, 1994. – S. 40–41.
9. Efimov L. A. Shkoly Chuvashskogo kraja v XIX–XX vv. – М. : RIC «Al'fa» MGOPU im. M. A. Sholohova, 2003. – 536 s.
10. Efimov L. A. Geroy Sovetskogo Soyuzo Il'ya Grigor'evich Meshakov. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2023. – 182 s.
11. Materialy XXIII s"ezda KPSS. – М., 1966. – 303 s.
12. Metel' E. V. Uchitel'stvo v pervye gody sovetskoj vlasti: ideologicheskaya transformaciya // Istoricheskiy kur'er. – 2021. – № 6(20). – S. 122–133.
13. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii V. V. Putina ot 27 iyunya 2022 g. № 401 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://edu.gov.ru/GOD_PEDAGOGA_I_NASTAVNIKA (data obrashcheniya: 20.04.2023).
14. Ukaz Glavy Chuvashii O. A. Nikolaeva № 104 ot 5 sentyabrya 2022 goda [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://glava.cap.ru/news/2022/09/05/vlasti-chuvashii-objyavili-2023-god-godom-schastli> (data obrashcheniya: 20.04.2023).

The article was contributed on April 25, 2023

Сведения об авторах

Ефимов Лев Архипович – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5458-8258>, sorma-lev@rambler.ru

Мартынова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8334-8429>, irinamartynova08@mail.ru

Author Information

Efimov, Lev Arkhipovich – Doctor of History, Professor of the Department of Russian and General History, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5458-8258>, sorma-lev@rambler.ru

Martynova, Irina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8334-8429>, irinamartynova08@mail.ru

М. И. Журина

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
РУССКОЙ НАРОДНОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ «ГУСИ-ЛЕБЕДИ»
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу эффективности применения лингвокультурологического подхода в изучении русской народной волшебной сказки «Гуси-лебеди» на занятиях русского языка как иностранного со студентами, владеющими русским языком в объеме I сертификационного уровня (B1). В соответствии с цифровизацией образования знакомство с текстом сказки, с толкованиями значений новых лексических единиц рекомендуется начинать с материалов обучающего лингвокультурологического Интернет-проекта «Пространство русских сказок и былин». В работе представлены культуроориентированные послетекстовые задания, включающие рассмотрение жанровой принадлежности произведения, отраженной в нем системы ценностей, определения ключевой мысли и морали. Задания с выбором одного варианта ответа созданы по образцу вопросов субтеста 2. Чтение в составе типового теста по русскому языку как иностранному для первого уровня (ТРКИ-1). Они предназначены для проверки понимания прочитанного. Беседа по вопросам, акцентирующим ценностные приоритеты персонажей, углубляет представление о национальной картине языкового сознания, а также стимулирует построение собственных связанных логичных высказываний, совершенствование речевой культуры инофонов. Актуальность исследования определяется раскрытием лингвокультурологического, ценностно ориентированного потенциала русской народной волшебной сказки «Гуси-лебеди» в обучении русскому языку как иностранному, соответствующим гуманизирующей роли современного образовательного процесса.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, русская народная волшебная сказка «Гуси-лебеди», лингвокультурология, методика*

М. I. Zhurina

**LINGUISTIC AND CULTURAL POTENTIAL
OF THE RUSSIAN FOLK FAIRY TALE «GEESE-SWANS»
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the effectiveness of the linguistic and cultural approach in the study of the Russian folk fairy tale “Geese-Swans” in Russian as a Foreign Language by students with B1 level of the Russian language. In accordance with the digitalization of education, it is recommended to start acquaintance with the text of the fairy tale with the interpretation of the meanings of new lexical units from the materials of the educational linguocultural Internet project “The Space of Russian Fairy Tales and Epics”. The work presents culturally oriented post-project tasks including consideration of the genre of the work, the value system reflected in it, determination of the key thought and morality. Tasks with a choice of one answer option are modeled on the questions of the subtest 2. Reading as part of a standard test in Russian as a Foreign Language for the first level (TRFL-1). They are designed to test reading comprehension. The conversation on the issues emphasizing the value priorities of the characters deepens the idea of the national picture of linguistic consciousness, as well as stimulates the construction of their own coherent logical statements, improvement of the speech culture of foreign speakers. The relevance

of the study is determined by the disclosure of the linguistic and cultural, value-oriented potential of the Russian folk fairy tale “Geese-Swans” in teaching Russian as a Foreign Language, corresponding to the humanizing role of the modern educational process.

Keywords: *Russian as a Foreign Language, Russian folk fairy tale “Geese-Swans”, linguoculturology, methodology*

Введение. Проблеме моделирования уроков русского языка как иностранного на основе русских народных сказок, воспринятых в лингвокультурологическом контексте, посвящено довольно много научно-методических исследований, ориентированных на учащихся различных возрастных групп и уровней владения русским языком. Лингвокультурологический подход в процессе обучения чтению и пониманию произведений сказочного эпоса иностранными студентами (I сертификационного уровня) обоснован и описан в кандидатской диссертации А. В. Бордовской [2]. Лингвометодический потенциал русских народных сказок о животных в иностранной аудитории младшего школьного возраста, владеющей русским языком на базовом сертификационном уровне (ТРКИ-1), раскрывается И. С. Трыгуб [11]. Методика лингвокультурологического анализа сказок и животных разработана для иностранных студентов, знающих русский язык в объеме I и II сертификационных уровней, О. А. Игошиной [5]. Ученый-педагог, психолингвист В. В. Дронов [4], являющийся одним из авторов проекта «Сказкина школа РУДН. Уроки русского языка и культуры», видит в народных сказках скрытые концептуальные образы русского языкового сознания, без знания которых немислимо постижение национального менталитета. Русская народная сказка как средство формирования лингвокультурологической и коммуникативной компетенций обучающихся становится предметом исследовательского внимания в статьях О. М. Басуковой-Сергеевой [1], Е. А. Плясковой [7], Е. В. Сурковой, М. А. Латышевой [9]. Однако, несмотря на разработанность в отечественной науке лингвокультурологического аспекта методики изучения русских народных сказок о животных в иноязычной аудитории, лингвокультурологический потенциал сказочных текстов, относящихся к другим жанровым разновидностям (волшебные или бытовые), по-прежнему нуждается в осмыслении. В этой связи цель данного исследования состоит в раскрытии лингвокультурологического потенциала русской народной волшебной сказки на примере произведения «Гуси-лебеди» в обучении РКИ, представлении научно обоснованного комплекса заданий к художественному тексту, направленных на понимание русского менталитета и аксиологических основ национальной культуры.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена неослабевающим интересом к русским народным сказкам в практике преподавания РКИ и необходимостью разработки эффективной методики изучения волшебной сказки «Гуси-лебеди» для освоения студентом-инофоном лингвокультурологической информации, содержащейся в художественном тексте.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования стал адаптированный текст русской волшебной сказки «Гуси-лебеди», рассмотренный в аспекте лингвокультурологического анализа и его инструментария в процессе обучения РКИ. В работе использованы сравнительно-типологический, системно-структурный и описательный методы исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. В условиях цифровизации современного образовательного процесса усиливается интерес к смешанному формату обучения, сочетающему традиционные занятия в аудитории с самостоятельной работой учащегося, основанной на применении цифровых ресурсов. Существенную помощь в моделировании современных уроков по эпическим произведениям русского фольклора окажет обучающий

лингвокультурологический проект «Пространство русских сказок и былин» [8], подготовленный сотрудниками Института русского языка и культуры Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Адаптированные фольклорные тексты адресованы как иностранным абитуриентам, так и студентам, владеющим русским языком в объеме уровней А1 – В2. Русская волшебная сказка «Гуси-лебеди» [3] в адаптации М. В. Огановой соответствует лексическому минимуму I сертификационного уровня [6] и позволяет «использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки» [10, с. 9]. Самостоятельное чтение студентом адаптированного варианта сказки, прослушивание ее аудиозаписи, знакомящей со своеобразием интонационно-фонетического строя русской речи, изучение толкований ключевых слов и лаконичных характеристик сказочных персонажей с использованием иллюстративного материала должны предшествовать аудиторному занятию, нацеленному на раскрытие лингвокультурологического потенциала сказки «Гуси-лебеди».

Начиная обсуждение произведения, обратимся к его жанру. Являясь единством идейно-тематических и композиционно-стилистических особенностей фольклорного произведения, жанр относится к лингвокультурологическим характеристикам текста. Предложим учащимся назвать жанр произведения, вспомнить жанровые разновидности сказки и их признаки.

Принято различать сказки о животных, в которых говорят и действуют анималистические персонажи; волшебные сказки, в них часто встречаются необыкновенные герои-помощники, есть предметы, наделенные волшебными свойствами, и случаются фантастические события. Бытовые сказки повествуют о повседневной жизни людей. Вопрос о том, к какой жанровой разновидности можно отнести сказку «Гуси-лебеди», на первый взгляд, способен запутать учащегося. Однако, соотнося содержание произведения с отличительными чертами жанровых разновидностей, легко убедиться в том, что сказка «Гуси-лебеди» является волшебной. Заглавные персонажи, гуси-лебеди, словно подсказывают, что вниманию читателя будет представлена сказка о животных. Но они являются птицами, им не свойственен дар человеческой речи. Они служат Бабе-Яге, характерному персонажу русской волшебной сказки. Чудесные помощники Машеньки, которых она обретает в своем странствии в поисках младшего брата, – говорящие печка, яблоня, молочная речка, кисельные берега, мышка, – спасающие бегущих сестру и брата в благодарность за выполненную просьбу, просят жанровую природу, доказывая, что «Гуси-лебеди» – это волшебная сказка.

Для проверки понимания учащимися содержания прочитанного рекомендуем выполнить послетекстовые задания с выбором одного варианта ответа.

1. Куда уехали родители Машеньки и Иванушки?
(А) на базар; (Б) в деревню; (В) на работу.
2. С кем играла Машенька, когда гуси-лебеди забрали Иванушку?
(А) с подругами; (Б) со зверями; (В) с собакой Жучкой.
3. В избушке на курьих ножках было ...
(А) 1 окно; (Б) 2 окна; (В) 3 окна.
4. Что Иванушка делал в избушке Бабы-Яги, когда пришла Маша?
(А) играл с серебряными яблочками; (Б) ел из золотого блюда; (В) смотрел вдаль.
5. Что Баба-Яга собиралась сделать, чтобы согреть Машеньку?
(А) истопить баню; (Б) напоить горячим чаем; (В) накормить супом.
6. Где молочная речка, кисельные берега укрыли детей?
(А) под берегом; (Б) на своем дне; (В) за камнями.
7. Где яблоня спрятала детей?
(А) за своим стволом; (Б) на своих ветвях; (В) в своих листьях.

8. О чем печка просила девочку?

(А) съесть пирожок; (Б) испечь пирожки; (В) замесить тесто.

9. Машенька и Иванушка смогли убежать от Бабы-Яги благодаря ... чудесным помощникам.

(А) 4; (Б) 5; (В) 2.

Лингвокультурологический анализ предполагает рассмотрение фольклорного текста с точки зрения закрепленной в нем системы ценностей. Ценность послушания, уважительного отношения детей к родителям, почитания старших утверждается в сказке через традиционный мотив нарушения запрета. Беспечная Машенька заигралась с подружками, забыв о родительском наказе смотреть за братцем. Все последующие действия героини определяются стремлением вернуть похищенного Иванушку, осознанием важности семейных ценностей любви, заботы о младших и взаимовыручки. Испуг и горькое отчаяние девочки передаются краткой констатацией беды: «посмотрела, а брата нет!» [3] и глаголом *заплакала*. Пытаясь отыскать брата, девочка встречает печку, яблоню, молочную речку, кисельные берега, но, пренебрегая их просьбами: съесть пирожок, попробовать яблочко, выпить молочка, – руководствуется только собственными эгоистическими побуждениями: «не хочу!», «оно кислое!» [3], что противоречит русскому народному кодексу «вежества». Троекратная повторяемость эпизодов закрепляет читательскую оценку своенравного поведения героини, контрастирующего с добротой и кротостью, присущими национальному женскому идеалу. Примечательно, что ценностные установки свойственны в сказке и отрицательным персонажам. Баба-Яга, следуя обычаю гостеприимства, стремится быть внимательной к гостю и идет топить баню. Теперь Машенька поступает иначе: кормит кашей мышку, которая благодарит ее советом не верить Бабе-Яге и скорее бежать вместе с братцем. Осознав ценность взаимопомощи, поддержки, девочка выполняет просьбы и яблони, и молочной речки, и печки и так спасается. Всякий раз Машенька соблюдает речевой этикет, говоря «спасибо» всем чудесным помощникам. Троекратный повтор ситуации утверждает мысль о трудности достижения цели. Успешно справившись с испытанием, Машенька преображается, взрослеет, становится мудрее, постигает истинные ценности.

Ценностно ориентированному рассмотрению произведения будет способствовать беседа по вопросам:

1. Какой родительский наказ нарушила Машенька?

2. Что произошло с Иванушкой?

3. Как вела себя Машенька с печкой, молочной речкой, яблоней при первой встрече? Как вы считаете, верно ли она поступила?

4. Есть ли в сказке повторяющиеся эпизоды? Как вы думаете, какую роль они выполняют?

5. Как детям удалось спастись от Бабы-Яги? Кто им помог?

6. Можно ли назвать Машеньку вежливой девочкой? Почему?

7. Сформулируйте основную мысль сказки. Чему она учит?

Отвечая на традиционный, как правило, итоговый вопрос о назидательности сказки, формулируя ключевую мысль повествования, студент выражает свое отношение к изображенным событиям, делится возникшим после чтения эмоциональным откликом, опираясь на ценностный смысл произведения, национальную языковую картину мира.

Выводы. Таким образом, изучение русской волшебной сказки «Гуси-лебеди» в аспекте лингвокультурологии на занятиях РКИ, включающее обращение к жанровой природе, смыслу заглавия, ценностным представлениям этноса, закрепленным в тексте, определение его главной мысли и раскрытие дидактической составляющей, способствует культурной адаптации студента-инофона, достижению взаимопонимания с носителями

русского языка. Национально-культурная семантика адаптированного сказочного текста проявляется в традиционных русских именах детских персонажей. Их уменьшительно-ласкательные формы *Машенька*, *Иванушка* стимулируют читательскую симпатию. Ценность взаимопомощи в социуме, послушания в отношении к родителям, заботы и внимания к младшим, которые постигает девочка, оказавшись в трудной ситуации, составляют стремление к соборности как ментальной особенности русского национального сознания. Знакомство обучающегося с лингвокультурологической информацией фольклорного произведения формирует представление о духовной культуре, нравственных идеалах, типичных чертах характера и поведения русского человека, усиливая интерес к чтению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсукова-Сергеева О. М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 4. – С. 28–35.
2. Бордовская А. В. Обучение чтению русской народной сказки в иностранной аудитории (лингвокультурологический и методический аспекты) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2003. – 19 с.
3. Гуси-лебеди [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skazki.irlc.msu.ru/russkie-narodnyie-skazki/gusi-lebedi> (дата обращения: 24.08.2022).
4. Дронов В. В., Ремизова С. Ю. Мамины сказки : рус. яз. для детей соотечественников, проживающих за рубежом. – М. : Рус. яз. Курсы, 2003. – 93 с.
5. Игошина О. А. Лингвокультурологический анализ фольклорного текста при обучении русскому языку немецкоязычных студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2003. – 19 с.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина и др. – 3-е изд., испр. – М. ; СПб. : ЦМО МГУ – «Златоуст», 2005. – 200 с.
7. Пляскова Е. А. Русские народные сказки как важный аспект формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : сборник материалов V Международной научно-методической конференции. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2018. – С. 362–367.
8. Пространство русских сказок и былин. Обучающий лингвокультурологический проект ИРЯиК МГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.skazki.irlc.msu.ru/> (дата обращения: 24.08.2022).
9. Суркова Е. В., Латышева М. А. Русская народная сказка как средство формирования культурной и коммуникативной компетенции студентов-иностранцев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 6(139). – С. 239–242.
10. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрияшина и др. [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания. – 2-е изд. – М. ; СПб. : Златоуст, 2009. – 32 с. – Режим доступа: https://gct.msu.ru/docs/B1_trebovaniyat.pdf (дата обращения: 24.08.2022).
11. Трыгуб И. С. Лингвометодический потенциал народных сказок в обучении русскому языку как иностранному младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2006. – 21 с.

Статья поступила в редакцию 31.08.2022

REFERENCES

1. Barsukova-Sergeeva O. M. Russkaya narodnaya skazka kak instrument formirovaniya kommunikativnoj kompetencii inostrannyh uchashchihhsya // Russkij yazyk za rubezhom. – 2013. – № 4. – S. 28–35.
2. Bordovskaya A. V. Obuchenie chteniyu russkoj narodnoj skazki v inostrannoj auditorii (lingvokul'turologicheskij i metodicheskij aspekty) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – SPb., 2003. – 19 s.
3. Gusi-lebedi [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://skazki.irlc.msu.ru/russkie-narodnyie-skazki/gusi-lebedi> (data obrashcheniya: 24.08.2022).
4. Dronov V. V., Remizova S. Yu. Maminny skazki : rus. yaz. dlya detej sootchestvennikov, prozhivayushchih za rubezhom. – M. : Rus. yaz. Kursy, 2003. – 93 s.
5. Igoshina O. A. Lingvokul'turologicheskij analiz fol'klornogo teksta pri obuchenii russkomu yazyku nemeckoyazychnyh studentov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – SPb., 2003. – 19 s.
6. Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie / N. P. Andryushina i dr. – 3-e izd., ispr. – M. ; SPb. : CMO MGU – «Zlatoust», 2005. – 200 s.
7. Plyaskova E. A. Russkie narodnye skazki kak vazhnyj aspekt formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetencii inostrannyh uchashchihhsya // Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannym uchashchimsya : sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – Voronezh : IPC «Nauchnaya kniga», 2018. – S. 362–367.

8. Prostranstvo russkikh skazok i bylin. Obuchayushchij lingvokul'turologicheskij proekt IRYaK MGU [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.skazki.irlc.msu.ru/> (data obrashcheniya: 24.08.2022).

9. Surkova E. V., Latysheva M. A. Russkaya narodnaya skazka kak sredstvo formirovaniya kul'turnoj i kommunikativnoj kompetencii studentov-inostrancev // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2019. – № 6(139). – S. 239–242.

10. Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj uroven'. Obshchee vladenie. Vtoroj variant / N. P. Andryushina i dr. [Elektronnyj resurs] : elektronnyj analog pechatnogo izdaniya. – 2-e izd. – M. ; SPb. : Zlatoust, 2009. – 32 s. – Rezhim dostupa: https://get.msu.ru/docs/B1_trebovaniyat.pdf (data obrashcheniya: 24.08.2022).

11. Trygub I. S. Lingvometodicheskij potencial narodnyh skazok v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu mladshih shkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2006. – 21 s.

The article was contributed on August 31, 2022

Сведения об авторе

Журина Марина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3302-328X>, ds52556@chebnet.com

Author Information

Zhurina, Marina Ivanovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Cultural Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3302-328X>, ds52556@chebnet.com

Е. Ю. Замятина, О. Ю. Гудкова

РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ОБЛАСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО В РАМКАХ ESP

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос расширения словарного запаса студентов при обучении английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе. Пополнение словарного запаса – одна из самых важных, сложных и требующих большого времени и усилий задач в изучении языка. Авторы подчеркивают необходимость формирования лексической составляющей у изучающих второй язык как основы профессионально-коммуникативной компетенции и целесообразность более глубокого изучения слов, включая происхождение слова, его сочетаемость и ограничения по использованию. В качестве материала исследования берется список академического английского языка. В статье рассматриваются четыре основных типа слов, встречающихся в текстах по специальности, тесты, используемые для оценки словарного запаса учащихся, а также компоненты, необходимые для рецептивного знания слова. Экспериментальным путем доказывается, что наглядное представление лексики, затрагивающее такие аспекты слова, как форма, значение и употребление, наряду с систематической работой по совершенствованию лексических навыков в рамках учебного процесса обеспечивают прочность ее усвоения. Аргументируется выбор компьютерной презентации как средства демонстрации лексических единиц, в наибольшей степени соответствующего тенденциям современного общества. В заключении авторы подчеркивают важность и эффективность регулярной работы студентов по увеличению своего словарного запаса.

Ключевые слова: *английский для специальных целей, изучение второго языка, список слов академического английского, тесты по оценке словарного запаса, рецептивное знание слова*

Е. Ю. Zamyatina, O. Yu. Gudkova

VOCABULARY EXPANSION FOR STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC INSTITUTION BY LEARNING ACADEMIC VOCABULARY LIST WORDS IN THE FRAMEWORK OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Tver State University, Tver, Russia

Abstract. This article is devoted to vocabulary expansion for students of a non-linguistic institution in the framework of English for specific purposes. Vocabulary learning is one the most important, difficult, time and effort-consuming tasks in language learning. The authors justify the need to form L2 learners' vocabulary as the basis for their vocational proficiency, paying attention to more extensive learning of the word, including the word origin, its collocations and constraints on use. Academic Word List words are taken as research material. The authors consider four main types of words found in specialized texts, vocabulary level tests, as well as the range of aspects of receptive knowledge of a word. It has been experimentally proved that both visual representation of a word with its form, meaning and use and a consistent repetition of a word in the classroom enable a word acquisition. Presentation slides are chosen as a means of facilitating visualization of the words. In conclusion, the authors show the importance of students' regular approach to their vocabulary expansion.

Keywords: *English for specific purposes, L2 learning, Academic Word List words, vocabulary level tests, receptive knowledge of a word*

Введение. Современная система высшего образования призвана подготовить мобильных специалистов высокого уровня, способных осуществлять повседневное и профессиональное иноязычное общение в достаточном объеме. По данным опроса ряда работодателей владение иностранным языком находится на втором месте в списке требований к соискателям, опережая компьютерную грамотность [4].

Задача вуза – обеспечить целостное формирование личности будущего специалиста, обладающего профессиональной компетентностью. Предметом наших изысканий стал курс English for Specific Purposes (ESP – английский для специальных целей), который на данном этапе ориентирован на развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в общем и лексической компетенции в частности [2, с. 53].

Цель исследования – продолжить формирование лексического компонента профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза как залога эффективного решения коммуникативных задач бытового и профессионального характера.

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях сокращения часов, выделяемых на изучение иностранного языка в вузе, неизбежно встает вопрос об освоении студентами лексического минимума, достаточного для успешного решения коммуникативных задач в будущей профессиональной деятельности.

Материал и методы исследования. Материалом исследования стали слова из списка Academic Word List (Coxhead, 1998), включающего наиболее частотные лексические единицы из академических и научных текстов. В работе использованы метод эксперимента, статистический метод измерения результатов, сравнительный метод и метод анализа результатов деятельности студентов.

Результаты исследования и их обсуждение. Сложность обучения иностранному языку кроется в достижении баланса между нормативным объемом слов, которые предлагается освоить среднестатистическому учащемуся за ограниченный период времени, и набором коммуникативных задач, которые ему нужно решить. Теоретики преподавания английского языка как иностранного доказали, что для успешной бытовой коммуникации достаточно первых 2000 самых частотных слов, для начала чтения аутентичных текстов – 3000, для уверенного чтения – 5000, для выполнения университетского курса – 10 000 [16, с. 55–56].

Чтение и успешное понимание аутентичных англоязычных текстов по специальности необходимо студентам как будущим профессионалам в своей области. Мы исходим из гипотезы лексического качества (The Lexical Quality Hypothesis), высказанного К. Перфетти (Perfetti, C), о том, что знание слова (как формы, так и значения) является центральным для навыка чтения [13]. Принимались во внимания и принципы, предложенные для изучения словаря, сформулированные Н. Шмиттом [15].

И. П. Нейшен (I. P. Nation) в своей совместной работе с К. Хванг (K. Hwang) считает изучение первых по частотности 2000 слов английского языка лучшим решением для людей, занимающихся академическим английским (табл. 1) [11, с. 23].

Таблица 1 – Различные типы лексики в академических текстах

Тип лексики	% охвата
1-я 1000 слов	71,4 %
2-я 1000 слов	4,7 %
Список академических слов (570 слов)	10 %
Другое	13,9 %
Итого	100 %

Ученый определяет четыре типа лексики, которая встречается в специальных текстах: высокочастотные слова, академические слова, технические и низкочастотные слова [11, с. 16].

Классический список слов с высокой частотностью – это A General Service List of English Words (1953) М. Веста, включая его более современную версию (NGSL – New General Service List) [12]. В данный список входят 2000 семейств слов, которые изучаются в школе и на занятиях по коммуникативному английскому.

Советские и российские лингвисты также составляли словари-минимумы английского языка с примерно схожим количеством лексических единиц. Наиболее известными являются «Словарь наиболее употребительных слов английского языка» под редакцией В. Д. Аракина (3250 слов) и «2000 наиболее употребительных слов английского языка: учебный словарь лексического минимума» А. В. Петроченкова [6, с. 97–98]. Однако главными принципами в этих словарях считались принцип сочетаемости с другими словами, принцип стилистической неограниченности и принцип семантической ценности. Принцип частотности рассматривался как дополнительный признак [1, с. 296].

Как отмечают Н. И. Гальскова и Н. И. Гез, недостатком отечественных словарей-минимумов являлось то, что они отбирались на основе письменных (печатных) текстов, и в этом заключалась их уязвимость, если говорить о продуктивной лексике [1, с. 296].

Хирш и Нейшен (Hirsh and Nation) [11, с. 241] доказывают, что для понимания 95 % слов в академическом тексте необходимо знание примерно 4000 слов, в их составе 2000 высокочастотных слов, 570 слов академического английского и около 1000 или более технических слов и низкочастотных слов.

Список слов академического английского Academic Word List [8], включающий 570 единиц, является списком наиболее частотных слов, используемых в академических и научных текстах. Данный список был сформирован в ходе анализа огромного корпуса академических и научных текстов. По данным исследования эти слова составляют около 10 % слов в специальных текстах [11, с. 17]. Все слова и их семьи разделены на 10 списков с примерно равным количеством слов, начиная с самых частотных в первом списке и заканчивая реже употребляемыми словами в 10 списке.

По мнению ученых, знание высокочастотных слов и слов академического английского обеспечивает понимание 86 % специального текста [11, с. 26].

Как отмечают в своем исследовании А. Масрай (Masrai, A) и Дж. Милтон (Milton, J.), знание слов академического английского не является кратким путем к академической успешности, но оно является полезным, будучи встроенным в длительный и сложный процесс овладения словарем, необходимым для работы с академическим дискурсом [9, с. 55].

Другие исследователи высказывают мнение, что изучение слов из списка академического английского является инструментом для общения и размышлений в своей дисциплинарной области [10, с. 105], а также помогает студентам в изучении языка математики, науки и т. д. [10, с. 100].

Третий вид слов – технические слова, или узкоспециальные термины. На их долю, как правило, приходится 6–7 % от всех слов специального текста.

Четвертая группа слов представлена низкочастотными словами с вероятностью включения в академический текст 5–6 %.

Параллельно с вопросом определения только количественного содержания лексического компонента курса английского ESP возникает вопрос «измерения результата» его освоения, т. е. оценки качества приобретенного знания.

Тесты по оценке словарного запаса разрабатывались многими учеными-лингвистами, в их числе И. П. Нейшен (I. P. Nation), Н. Шмитт (N. Schmitt), С. Вебб (S. Webb), Б. Лауфер и Т. Левицки-Авиад (B. Laufer, T. Levitzky-Aviad), К. Клапхем (C. Clapham) и другие. В своей работе [11] Н. Шмитт дает подробный отчет о всем многообразии подобных тестов.

Обычно различают несколько уровней теста: 1000-word test, 2000-word test, 5000-word test, 10000-word test, Academic Vocabulary test. В них учащемуся необходимо верно определить значения слов, указав правильную цифру рядом с приведенным толкованием, причем в каждом «кластере» имеется 6 слов и 3 толкования, так что 3 слова оказываются «лишними». Проверяемые слова в каждом кластере даются по алфавиту, а дефиниции – от самой короткой к самой длинной [5]. Такие тесты созданы, чтобы определить размер лексикона человека, изучающего второй язык [14].

Участниками нашего тестирования выступили студенты факультета прикладной математики и кибернетики Тверского государственного университета. Нами была использована версия теста на владение академической лексикой [18]. Как показывает собственный опыт преподавания, в течение семестра представляется возможным обсудить ограниченный объем – 3 списка слов. Сам тест был немного модифицирован: в него было добавлено больше слов из этих трех списков.

Три списка включают в себя 180 слов, по 60 слов каждый. Однако не все слова разбирались во время работы на занятии. В процессе отбора слов был применен принцип учебной нагрузки [11, с. 37], который состоит в том, что чем больше в слове закономерностей, с которыми учащиеся уже знакомы, тем легче учебная нагрузка этого слова. Эти шаблоны и знание могут происходить из первого языка, из знания других языков или предыдущего знания второго языка. Так, если в слове используются звуки, близкие к произношению слова в первом языке, если есть заимствованное слово в первом языке или формы слова в первом и втором языках похожи, то учебная нагрузка будет легкой. Таким образом, слова с легкой нагрузкой типа factor, sector, method, text, element, design, focus, aspect, document и др. отдельно не рассматривались.

Выбор компьютерной презентации в качестве оптимального средства представления лексики продиктован тем фактом, что развитие масс-медиа и всеобщая информатизация привели к формированию нового типа восприятия и усвоения знаний и преобладанию клипового мышления у современного поколения [7, раздел II, пункт 16]. С другой стороны, неоспоримыми преимуществами использования данного способа преподнесения информации являются наглядность, компактность изложения материала и интерактивность [3].

Было рассмотрено 104 слова путем демонстрации слайдов презентации, по слайду на каждое слово. Данному заданию уделялось примерно 10 минут в начале занятия, за это время просматривались и обсуждались 7–8 слов. Наглядное представление лексики на слайдах обеспечило рецептивное знание слов [11, с. 37], т. е. студенты познакомились со словами через аудирование или чтение и пытались понять их. Суть рецептивного понимания представлена в табл. 2:

Таблица 2 – Что включает знание слова

Форма	Устная	Как звучит слово
	Письменная	Как слово выглядит
Значение	Части слова	Какие части слова узнаваемы в слове
	Форма и значение	Какое значение этого слова
	Понятие и с чем слово соотносится	Что включено в это понятие
Использование	Ассоциации	О каких других словах оно заставляет нас подумать
	Грамматические функции	В каких моделях слово встречается
	Сочетаемость	Какие слова сочетаются с этим словом
	Ограничения по использованию	Где, когда и как часто мы ожидаем встретить это слово

Таким образом, на слайдах презентации были отражены следующие моменты:

- письменная форма слова (если британский и американский варианты написания

слова отличались, то были указаны оба варианта, например: *per cent* (BrE) / *percent* (AmE), *labour* (BrE) / *labor* (AmE);

– устная форма слова посредством его транскрипции (в случаях, когда написание глагола и существительного было одинаковое, а произношение различалось, были даны два примера произношения, например: *export* (сущ.) /'ekspɔ:t/ – экспорт, *export* (глагол.) /ɪk'spɔ:t/ – экспортировать. Если транскрипция слова менялась, например, при неправильном образовании множественного числа, то это тоже отмечалось на слайде: *formula* (ед. ч.) /'fɔ:mjələ/ – формула, *formulas or formulae* /'fɔ:mjəli:/ – формулы (мн. ч.);

– значение (самый простой вид определения, так как он краткий и базируется на предыдущем опыте) [11, с. 101];

– ассоциации (акцентировалось внимание на латинском или греческом происхождении большинства слов академического вокабуляра, особенно если данные слова или их словообразовательные элементы прослеживаются и в аналоге этого слова в русском языке: происхождение слова *previous* (предыдущий) from Latin *praeivius* 'going before' (from *prae* 'before' + *via* 'way') + -ous – в русском языке приставка *пред* со значением «ранее чего-нибудь»: слова *предшествующий*, *предыдущий*, *предок*, *предыстория*; происхождение слова *variable* (переменная) from Latin *variabilis*, from *varius* 'diverse' – в русском языке слова *вариант*, *вариативность*, *варьировать* со значением «одно из нескольких»);

– использование (для демонстрации приводились примеры предложений с данными словами);

– сочетаемость (были приведены примеры наиболее частых сочетаний слов, например: *primary objective / goal / purpose, to obtain information / data / results, a scientific / an academic journal, capital / business / property investment*;

– ограничения по использованию (приводилась разница в значении слов, которые относятся к категории *easily confused words*, таких как: *economic – economical, policy – politics, assessment – evaluation, affect – effect, site – sight*, а также были представлены примеры правильного использования каждого слова из пары).

В исследовании принимали участие 2 группы, экспериментальная и контрольная, по 31 студенту в каждой. На первом занятии было проведено тестирование в обеих группах. После тестирования, результаты которого не разглашались, обеим группам было рассказано о важности изучения академического английского для улучшения понимания текстов по специальности и выданы все материалы в электронном виде.

В экспериментальной группе проводилась отработка слов на каждом занятии, в контрольной группе таковая отработка не проводилась. В конце семестра каждой группе было предложено повторное тестирование. Результаты изображены на графиках.

Как можно заметить, при первичном тестировании в экспериментальной группе (см. рис. 1) только 32 % студентов узнали половину и более слов, при повторном тестировании таких студентов оказалось 74 %, что показывает значимую разницу. Кроме того, количество студентов, узнавших 25 % и менее слов в повторном тестировании, снизилось до 0 %.

Результаты первого тестирования в контрольной группе (см. рис. 2) были схожи с результатами тестирования в экспериментальной группе – 29 % студентов узнали половину и более слов, при повторном тестировании их стало 35 %. Количество студентов, узнавших 25 % и менее слов, снизилось с 16 % до 7 %, а узнавших от 26 до 50 % стало 58 % вместо 55 %. Выросло также количество студентов, узнавших от 76 до 100 % слов, – 19 % вместо 10 %. Результаты показывают, что перед повторным тестированием часть студентов посмотрела презентации и запомнила определенные слова.



Рисунок 1 – Сопоставление результатов первичного и повторного тестирований в экспериментальной группе



Рисунок 2 – Сопоставление результатов первичного и повторного тестирований в контрольной группе

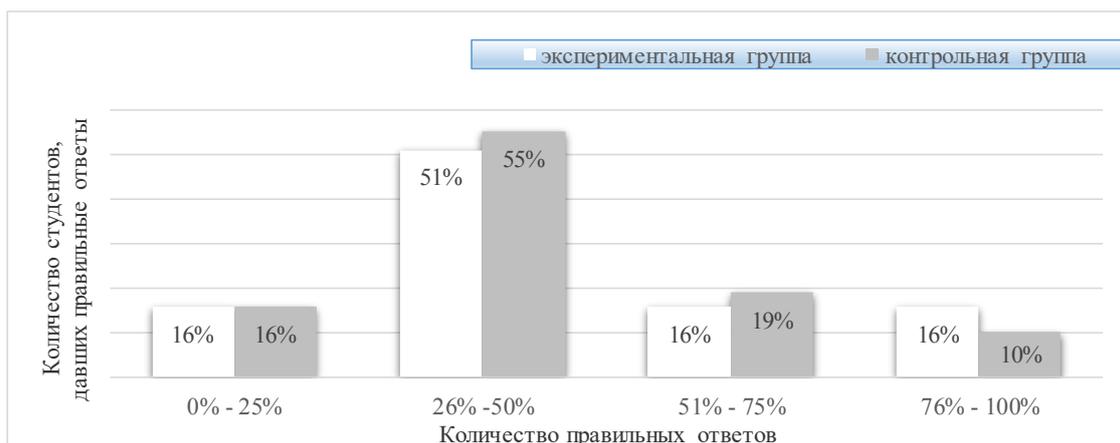


Рисунок 3 – Сопоставление результатов первичного тестирования в экспериментальной и контрольной группах

Из рис. 3 видно, что при первичном тестировании группы были примерно равны в знаниях. Разница в процентном соотношении составляет не более 6 %.

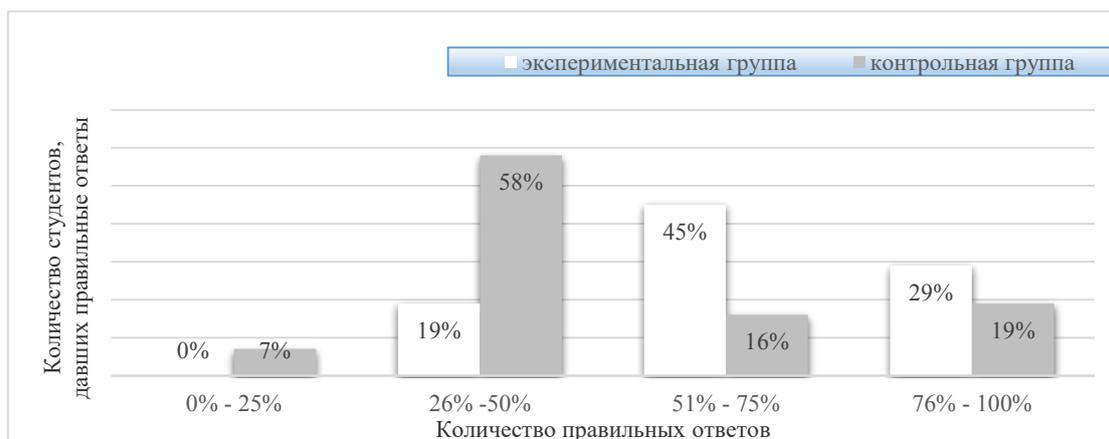


Рисунок 4 – Сопоставление результатов повторного тестирования в экспериментальной и контрольной группах

Рис. 4 подтверждает, что в экспериментальной группе 74 % студентов узнали более 50 % слов, а в контрольной группе таких студентов было 35 %. Таким образом, очевидно, что работа на занятии дает результаты и помогает запомнить большее количество слов, нежели самостоятельная работа, которой занимаются лишь самые мотивированные студенты.

При первичном тестировании были отмечены слова, с которыми не справились 50 % и более испытуемых как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Акцент на изучение именно этих слов не делался. В конце семестра студентам был предложен еще один тест – выбрать правильное слово и поставить его в пропущенное место в предложении. Все предложения были примерами, взятыми из научных статей сайта Science-Daily [17].

Результаты показывают (см. рис. 5), что в среднем 82 % студентов экспериментальной группы справились с заданием, в то время как это удалось только 42 % студентов контрольной группы.



Рисунок 5 – Сопоставление результатов освоения проблемных слов в экспериментальной и контрольной группах по итогам повторного тестирования

Выводы. По результатам работы были сделаны следующие выводы:

1. Изучение слов академического вокабуляра полезно и необходимо студентам для расширения их собственного словарного запаса, оно не занимает много времени; знание высокочастотных слов и слов академического английского повышает понимание специального текста.
2. Изучение слов во время аудиторного занятия в масштабах группы более эффективно, нежели самостоятельное изучение.
3. Изучение слов дает знания о написании, произношении, значении, употреблении, сочетаемости, происхождении слова и ограничениях по его использованию.
4. Знание происхождения слова расширяет культурный кругозор учащегося, часто помогает находить ассоциации данного слова со словами в русском языке, способствуя закреплению материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
2. Гудкова О. Ю., Замятина Е. Ю. К вопросу отбора лексического минимума при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Языковой дискурс в социальной практике : сборник научных трудов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – С. 53–57.
3. Дубских А. И., Кисель О. В., Бутова А. В. Мультимедийная презентация как средство оптимизации процесса обучения английскому языку для специальных целей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimedijnaya-prezentatsiya-kak-sredstvo-optimizatsii-protssessa-obucheniya-angliyskomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley/viewer> (дата обращения: 20.01.2023).
4. Никитина Е. Г. Специфика иноязычной подготовки в неязыковом вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://textarchive.ru/c-2720774-p72.html> (дата обращения: 20.01.2023).
5. Силантьева М. В., Сидорова М. Ю. Замечая лексику, изучая лексику, измеряя лексику: идеи Н. Шмитта в области освоения словаря народного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zamechaya-leksiku-izuchaya-leksiku-izmeryaya-leksiku-idei-n-shmitta-v-oblasti-osvoeniya-slovyara-nerodnogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 20.01.2023).
6. Соколов В. М., Алешугина Е. А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2011. – 155 с.
7. Указ Президента Российской Федерации от 9.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420397755> (дата обращения: 20.01.2023).
8. Academic Vocabulary Word List [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://emedia.rmit.edu.au/learninglab/content/word-list> (дата обращения: 20.01.2023).
9. Masrai A., Milton J. Measuring the contribution of academic and general vocabulary knowledge to learners' academic achievement // Journal of English for Academic Purposes. – 2018. – № 31. – P. 44–57.
10. Nagy W. E., Townsend D. Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition // Reading Research Quarterly. – 2012. – № 47(1). – P. 91–108 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studylib.net/doc/13350682/words-as-tools-learning-academic-vocabulary-as-language-...> (дата обращения: 20.01.2023).
11. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. – Cambridge University Press. 2000. – 770 p.
12. New General Service List [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eapfoundation.com/vocab/general/ngsl/> (дата обращения: 20.01.2023).
13. Perfetti C., Stafura J. Word knowledge in a theory of reading comprehension // Scientific Studies of Reading. – 2014. – № 18(1). – P. 22–37 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lrldc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/WordKnowledge.pdf> (дата обращения: 20.01.2023).
14. Schmitt N., Nation P., Kremmel B. Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation // Language Teaching. – 2020. – № 53. – P. 109–120 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.norbertschmitt.co.uk/_files/ugd/5f2482_82355dfa3cab4318abe87d4db324e85c.pdf (дата обращения: 20.01.2023).
15. Schmitt N. Vocabulary: Principles and practice // English Teaching professional. – 2017. – № 109. – P. 4–6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.norbertschmitt.co.uk/_files/ugd/5f2482_d919e633e68c4585abe3f6c6050f208d.pdf (дата обращения: 20.01.2023).

16. Schmitt N., Schmitt D., Clapham C. Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test // *Language Testing*. – 2001. – № 18(1). – P. 55–88.
17. ScienceDaily [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sciencedaily.com> (дата обращения: 20.01.2023).
18. Vocabulary Levels Tests // Norbert Schmitt [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.norbertschmitt.co.uk/resources.html> (дата обращения: 20.01.2023).

Статья поступила в редакцию 25.01.2023

REFERENCES

1. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – 6-e izd., ster. – M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009. – 336 s.
2. Gudkova O. Yu., Zamyatina E. Yu. K voprosu otbora leksicheskogo minimuma pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. Yazykovoj diskurs v social'noj praktike : sbornik nauchnyh trudov. – Tver': Tver. gos. un-t, 2018. – S. 53–57.
3. Dubskih A. I., Kisel' O. V., Butova A. V. Mul'timedijnaya prezentaciya kak sredstvo optimizacii processa obucheniya anglijskomu yazyku dlya special'nyh celej [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimedijnaya-prezentatsiya-kak-sredstvo-optimizatsii-protsessa-obucheniya-anglijskomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley/viewer> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
4. Nikitina E. G. Specifika inoyazychnoj podgotovki v neyazykovom vuze [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://textarchive.ru/c-2720774-p72.html> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
5. Silant'eva M. V., Sidorova M. Yu. Zamechaya leksiku, izuchaya leksiku, izmeryaya leksiku: idei N. Shmitta v oblasti osvoeniya slovarya nerodnogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/zamechaya-leksiku-izuchaya-leksiku-izmeryaya-leksiku-idei-n-shmitta-v-oblasti-osvoeniya-slovarya-nerodnogo-yazyka/viewer> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
6. Sokolov V. M., Aleshugina E. A. Sposoby otbora leksicheskogo soderzhaniya professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov v neyazykovom vuze. – Nizhnij Novgorod : NNGASU, 2011. – 155 s.
7. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9.05.2017 g. № 203 «O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.sntd.ru/document/420397755> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
8. Academic Vocabulary Word List [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://emedia.rmit.edu.au/learninglab/content/word-list> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
9. Masrai A., Milton J. Measuring the contribution of academic and general vocabulary knowledge to learners' academic achievement // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2018. – № 31. – P. 44–57.
10. Nagy W. E., Townsend D. Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition // *Reading Research Quarterly*. – 2012. – № 47(1). – P. 91–108 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://studylib.net/doc/13350682/words-as-tools-learning-academic-vocabulary-as-language-...> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
11. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. – Cambridge University Press. 2000. – 770 p.
12. New General Service List [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.eapfoundation.com/vocab/general/ngsl/> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
13. Perfetti C., Stafura J. Word knowledge in a theory of reading comprehension // *Scientific Studies of Reading*. – 2014. – № 18(1). – P. 22–37 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://lrde.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/WordKnowledge.pdf> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
14. Schmitt N., Nation P., Kremmel B. Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation // *Language Teaching*. – 2020. – № 53. – P. 109–120 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.norbertschmitt.co.uk/_files/ugd/5f2482_82355dfa3cab4318abe87d4db324e85c.pdf (data obrashcheniya: 20.01.2023).
15. Schmitt N. Vocabulary: Principles and practice // *English Teaching professional*. – 2017. – № 109. – P. 4–6 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.norbertschmitt.co.uk/_files/ugd/5f2482_d919e633e68c4585abe3f6c6050f208d.pdf (data obrashcheniya: 20.01.2023).
16. Schmitt N., Schmitt D., Clapham C. Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test // *Language Testing*. – 2001. – № 18(1). – P. 55–88.
17. ScienceDaily [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.sciencedaily.com> (data obrashcheniya: 20.01.2023).
18. Vocabulary Levels Tests // Norbert Schmitt [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.norbertschmitt.co.uk/resources.html> (data obrashcheniya: 20.01.2023).

The article was contributed on January 25, 2023

Сведения об авторах

Замятина Екатерина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия, <https://orcid.org/0009-0001-8425-7617>, astzvm@rambler.ru

Гудкова Олеся Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков естественных факультетов Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5849-7019>, oucher@mail.ru

Author Information

Zamyatina, Ekaterina Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Natural Sciences, Tver State University, Tver, Russia, <https://orcid.org/0009-0001-8425-7617>, astzvm@rambler.ru

Gudkova, Olesya Yuryevna – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of Natural Sciences, Tver State University, Tver, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5849-7019>, oucher@mail.ru

М. М. Зорина

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БАКАЛАВРОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена определению сущности профессиональной устойчивости бакалавров машиностроительного профиля. Затронутая тема является актуальной, о чем свидетельствует обозначенная правительством заинтересованность в формировании конкурентоспособного кадрового потенциала России. В условиях санкций и напряженной обстановки с западными странами остро встал вопрос автоматизации машиностроительных производств [3], совершенствования технологий и развития независимого отечественного производства, что невозможно без квалифицированных специалистов. В связи с этим перед учебными заведениями страны ставятся новые задачи.

В статье проведен обзор литературы по изучаемой тематике. Проанализированы различные формулировки термина «устойчивость», отмечена разноплановость рассматриваемого понятия, его неоднозначность и, в каком-то смысле, противоречивость. Для наглядности приведены примеры устойчивости различных объектов, рассмотрены варианты устойчивого и неустойчивого состояний. Отмечено наличие значительного количества исследований, посвященных изучению профессиональной устойчивости в различных сферах трудовой деятельности. Для профессии «учитель», формирующей и воспитывающей будущее поколение, приоритетными являются качества, позволяющие не просто работать с детьми, а вкладывать в эту работу всего себя без остатка. Поэтому большинство из этих исследований посвящено профессиональной устойчивости педагогов. Большое значение устойчивости придается в отраслях, которые связаны с обеспечением безопасности людей, когда определенные качества позволяют снизить либо исключить факторы риска.

На основании изученного материала выявлены основные компоненты профессиональной устойчивости будущих инженеров и составлена ее структурная схема.

Ключевые слова: *устойчивость, профессиональная устойчивость, бакалавр, машиностроительный профиль, устойчивое состояние, структура*

М. М. Zorina

ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL SUSTAINABILITY OF MECHANICAL ENGINEERING BACHELOR'S DEGREE STUDENTS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the essence of professional sustainability of mechanical engineering bachelor's degree students. The topic raised is relevant, as evidenced by the interest indicated by the government in the formation of a competitive human resource potential of Russia. Under the conditions of sanctions and tense situation with Western countries, the issue of automation of machine-building productions [3], improvement of technologies and development of independent domestic production, which is impossible without qualified specialists, has risen sharply. In this regard, new tasks are being set before state educational institutions.

The article provides a review of the literature on the subject under study. Various formulations of the term “sustainability” have been analyzed, the versatility of the concept under consideration, its ambiguity and, in a certain sense, inconsistency have been noted. For evidentness, examples of the sustainability of various objects are given, variants of sustainable and unsustainable states are considered. It is noted that there is a significant number of studies devoted to the study of professional sustainability in various fields of work. For the profession of “teacher”, which forms and educates the future generation, the priority is the qualities that allow not just to work with children, but to invest in this work with all of yourself. Therefore, most of these studies are devoted to the professional sustainability of teachers. Great importance is given to resilience in industries that are associated with ensuring the safety of people, when certain qualities can reduce or eliminate risk factors.

Based on the studied material, the main components of the professional stability of future engineers are identified and its structural scheme is made.

Keywords: *sustainability, professional sustainability, bachelor's degree student, mechanical engineering training program, sustainable state, structure*

Введение. Обострившаяся в настоящее время обстановка в мировой политике и введенные в отношении нашей страны санкции стали очередным вызовом для экономики России. Особенно остро обозначился кадровый вопрос в отдельных отраслях производства, в том числе в машиностроении.

На состоявшемся 8 февраля 2023 года заседании Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию обсуждались перспективные пути наращивания научного и технологического потенциала России. Особое внимание было уделено необходимости внесения существенных изменений в вопросы подготовки кадров и повышения качества высшего образования. Была отмечена потребность в специалистах технических направлений, для успешной подготовки которых важная роль отводится инженерным школам.

Целью статьи является определение сущности и структуры профессиональной устойчивости бакалавров машиностроительного профиля. Для систематизации сведений этого направления были изучены работы В. А. Слассенина [13], К. К. Платонова и Б. М. Гольдштейн [11], К. В. Осетрова [9], И. А. Ключниковой [5], Б. И. Сарсенбаевой [12] и многих других.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время остро обозначился вопрос нехватки инженерных кадров на производствах машиностроительной отрасли. В этой связи на высшие учебные заведения возлагается ответственная роль в подготовке квалифицированных специалистов для этой отрасли.

Тема устойчивости отражена в огромном количестве научных работ. Важно отметить, что в этом вопросе накоплен достаточно емкий багаж, но при этом проблема формирования профессиональной устойчивости бакалавров машиностроительного профиля до настоящего времени остается незатронутой. Поэтому исследование сущности и структуры их профессиональной устойчивости является актуальным.

Материал и методы исследования. В рамках настоящего исследования нами проведены изучение и анализ научных трудов и изысканий, связанных с профессиональной устойчивостью в различных направлениях, структурированы полученные сведения.

Результаты исследования и их обсуждение. Для более полной оценки объекта нашего исследования изучение разделено на отдельные этапы:

- устойчивость;
- профессиональная устойчивость;
- профессиональная устойчивость бакалавров машиностроительного профиля.

На начальном этапе нашей работы был проведен анализ различных формулировок понятия устойчивости, часть которых представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Определение устойчивости в различных областях знаний

№	Область знаний	Формулировка
1.	Техника	<i>Устойчивость определяется как свойство технических систем сохранять значения конструктивных и режимных параметров в заданных пределах [4]</i>
2.	Авиация	<i>Устойчивость – способность летательного аппарата восстанавливать режим полета, от которого он отклонился после воздействия возмущения [14]</i>
3.	Гидравлика	<i>Гидродинамическая устойчивость – свойство потоков сохранять скорость и направление движения [4]</i>
4.	Теория автоматического управления	<i>Устойчивость системы – способность системы автоматического управления нормально функционировать и противостоять различным неизбежным возмущениям (воздействиям) [7]</i>
5.	Экономика	<i>Устойчивость (предприятия, фирмы) – финансовое состояние предприятия, хозяйственная деятельность которого обеспечивает в нормальных условиях выполнение всех его обязательств перед работниками, другими организациями, государством, благодаря достаточным доходам и соответствию доходов и расходов [1]</i>
6.	Деловая лексика	<i>Устойчивость</i> 1. Суп: живучесть, выносливость 2. Суп: постоянство, неизменность, стабильность (публ.), константность (кн.), прочность [15]
7.	Психология	<i>Устойчивость (англ. Tolerance, stability):</i> 1. Устойчивость внимания. 2. Помехоустойчивость. 3. Нравственная устойчивость личности. 4. Транситуативная устойчивость поведения. 5. Нервно-психическая устойчивость. 6. Эмоциональная устойчивость [2]
8.	Лексика	<i>Устойчивый</i> 1. Имеющий свойство твердо стоять, не падая, не колеблясь. Способный сохранять данное состояние, несмотря на действие различных сил (физ.). 2. Не поддающийся, не подверженный колебаниям и изменениям. 3. Перен. Твердый, стойкий, надежный, не поддающийся влияниям [16]

Можно констатировать, что понятие устойчивости эволюционировало наряду с развитием промышленности, науки и техники. Иначе как объяснить возможность применения этой характеристики в сфере авиации, экологии, в сопротивлении материалов, микробиологии, экономике и других достаточно современных разделах науки? И здесь не можем не согласиться с исследователями, которые считают, что «устойчивость» – это достаточно разноплановое и не столь однозначное понятие, несмотря на кажущуюся легкость восприятия.

Анализируя различные формулировки изучаемого нами объекта, мы видим, что в толковых словарях русского языка от В. И. Даля до современных авторов не дается определение понятию «устойчивость». В русском языке это слово относят к прилагательному «устойчивый», которое означает «способность стоять, не падая, не колеблясь, и сохранять такое положение даже под действием внешних сил» [16].

Известен тот факт, что в английском языке не существует слова, равного по значимости «устойчивости», что, кстати, является подтверждением нашего анализа формулировок и говорит о том, что у изучаемого термина нет одновариантного определения.

Структурируя рассмотренные толкования устойчивости, можно выделить две возможные ее категории: свойство и состояние. В технике, авиации, гидравлике, горном деле устойчивость проявляется в качестве свойства, т. е. является существенным признаком характеризуемого объекта, в то время как в психологии, философии, экономике и пр. устойчивость определяет состояние, показывающее параметры изучаемого объекта

на данный момент. Как только на него будет оказано какое-либо воздействие, состояние изменится. В зависимости от силы действия объект может потерять устойчивость, но впоследствии произошедшие изменения, возможно, позволят ему обрести устойчивое положение (рис. 1).



Рисунок 1 – Примеры изменения устойчивого состояния объектов

Изучение устойчивости по отношению к отдельным объектам, конструкциям либо субъектам предполагает необходимость учета влияния внешней среды или внешнего воздействия.

В качестве примера рассмотрим два предмета. В данном случае это конус (рис. 1б). Если оценивать с точки зрения устойчивости, то разница между двумя фигурами выявляется колоссальная. Казалось бы, объект один и тот же, только в разном положении: конус перевернули, и это воздействие привело к полной потере устойчивости.

Из курса физики школьной программы можно привести пример, который в дальнейшем будет красноречивым подтверждением нашей теории относительно профессиональной устойчивости бакалавров машиностроительного профиля. Речь идет об условиях равновесия тел.

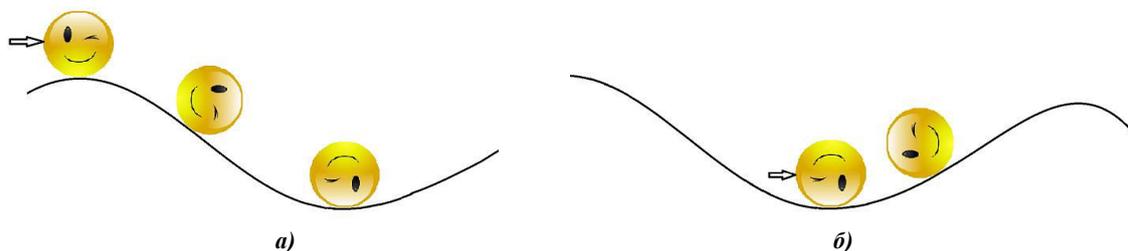


Рисунок 2 – Схема расположения тела в неустойчивом (а) и устойчивом (б) равновесии

На рисунке 2а тело находится в состоянии неустойчивого равновесия, т. е., если на него оказать воздействие, оно не вернется в исходное положение, но при определенных благоприятных условиях сможет вновь оказаться в состоянии равновесия. Если с таким же усилием воздействовать на тело, находящееся в состоянии устойчивого равновесия (рис. 2б), оно легко вернется в первоначальную позицию. Если ассоциировать приведенный пример с будущими бакалаврами, то можно сказать, что правильно сформированная устойчивость поможет молодому специалисту адаптироваться в трудовом коллективе с наименьшими для него потерями.

Изучение понятия устойчивости в различных сферах деятельности человека позволяет нам констатировать, что этот термин применяется довольно широко и характеризует способность объекта сохранять фиксированную форму с определенными характеристиками в течение продолжительного времени. Причем эти характеристики могут меняться, но незначительно.

Обратимся к термину «профессиональная устойчивость». Принято считать, что впервые эту категории ввел в научный обиход известный советский психолог К. К. Платонов [10]. Ученый вкладывал в данное понятие приоритетное значение деятельности в профессии, причем деятельности, которая приносит радость и удовлетворение.

Множество трудов посвящено изучению профессиональной устойчивости летчиков и авиадиспетчеров, поскольку в этих профессиях очень остро ставится вопрос обеспечения безопасности [9], [13], [17]. И здесь изучаемая нами категория рассматривается как психическая, психоэмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, помехоустойчивость и т. п.

В конце XX столетия термин «профессиональная устойчивость» начали применять в педагогике. По мнению И. А. Ключниковой [5], эта характеристика включает в себя эмоциональную, психическую, нравственную устойчивость, т. е. свойства, без которых профессиональная деятельность учителя немыслима.

Нами рассмотрено большое количество работ с углубленным изучением профессиональной устойчивости учителей, результатом которых можно назвать выявленные качества личности, необходимые для успешной педагогической деятельности [6], [11], [12], [13]. В отношении специалистов машиностроительной отрасли аналогичных исследований не обнаружено, но отдельные положения могут быть применены из опыта таких авторов, как В. А. Слостенин [13], Б. И. Сарсенбаева [12], И. А. Ключникова [5], О. С. Овсянникова [8], А. А. Кудрин [6] и др.

На основании изученного материала нами сделан вывод о том, что на профессиональную устойчивость оказывают влияние такие свойства, как профессиональная компетентность и высокий уровень базовых знаний, социально-психологическая готовность к деятельности, коммуникабельность и прочие. Перечисленные качества авторы применяют для оценки уровня сформированности специалиста-педагога. По тому же принципу нами определены свойства, позволившие выявить компоненты профессиональной устойчивости бакалавров машиностроительного профиля и объединить их в структурной схеме, приведенной на рисунке 3.



Рисунок 3 – Структура профессиональной устойчивости бакалавров машиностроительного профиля

Профессиональная устойчивость бакалавров машиностроительного профиля включает мотивационный, когнитивно-содержательный, коммуникативный и рефлексивно-оценочный компоненты. Отличительной особенностью предлагаемой структуры является взаимосвязь ее компонентов с машиностроительным производством.

Выводы. Проведенный анализ литературных источников и исследовательских работ позволил выявить и структурировать компоненты, определяющие профессиональную устойчивость бакалавров машиностроительного профиля. На основе сформулированной структуры в дальнейшем будет создана модель формирования устойчивости будущих инженеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азрилиан А. Н.* Большой экономический словарь. – М. : Институт новой экономики, 1999. – 1244 с.
2. *Авдеева Н. Н.* Большой психологический словарь. – 4-е изд., расш. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
3. *Зорина М. М., Цай В. Н.* Современные мировые тенденции развития автоматизации машиностроительных производств // Современные технологии в машиностроении и литейном производстве : материалы III Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2017. – С. 276–281.
4. *Калентионок Е. В.* Устойчивость электроэнергетических систем : учебное пособие. – Минск : Техноперспектива, 2008. – 375 с.
5. *Клюшников И. А.* Основы профессиональной устойчивости будущего учителя безопасности жизнедеятельности // Безопасность жизнедеятельности : программа курсов по выбору. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2005. – С. 43–49.
6. *Кудрин А. А.* Формирование профессиональной устойчивости студентов высших учебных заведений в свете новых стандартов образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 18.1 (77.1). – С. 51–54. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/77/13246/> (дата обращения: 17.03.2023).
7. *Ляпунов А. М.* Общая задача об устойчивости движения : собр. соч. Т. 2. – М. ; Л. : Гос. изд-во техн.-теорет. лит., 1956. – 472 с.
8. *Овсянникова О. С.* Формирование профессиональной устойчивости как задача подготовки студентов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 3(16). – С. 96–98.
9. *Осетров К. В.* Структура психологической устойчивости оператора : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – М., 1987. – 193 с.
10. *Платонов К. К., Гольдштейн Б. М.* Основы авиационной психологии : учеб. для сред. спец. учеб. заведений граждан. авиации. – М. : Транспорт, 1987. – 222 с.
11. *Савченков А. В., Корнеева Н. Ю., Уварина Н. В.* Формирование профессиональной устойчивости будущих педагогов в вузе. – Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2019. – 235 с.
12. *Сарсенбаева Б. И.* Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих учителей. – М. : Московский социально-психологический институт, 2005. – 176 с.
13. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы. – М. : Прометей, 1991. – 158 с.
14. *Снешко Ю. И.* Устойчивость и управляемость самолета в эксплуатационной области режимов полета : справочник. – М. : Машиностроение, 1987. – 136 с.
15. *Тезаурус русской деловой лексики [Электронный ресурс].* – Режим доступа : <http://www.lingvodics.com/dics/details/1106/>.
16. *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь русского языка. 170 тысяч слов и словосочетаний. – М. : Хит-книга, 2020. – 816 с.
17. *Юрков М. Н., Горбачева В. А.* Развитие психологической устойчивости курсантов за счет проведения занятий по огневой подготовке [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2022. – № 25(420). – С. 162–164. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/420/93461/> (дата обращения: 12.04.2023).

Статья поступила в редакцию 29.03.2023

REFERENCES

1. *Azriliyan A. N.* Bol'shoj ekonomicheskij slovar'. – M. : Institut novej ekonomiki, 1999. – 1244 s.
2. *Avdeeva N. N.* Bol'shoj psihologicheskij slovar'. – 4-e izd., rassh. – M. : AST ; SPb. : Prajm-Evroznak, 2009. – 811 s.
3. *Zorina M. M., Caj V. N.* Sovremennye mirovyje tendencii razvitiya avtomatizacii mashinostroitel'nyh proizvodstv // Sovremennye tekhnologii v mashinostroenii i litejnom proizvodstve : materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Cheboksary, 2017. – S. 276–281.

4. Kalentionok E. V. Ustojchivost' elektroenergeticheskikh sistem : uchebnoe posobie. – Minsk : Tekhnoperspektiva, 2008. – 375 s.
5. Klyushnikova I. A. Osnovy professional'noj ustojchivosti budushchego uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti // Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti : programma kursov po vyboru. – Stavropol' : Izd-vo SGU, 2005. – S. 43–49.
6. Kudrin A. A. Formirovanie professional'noj ustojchivosti studentov vysshih uchebnykh zavedenij v svete novykh standartov obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2014. – № 18.1 (77.1). – S. 51–54. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/archive/77/13246/> (data obrashcheniya: 17.03.2023).
7. Lyapunov A. M. Obshchaya zadacha ob ustojchivosti dvizheniya : sobr. soch. T. 2. – M. ; L. : Gos. izd-vo tekhn.-teoret. lit., 1956. – 472 s.
8. Ovsyannikova O. S. Formirovanie professional'noj ustojchivosti kak zadacha podgotovki studentov v vuze // Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologiya. – 2016. – T. 5, № 3(16). – S. 96–98.
9. Osetrov K. V. Struktura psihologicheskoy ustojchivosti operatora : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05. – M., 1987. – 193 s.
10. Platonov K. K., Gol'dshtejn B. M. Osnovy aviacionnoj psihologii : ucheb. dlya sred. spec. ucheb. zavedenij grazhdan. aviacii. – M. : Transport, 1987. – 222 s.
11. Savchenkov A. V., Korneeva N. Yu., Uvarina N. V. Formirovanie professional'noj ustojchivosti budushchih pedagogov v vuze. – Chelyabinsk : Biblioteka A. Millera, 2019. – 235 s.
12. Sarsenbaeva B. I. Psihologiya lichnostnogo i professional'nogo samovershenstvovaniya budushchih uchitelej. – M. : Moskovskij social'no-psihologicheskij institut, 2005. – 176 s.
13. Slastenin V. A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly. – M. : Prometej, 1991. – 158 s.
14. Snesko Yu. I. Ustojchivost' i upravlyaemost' samoleta v ekspluatacionnoj oblasti rezhimov poleta : spravochnik. – M. : Mashinostroenie, 1987. – 136 s.
15. Tezaurus russkoj delovoj leksiki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.lingvodics.com/dics/details/1106/>.
16. Ushakov D. N. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 170 tysyach slov i slovosochetanj. – M. : Hitkniga, 2020. – 816 s.
17. Yurkov M. N., Gorbacheva V. A. Razvitie psihologicheskoy ustojchivosti kursantov za schet provedeniya zanyatij po ognevoj podgotovke [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2022. – № 25(420). – S. 162–164. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/archive/420/93461/> (data obrashcheniya: 12.04.2023).

The article was contributed on March 29, 2023

Сведения об авторе

Зорина Марина Михайловна – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; старший преподаватель кафедры «Технология машиностроения» Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8700-1246>, zorina-mari2015@mail.ru

Author Information

Zorina, Marina Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; Senior Lecturer of the Department of Mechanical Engineering Technology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8700-1246>, zorina-mari2015@mail.ru

УДК [378.14:371.314.6]:159.923.2

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.018

Э. А. Игнатьева

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты работы команды преподавателей и студентов факультета физико-математического образования, информатики и технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева по внедрению проектного обучения в вузе. Технология проектного обучения, ориентированная на развитие у студентов профессиональных и личностных навыков, а также умений решать сложные задачи в команде, рассматривается как важная часть организации учебного процесса. Такая технология помогает студентам критически мыслить, развивает у них навыки поиска информации и умение использовать ее в своих проектах. Среди особенностей технологии проектного обучения выделяются: самостоятельный выбор проекта; работа в команде; открытость процесса; ориентация на реальные проблемы (проекты, над которыми работают студенты, должны быть связаны с реальными проблемами и вызовами). Проходя весь путь реализации жизненного цикла образовательного проекта, студенты выступают инициаторами идей, в ходе которых пробуют себя в качестве помощника руководителя или участника команды. Однако для успешного проектного обучения необходимо правильно организовать этот процесс, создать подходящую образовательную среду и обеспечить необходимые ресурсы и поддержку. Автором выделяются ключевые аспекты и условия реализации технологии проектного обучения, ориентированные на творческую самореализацию личности студента. В статье приводятся практические аспекты и примеры успешной реализации технологии проектного обучения.

Ключевые слова: *проект, технология, обучение, личность студента, работа в команде, проектная технология, гибкая модель обучения*

E. A. Ignatyeva

TECHNOLOGY OF PROJECT-BASED LEARNING IN SELF-REALIZATION OF A STUDENT'S PERSONALITY

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the result of the work of a team of teachers and students of the Faculty of Physics and Mathematics Education, Computer Science and Technology of I. Yakovlev CHSPU associated with the introduction of project-based learning at the university. The technology of project-based learning that focuses on the development of students' professional and personal skills, as well as the ability to solve complex problems in a team, is considered an important part of the educational process organization. This technology helps students to think critically, develop their skills of information search and the ability to use it in their projects. Among the features of project-based learning technology are independent project selection; teamwork; openness of the process; orientation to real problems: projects that students are working on should be related to real problems and challenges. Going all the way through the implementation of the life cycle of an educational project, students initiate ideas, during which they try themselves as an assistant manager or a team member. However, for successful project-based learning, it is necessary to properly organize the process, create a suitable educational environment and provide the necessary resources and support. The author highlights the key aspects and conditions for the implementation of project-based learning technology, focused on the creative self-realization of the

student's personality. The article presents practical aspects and examples of successful implementation of project-based learning technology.

Keywords: *project, technology, learning, student's personality, teamwork, project-based technology, flexible learning model*

Введение. Технология проектного обучения – это методика обучения, основанная на решении практических задач, когда студенты работают в команде над реальными проектами, используя знания и навыки, приобретенные в процессе обучения. Она может иметь широкий спектр форматов, включая исследовательские проекты, проекты с применением технологий, проекты социального предпринимательства и другие. Данный подход выступает важным элементом в самореализации студента, так как быстрое развитие технологий приводит к появлению новых профессиональных навыков и требует от людей постоянного обучения [5], [6].

Методологические аспекты метода проектов изучали Е. С. Полат [10], А. Л. Блохин [2], И. С. Тулохонова [14]. Проектная деятельность учащихся с позиций культурно-исторического подхода рассматривалась в работах Л. С. Выготского [3]. Разработку общей методики метода проектов мы видим в работах С. А. Красносельского [8], Н. Ю. Пахомова [11], И. С. Сергеева [13]. Учеными С. Т. Шацким [15], П. П. Блонским [1] метод проектов рассматривался как средство развития отдельных качеств личности. Д. Дьюи [4], У. Х. Килпатрик [7] важность метода проектов видели в расширении практической ценности выполнения учебных заданий.

Целью исследования является обобщение опыта реализации проектной деятельности в учебном процессе, направленной на формирование у студентов не только знаний, но и практических навыков работы в команде, решения реальных задач и принятия ответственности за результат своей деятельности.

В исследовании технологии проектного обучения мы решаем проблему недостаточной практической подготовки студентов, предоставляя им возможность работать над реальными проектами в команде под руководством опытных наставников, что способствует более глубокому усвоению материала, так как студенты должны самостоятельно исследовать тему проекта, применять полученные знания на практике и делать выводы из своего опыта.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время особое внимание в вузах уделяется модернизации образовательного процесса в сторону проектного обучения. Данная инициатива поддерживается преподавателями и работодателями. Студентами осваиваются новые компетенции и навыки, позволяющие им реализовывать комплексные проекты и инициативы. Отметим, что в приоритетном проекте «Вузы как центры пространства создания инноваций» отмечается важность развития проектной деятельности студентов и научных сотрудников вузов, а также создания условий для коммерциализации результатов их исследований. Это может включать организацию специальных программ обучения и мониторинга, проведение конкурсов на лучшие проекты, установку связей с бизнесом и инвесторами и другие мероприятия, направленные на стимулирование инноваций и предпринимательства [12].

С 2022 года с целью унификации высшего педагогического образования в Российской Федерации реализуется проект «Ядра высшего педагогического образования». Согласно данному проекту все образовательные программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» должны иметь модульную структуру, ориентированную на создание и развитие инновационных образовательных программ, улучшение качества

подготовки будущих педагогов и развитие научно-исследовательской и проектной работы в сфере образования [9].

Материал и методы исследования. В ходе исследования были использованы теоретические методы анализа психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования, а также описательный метод, основанный на наблюдении и обобщении опыта работы. Материалом для исследования послужил проект «Ядра высшего педагогического образования». Исследование технологии проектного обучения в самореализации личности студента показывает, как использование проектного обучения может помочь студентам достигнуть своих целей и раскрыть свой потенциал через активное участие в решении задач и проблемных ситуаций.

Результаты исследования и их обсуждение. В декабре 2021 года на базе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева начал свою работу Технопарк универсальных педагогических компетенций, который стал координирующим центром внедрения и развития технологии проектного обучения в вузе.

Методологической основой технологии проектной деятельности студентов является системный подход, направленный на интеграцию знаний и компетенций из различных областей, активное использование современных информационных технологий, ориентацию на решение актуальных проблем и задач в рамках проекта.

На опыте реализации проектного обучения в настоящей статье нами выделены условия, которые позволяют студенту проявлять свой творческий потенциал и развивать личностные качества:

1) свобода самовыражения. Студент должен чувствовать, что ему можно выражать свои мысли и идеи, даже если они отличаются от общепринятых;

2) открытость и толерантность. Среда, где ценятся идеи и мнения каждого человека, а также уважается его культурный и этнический фон, помогает студенту чувствовать себя комфортно и принимать решения на основе своих принципов и ценностей;

3) командная работа. Включение студентов в командные проекты, где их идеи учитываются и находят свое применение в реальной жизни, способствует развитию лидерских качеств, умений работать в команде и извлекать выгоду из совместного процесса;

4) стимулирование мышления. Предоставление студентам возможности заниматься творческой деятельностью, проведение мастер-классов, семинаров и круглых столов в области образования, искусства и др. дает им возможность развиваться как личностям и раскрывать свой потенциал;

5) обратная связь от наставников. Студентам необходимо получать обратную связь о своих достижениях, как положительную, так и конструктивную. Это будет влиять на принятие ими правильных решений и дальнейшее развитие в выбранном направлении.

Таким образом, создавая необходимые условия, мы развиваем у студентов креативное мышление, коммуникационные навыки и другие социально-психологические компетенции, которые помогут им стать уверенными, созидательными и готовыми к решению сложных задач в будущем.

На факультете физико-математического образования, информатики и технологий ЧГПУ им. И. Я. Яковлева проектное обучение внедрено на всех ступенях образования. Темы, идеи для реализации проектов поступают от образовательных учреждений, организаций, предприятий из реальных отраслей республики. Руководство проектом поручается студентам совместно с преподавателями факультета. Представим опыт реализации некоторых проектов, которые получили признание в Чувашской Республике.

Проект «Работа со школами с низким образовательным результатом». Основная цель проекта – реализация механизмов, обеспечивающих повышение качества обучения в школах с низкими результатами обучения по предмету «Математика» с 9 по 11 классы.

Студенты 2–5 курсов профиля подготовки «Математика и информатика» в рамках педагогической практики направляются в школы с низким образовательным результатом. Реализация данного проекта строится в несколько этапов:

- 1) ознакомительный (сбор первичных данных успеваемости школьников, анализ заданий, которые вызвали у них трудности или к которым они даже не приступили);
- 2) посещение студентами уроков алгебры и геометрии, разбор и решение задач со школьниками после уроков;
- 3) проведение выходной контрольной работы с обобщением результатов;
- 4) подготовка доклада на ежегодном республиканском семинаре для студентов и учителей математики по теме «Методика подготовки обучающихся с риском учебной неуспешности к ВПР и итоговой аттестации» и на Региональной научной-практической конференции «Актуальные вопросы методики преподавания математики и физики»;
- 5) выполнение курсовой работы по дисциплине «Методика преподавания математики».

Проект «"Робототехнический хакатон" как форма обучения школьников». Основная идея проекта заключается в том, чтобы с помощью технических и инженерных знаний школьники и студенты создавали инновационные робототехнические устройства, способные решать различные задачи и проблемы. Цель «хакатона» – стимулировать творческий потенциал участников и помочь им развить навыки коллективной работы, принятия решений, презентации и коммуникации. Такая форма работы может помочь участникам понять, как научные и технические знания можно применять на практике, и вызвать у них интерес к науке и технологиям. В конечном итоге, «робототехнический хакатон» является стимулирующей и познавательной площадкой для молодежи, стремящейся к профессиональному развитию в области науки, технологий, инженерии и математики.

Проект по обучению детей в лабораториях IT-кластера. Занятия организуются студентами под руководством педагогов вуза. Дети учатся, используя проектную методологию, которая позволяет им активно участвовать в процессе обучения и развивать навыки решения проблем на основе современных технологий. На рис. 1 представлены работы детей в возрасте 10–12 лет по 3D моделированию.



Рисунок 1 – Работы детей по 3D моделированию

Проект «Организация профориентационной работы». В рамках реализации данного проекта создана программа мастер-классов по робототехнике (школьники получают первоначальные знания о конструкции робототехнических устройств VEX V5, пишут программу движения робота по заданной траектории, используя программу VEXcode), 3D моделированию (дети узнают, как создаются модели в реальности, изучают виды

3D принтеров и материалы, которые используются для создания моделей, узнают лайфхаки в решении задач ЕГЭ по профильной математике, начинают разбираться в том, что одну и ту же задачу можно решить сложным способом и более простым). В рамках данного проекта студенты вместе с преподавателями факультета демонстрируют школьникам увлекательность занятий и современный подход к преподаванию.

Проект «Каникулы с пользой» по программе «IT и занимательный ФизМат». Проект реализуется в каникулярное время и предполагает вовлечение детей в интересные и креативные практические занятия, что делает учебный процесс более интересным и легким для понимания. Школьники вместе со студентами участвуют в различных практических занятиях в области IT, физики и математики, которые проводятся в игровой форме. Создается окружение, где все участники проекта могут проявить свой творческий потенциал и обучаться навыкам решения задач на основе новейших технологий. Дети учатся работать вместе, принимать общие решения и находить оптимальные пути решения проблем, совершенствуя свои умения в области коллективной работы.

Выводы. Исследование показало, что технология проектного обучения может быть использована как один из инструментов формирования компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем. Применение данной технологии в образовательном процессе дает студентам возможность развивать навыки самостоятельной работы, творческого мышления и коллективной работы. Проектное обучение стимулирует саморазвитие и самореализацию личности студентов, так как позволяет им реализовывать свои собственные идеи и проекты, способствует активизации учебного процесса и повышению мотивации у студентов. Кроме того, использование технологии проектного обучения может быть особенно полезным для студентов, которые не могут полностью проявить свой потенциал в традиционном учебном процессе. Однако для успешного результата необходимо правильно организовать проектное обучение, создать подходящую образовательную среду и обеспечить необходимые ресурсы и поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. Т. 1 ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
2. *Блохин А. Л.* Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2005. – 154 с.
3. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. – М. ; Л. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1991. – 136 с.
4. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / пер. с англ. Ю. И. Турчанинова, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 383 с.
5. *Загороднюк Т. И.* Проектное обучение в школах США, Франции и России // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – № 1(9). – С. 124–135.
6. *Игнатьева Э. А.* Робототехнический хакатон как форма обучения школьников // Электронный сборник статей по материалам внутривузовской научно-практической конференции для преподавателей и обучающихся в рамках проводимых в университете Дней российской науки / отв. ред. А. А. Кириллов. – Чебоксары, 2022. – С. 130–133.
7. *Килпатрик В. Х.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с англ.; изд. Е. Н. Янжул ; с предисл. Н. В. Чехова. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
8. *Красносельский С. А.* Основы проектирования : учебное пособие. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 234 с.
9. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию «Ядро высшего педагогического образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://goo.su/dTdUp4V> (дата обращения: 20.04.2023).
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 269 с.
11. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2005. – 112 с.
12. Программа «Приоритет-2030» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://minobmauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 20.04.2023).

13. *Сергеев И. С.* Проектирование системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования. – М. : Перо, 2017. – 226 с.
14. *Тулохонова И. С.* Формирование проектной деятельности студентов технического вуза в условиях предметной информационно-образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чита, 2009. – 186 с.
15. *Шацкий С. Т.* Педагогические сочинения : в 4 т. Т. 1. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 502 с.

Статья поступила в редакцию 25.04.2023

REFERENCES

1. Blonskij P. P. Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya : v 2-h t. T. 1 ; pod red. A. V. Petrovskogo. – М. : Pedagogika, 1979. – 304 s.
2. Blohin A. L. Metod proektov kak lichnostno-orientirovannaya pedagogicheskaya tekhnologiya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Rostov-na-Donu, 2005. – 154 s.
3. Vygotskij L. S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste. – М. ; L. : Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1991. – 136 s.
4. D'yui Dzh. Demokratiya i obrazovanie / per. s angl. YU. I. Turchaninova, E. N. Gusinskogo, N. N. Mihajlova. – М. : Pedagogika-Press, 2000. – 383 s.
5. Zagorodnyuk T. I. Proektnoe obuchenie v shkolah SShA, Francii i Rossii // Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT). – 2022. – № 1(9). – S. 124–135.
6. Ignat'eva E. A. Robototekhnicheskij hakaton kak forma obucheniya shkol'nikov // Elektronnyj sbornik statej po materialam vnutrivuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii dlya prepodavatelej i obuchayushchihsya v ramkah provodimyh v universitete Dnej rossijskoj nauki / otv. red. A. A. Kirillov. – Cheboksary, 2022. – S. 130–133.
7. Kilpatrik V. H. Metod proektov. Primenenie celevoj ustanovki v pedagogicheskom processe / per. s angl. ; izd. E. N. Yanzhul ; s predisl. N. V. Chekhova. – L. : Brokgauz-Efron, 1925. – 43 s.
8. Krasnosel'skij S. A. Osnovy proektirovaniya : uchebnoe posobie. – М. : Direkt-Media, 2014. – 234 s.
9. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu «Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://goo.su/dTUp4V> (data obrashcheniya: 20.04.2023).
10. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / pod red. E. S. Polat. – 4-e izd., ster. – М. : Akademiya, 2009. – 269 s.
11. Pahomova N. Yu. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii : posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskikh vuzov. – 3-e izd., ispr. i dop. – М. : ARKTI, 2005. – 112 s.
12. Programma «Prioritet-2030» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (data obrashcheniya: 20.04.2023).
13. Sergeev I. S. Proektirovanie sistemy organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya profesional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v usloviyah vertikal'no integrirovannogo nepreryvnogo obrazovaniya. – М. : Pero, 2017. – 226 s.
14. Tulohonova I. S. Formirovanie proektnoj deyatel'nosti studentov tekhnicheskogo vuza v usloviyah predmetnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Chita, 2009. – 186 s.
15. Shackij S. T. Pedagogicheskie sochineniya : v 4 t. T. 1. – М. : Izd-vo APN RSFSR, 1962. – 502 s.

The article was contributed on April 25, 2023

Сведения об авторе

Игнатъева Эмилия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры информатики и технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4926-5371>, iehmiliya@yandex.ru

Author Information

Ignatyeva, Emilia Anatolyevna – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Computer Science and Technologies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4926-5371>, iehmiliya@yandex.ru

УДК 378.147:004.9

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.019

Б. В. Киселев

ОЦЕНКА ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВОГО СИМУЛЯТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Набережночелнинский государственный педагогический университет,
г. Набережные Челны, Россия*

Благодарность

Исследование выполнено по проекту «Формирование профессиональных умений будущих педагогов для работы с обучающимися с ОВЗ с применением цифрового симулятора педагогической деятельности» в рамках Соглашения о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания между Министерством просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет».

Аннотация. В статье описана модель оценки профессиональной компетенции будущего педагога с помощью цифрового симулятора педагогической деятельности. Рассмотрена возможность применения симулятора в подготовке будущих педагогов, который позволит выявить у бакалавров уровень владения общепрофессиональными компетенциями и повысить эффективность профессиональной подготовки.

Цель статьи – определить и обосновать возможность оценки общепрофессиональных компетенций бакалавров посредством цифрового симулятора педагогической деятельности.

В представленной модели определены показатели и индикаторы знаний, умений и навыков будущих педагогов. К данным показателям отнесены умения разрабатывать учебные программы, планировать результаты согласно требованиям ФГОС, организовывать учебную деятельность, контролировать результаты обучающихся, осуществлять учебную работу на основе специальных научных знаний.

В статье описываются этапы проверки компетенций, которые дифференцированы в соответствии с действиями учителя, производимыми в реальном классе. В результате прохождения симулятора программа дает количественную и качественную оценку знаний, умений и навыков будущих педагогов и формирует рекомендации в случае неверных педагогических действий в процессе прохождения виртуального урока.

Ключевые слова: *цифровой симулятор педагогической деятельности, профессиональные компетенции педагога, модель оценки педагогической компетенции, критерии оценки сформированности знаний, умений, навыков*

Б. В. Kiselev

ASSESSMENT OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELOR'S DEGREE STUDENTS THROUGH A DIGITAL SIMULATOR OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Acknowledgement

The study was carried out under the project “Formation of Professional Skills of Teachers-to-be to Work with Pupils with Limited Health Capacities through the Use of a Digital Simulator of

Pedagogical Activity” within the framework of the Agreement on the provision of subsidies from the federal budget for the financial support of the state task between the Ministry of Education of the Russian Federation and FSBEI of HE “Naberezhnye Chelny State Pedagogical University”.

Abstract. The article describes a model for the assessment of professional competence of a teacher-to-be using a digital simulator of pedagogical activity. It considers the possibility of using a simulator in the training of teachers-to-be, which will allow to identify the level of proficiency in general professional competences of bachelor’s degree students and increase the efficiency of professional training.

The purpose of the article is to determine and substantiate the possibility of assessment of general professional competencies of bachelor’s degree students through a digital simulator of pedagogical activity.

The presented model defines indicators and indicators of knowledge, skills and abilities of teachers-to-be. These indicators include the ability to develop training programs, to plan results according to the requirements of the Federal State Educational Standard, the ability to organize educational activities, to monitor the results of students, carry out educational work based on special scientific knowledge.

The article describes the stages of competence testing, which are differentiated in accordance with the actions of the teacher in a real classroom. As a result of passing the simulator, the program gives a quantitative and qualitative assessment of knowledge, skills and abilities to teachers-to-be and forms recommendations in case of incorrect pedagogical actions during a virtual lesson.

Keywords: *digital simulator of pedagogical activity, professional competences of a teacher, model of assessment of pedagogical competence, criteria for assessment of formation of knowledge and skills*

Введение. Развитие системы подготовки педагогических кадров с учетом актуальной исследовательской политики является приоритетным направлением в сфере современного образования. Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р о концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. ставится цель совершенствования оценки качества подготовки педагогических кадров. У бакалавров высших педагогических учебных заведений за время обучения в вузе формируются профессиональные знания и умения, необходимые для эффективного выполнения трудовых действий профессионального стандарта педагога, т. е. на выпуске они должны быть готовыми к выполнению педагогической деятельности. Именно от них зависит, какими знаниями будут обладать следующие поколения.

Актуальность исследуемой проблемы. Компетентностный подход, используемый в системе образования, – это инструмент, который успешно реализует данную задачу. В своей статье А. С. Берберян пишет: «Развитие компетентности педагогов является актуальной проблемой в системе повышения квалификации для всех типов образовательных учреждений» [2, с. 14–17]. В настоящий момент развитие высоких технологий создает возможности для повышения качества образования и компетентности бакалавров.

В практике подготовки будущих педагогов в современных условиях достаточно широко начали применять цифровые средства развития профессиональных умений и навыков, включая различного рода цифровые тренажеры и симуляторы. При широком интересе исследователей к теме компетенций и цифровых средств обучения [8], [9], [10] до настоящего момента еще не разработаны или не тиражированы цифровые модели, способные воссоздать обстановку реального учебного класса.

Материал и методы исследования. Определим некоторый круг вопросов, возникающих при использовании информационных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей. Проанализируем некоторые проблемы, объясняющие трудности применения цифровых образовательных средств в образовательном процессе педагогического вуза. Невозможность тиражирования практики применения цифровых тренажеров и симуляторов в подготовке педагогов можно объяснить, во-первых, отсутствием в педагогическом

вузе необходимых технических возможностей, во-вторых, недостаточным количеством специалистов в области IT-технологий, связанных с научной педагогикой. Имея теоретические наработки ученых, Н. Ю. Агаева, Р. Н. Агаев, Д. М. Певнева, И. П. Нестеренко, определяя суть компетенции, рассматривают ее через такие понятия, как знания, умения, навыки, которые можно успешно дифференцировать в симуляторе [1].

Результаты исследования и их обсуждение. Развитие цифровых образовательных ресурсов предопределяет изменения в подготовке будущих педагогов. Использование различного рода тренажеров и симуляторов для формирования и развития профессиональных компетенций позволяет существенно повысить скорость приобретения профессиональных умений и качество выполнения трудовой функции, что доказано экспериментально [3], [5], [6].

Оценка уровня сформированности профессиональной компетенции будущего педагога является актуальной как с позиции проектирования инструмента оценивания, так и с позиции выделения критериев и индикаторов, подлежащих оценке. Для решения данных задач предлагается использовать цифровой симулятор педагогической деятельности [4], [7].

В 2020 году группой методистов, программистов и руководителей Набережночелнинского государственного университета разработан цифровой симулятор педагогической деятельности, который внедрен в образовательный процесс. Он представляет собой компьютерную программу на платформе Moodle, где визуализирована трехмерная модель класса типичной российской школы. Пользователь находится на позиции учителя и ведет урок математики во втором или пятом классе.

В цифровой симулятор педагогической деятельности заложена отработка трудового действия «планирование и проведение учебных занятий» (Общепедагогическая функция. Обучение). Модель виртуального урока позволяет определить, какие методические и иные ошибки допускает будущий педагог, выполняя данное трудовое действие на симуляторе, точно так же, как и определить наиболее удачные методические приемы работы студента в виртуальном классе.

Для того чтобы цифровой симулятор выполнял функцию диагностики уровня сформированности трудового действия «планирование и проведение учебных занятий», группой разработчиков Набережночелнинского государственного педагогического университета были определены критерии и индикаторы профессиональных знаний и умений, подлежащие оценке при выполнении трудового действия. Основу для выделения критериев оценки составили формулировки общепрофессиональных компетенций, заданных для подготовки педагогов по направлению «Педагогическое образование» (44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки).

Характеризуя модель симулятора, можно сказать, что это цифровая образовательная платформа, где бакалавр имеет возможность провести занятия в виртуальном классе на базе заложенных в нее профессиональным стандартом компетенций. Учитывая результаты действий пользователя данной платформы, программа суммирует оценки и определяет уровень подготовки начинающего учителя.

На первом этапе группой экспертов (в состав экспертной группы вошли заведующие выпускающих кафедр по обозначенным выше направлениям подготовки, учителя высшей категории) был определен список общепрофессиональных компетенций (далее – ОПК), соответствующий выполнению трудового действия «планирование и проведение учебных занятий» из Профессионального стандарта педагога. Всего были отобраны следующие общепрофессиональные компетенции: ОПК-2.3, ОПК-2.4, ОПК-3.1, ОПК-3.3, ОПК-5.3, ОПК-5.4, ОПК-8.5. На втором этапе исследования была произведена операционализация понятий, входящих в формулировку каждой из отобранных ОПК (см. табл. 1).

Таблица 1 – Список и формулировки общеобразовательных компетенций, используемых в симуляторе педагогической деятельности

ОПК-2	Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)
ОПК-3	Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов
ОПК-5	Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении
ОПК-8	Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний

Как видим из таблицы 1, будущий педагог учится разрабатывать программу развития универсальных учебных действий (далее – УУД). Следовательно, в цифровом симуляторе необходимо заложить выполнение профессионального умения по проектированию метапредметных образовательных результатов, к которым относятся УУД. Понятно, что без профессиональных знаний умение не формируется. Логически следует сформулировать необходимые знания, направленные на проектирование образовательных результатов (в данном случае УУД). Подобная работа по выделению индикаторов, подлежащих оценке, была произведена со всем списком выделенных ОПК, т. е. для каждой компетенции были сформулированы профессиональные знания и умения в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 октября 2013 г. № 544н. В цифровой симулятор заложена 100-балльная шкала оценки сформированности трудового действия «планирование и проведение учебного занятия». На данном этапе размах получаемой оценки деятельности на симулятор – от 0 до 10 баллов. Представим формулировки оцениваемых индикаторов профессионального знания в таблице 2.

Таблица 2 – Знание содержания рабочей программы и требований к ее компонентам. Умение выбирать формы обучения

1. ЗНАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ И ТРЕБОВАНИЙ К ЕЕ КОМПОНЕНТАМ. УМЕНИЕ ВЫБИРАТЬ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ				
ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В СООТВЕТСТВИИ С НОРМАТИВНЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ				
ОПК-2 Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)				
ОПК-2.3 Демонстрирует умение разрабатывать программу развития универсальных учебных действий средствами преподаваемой(ых) учебной(ых) дисциплин, в том числе с использованием ИКТ		ОПК-2.4 Демонстрирует умение разрабатывать планируемые результаты обучения и системы их оценивания, в том числе с использованием ИКТ (согласно освоенному профилю (профилям) подготовки)		
Выбор метапредметного результата УУД	Выбор формы работы в классе в соответствии с программой	Умение соотносить возраст учащихся (рисунок)	Выбор цели (планируемого результата)	Выбор учебной задачи
0 баллов – умение не сформировано; 1 балл – умение сформировано частично; 2 балла – умение сформировано				
Максимально 10 баллов из 100				

В цифровой симулятор заложены компетенции, позволяющие определить уровень сформированности профессиональных знаний содержания рабочей программы по дисциплине,

знание требований к планируемым результатам обучения в зависимости от возраста и требований ФГОС. В результате работы на симуляторе бакалавр демонстрирует сформированность теоретических основ методики сценарирования учебного занятия либо их отсутствие.

Для проектирования модели виртуального урока группой разработчиков были сформированы индикаторы профессионального умения постановки учебной задачи и организации учебной деятельности школьников. Эта модель представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Умение организовать работу по решению учебной задачи

2. УМЕНИЕ ОРГАНИЗОВАТЬ РАБОТУ ПО РЕШЕНИЮ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ (ИНДИКАТОРЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ТРУДОВОГО ДЕЙСТВИЯ)										
ПОСТАНОВКА УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ										
ОПК-3										
Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов										
ОПК-3.1					ОПК-3.3					
Умеет определять и формулировать цели и задачи учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС					Демонстрирует знание форм, методов и технологий организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями					
Постановка учебной задачи	Обсуждение с учениками инструментов для построения ломаной	Выбор этапов решения задачи в соответствии с целью	Умение определять понимание требований задачи учениками	Выбор технологии организации учебной деятельности	Объяснение условий задачи ученикам, не понявшим содержание	Применение деятельностного подхода на этапе решения задачи	Анализ задачи (опрос учеников класса на предмет понимания условий задачи)	Выбор формы организации работы над задачей	Понимание формы организации учебной деятельности обучающихся (подтверждение выбранной формы работы)	Максимально 20 баллов из 100
0 баллов – умение не сформировано; 1 балл – умение сформировано частично; 2 балла – умение сформировано										

Симулятор позволит оценить сформированность данного профессионального умения в соответствии с ОПК. Бакалавр, работая на симуляторе, может получить максимально 20 баллов. Оценивается умение организовать работу по решению учебной задачи.

В виртуальный урок кроме знаний и умений заложено и действие владения методом обучения и технологией деятельностного подхода. Следует отметить, что данное требование определено ФГОС. Представим характеристику формируемых навыков в таблице 4.

Таблица 4 – Владение методами обучения в соответствии с деятельностным подходом на этапе контроля

3. ВЛАДЕНИЕ МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫМ ПОДХОДОМ НА ЭТАПЕ КОНТРОЛЯ	
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗАПЛАНИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	
ОПК-5	
Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	
ОПК-5.2	
Осуществляет отбор диагностических средств, форм контроля и оценки сформированности образовательных результатов обучающихся	
Оценка промежуточного результата 1 ученика в выбранной форме работы	Оценка промежуточного результата 2 ученика в выбранной форме работы
Оценка промежуточного результата 3 ученика в выбранной форме работы	Оценка промежуточного результата 4 ученика в выбранной форме работы
Оценка промежуточного результата 5 ученика в выбранной форме работы	Оценка промежуточного результата 6 ученика в выбранной форме работы
Оценка промежуточного результата 7 ученика в выбранной форме работы	Оценка промежуточного результата 8 ученика в выбранной форме работы
Оценка промежуточного результата 9 ученика в выбранной форме работы	Оценка промежуточного результата 10 ученика в выбранной форме работы
Контроль способов решения задачи (работа у доски со способами, предложенными учениками)	
Отбор диагностических средств	
Определение способа формирования результата	
Определение формы контроля и самоконтроля	
Оценка промежуточных результатов	
0 баллов – умение не сформировано; 1 балл – умение сформировано частично; 2 балла – умение сформировано	
КОНТРОЛЬ УСВОЕННЫХ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ	
ОПК-5	
Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	
ОПК-5.3	ОПК-5.4
Применяет различные диагностические средства, формы контроля и оценки сформированности образовательных результатов обучающихся	Формулирует выявленные трудности в обучении и корректирует пути достижения образовательных результатов
Выявление трудности в решении задачи (опрос класса на предмет того, кто справился с заданием)	Выявление трудностей и их коррекция (анализ результатов работы с циркулем)
Коррекция трудностей в обучении (работа с учениками, не справившимися с задачей)	Выявление трудностей и их коррекция (анализ результатов работы с линейкой)
Контроль способов решения задачи (опрос учеников, выбравших вариант решения циркулем)	Выявление трудностей и их коррекция (анализ результатов работы с ниткой)
Контроль способов решения задачи (опрос учеников, выбравших вариант решения линейкой)	Выявление трудностей и их коррекция (анализ результатов работы прикидкой)
Контроль способов решения задачи (опрос учеников, выбравших вариант решения ниткой)	Коррекция способа решения задачи фронтальным опросом (вызов ученика к доске по каждому способу)
Контроль способов решения задачи (опрос учеников, выбравших вариант решения циркулем)	Обобщение способа решения задачи (демонстрация правильного способа измерения)
Контроль способов решения задачи (опрос учеников, выбравших вариант решения линейкой)	Традиционный способ передачи учебной информации (демонстрация правильного способа измерения учителем)
0 баллов – умение не сформировано; 1 балл – умение сформировано частично; 2 балла – умение сформировано	

Максимально 60 баллов из 100

ПОДВЕДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ РАБОТЫ					Максимально 10 баллов из 100
ОПК-8					
Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний					
ОПК-8.5					
Владет методами анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний					
Анализ результатов решения задачи учениками	Вариативность завершения урока	Рефлексия достижения планируемых результатов (фронтальная работа у доски)	Подведение итогов работы в классе	Выводы по способам измерения	
0 баллов – умение не сформировано; 1 балл – умение сформировано частично; 2 балла – умение сформировано					

Как видим, в содержании формируемых навыков вес трудового действия «владение методами обучения в соответствии с деятельностным подходом на этапе контроля» согласно Профессиональному стандарту педагога самый большой, поэтому по 100-балльной шкале он оценивается в 70 баллов. Это и понятно, так как профессиональные знания и умения являются важными составляющими при оценивании проведения урока. Однако деятельностный подход и применение инновационных методов и технологий являются обязательными требованиями к качеству подготовки будущего педагога.

Выводы. Таким образом, на последнем этапе группой разработчиков на основе выделенных индикаторов определены выполняемые опции для выбора педагогического действия в симуляторе. Разработанная модель оценки профессиональных знаний и умений, представленная выше, была реализована в цифровом симуляторе педагогической деятельности.

В результате проектирования модели цифровой симулятор педагогической деятельности позволяет не только тренировать трудовые действия, но и проводить диагностику уровня сформированности общеобразовательных компетенций у будущих и работающих педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаева Н. Ю., Агаев Р. Н., Певнева Д. М., Нестеренко И. П. Компетентный подход в российской системе высшего образования // Перспективы и проблемы инновационного развития социально-экономических систем : материалы VII национальной научно-практической конференции научных сотрудников, специалистов, преподавателей, аспирантов, Воронеж, 08 октября 2019 года. – Воронеж : Воронежский государственный университет инженерных технологий, 2019. – С. 5–6. – EDN XCUOMW.
2. Берберян А. С. Компетентный подход в образовании на базе экзистенциально-гуманистической психологии // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № S3(38). – С. 14–17. – EDN YWRPHDI.
3. Галиакберова А. А., Галямова Э. Х., Киселев Б. В. Основы проектирования цифровых симуляторов для подготовки учителя математики // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 2. – DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-4-2. – EDN NPYBQO.
4. Галиакберова А. А., Захарова И. М., Галямова Э. Х., Червов О. Б. Роль цифрового симулятора педагогической деятельности в подготовке будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 34–37. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0904-0009. – EDN YOENXI.
5. Захарова И. М., Грахова С. И. Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных умений будущих учителей // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S2-1(31). – С. 208–210. – EDN UWVXQI.
6. Киселев Б. В., Краснова Е. Л. Сквозные цифровые технологии в проектировании симулятора педагогической деятельности // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № S2(37). – С. 103–104. – EDN TTJVCA.
7. Матвеев С. Н., Галямова Э. Х., Киселев Б. В. О статистической оценке внедрения обучающих математических тренажеров-симуляторов в обучение // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 249–255. – EDN DLGMOI.

8. Неустроева А. А. Формирование ключевых компетентностей учащихся средствами цифровых образовательных ресурсов в урочной и внеурочной деятельности // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2018. – № 1(11). – С. 62–63. – EDN ELFRPG.
9. Bernard Riera, Tom Ranger, Ramla Saddem, Fabien Emprin, Jean-Paul Chemla, Alexandre Philippot. Retour d'expérience et applications pédagogiques innovantes avec HOME I/O // CETSIS 2021 – Colloque de l'Enseignement des Technologies et des Sciences de l'Information et des Systèmes. – 2022. – № 21. – P. 2037.
10. Fabien Emprin. Modeling Practices to Design Computer Simulators for Trainees' and Mentors' Education // Mathematics Education in the Age of Artificial Intelligence: How Artificial Intelligence can Serve Mathematical Human Learning: Springer International Publishing. – 2022. – № 3. – P. 319–341.

Статья поступила в редакцию 10.02.2023

REFERENCES

1. Agaeva N. Yu., Agaev R. N., Pevneva D. M., Nesterenko I. P. Kompetentnostnyj podhod v rossijskoj sisteme vysshego obrazovaniya // Perspektivy i problemy innovacionnogo razvitiya social'no-ekonomicheskikh sistem : materialy VII nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii nauchnyh sotrudnikov, specialistov, prepodavatelej, aspirantov, Voronezh, 08 oktyabrya 2019 goda. – Voronezh : Voronezhskij gosudarstvennyj universitet inženernyh tekhnologij, 2019. – S. 5–6. – EDN XCUOMW.
2. Berberyan A. S. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii na baze ekzistencial'no-gumanisticheskoj psihologii // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. – 2022. – № S3(38). – S. 14–17. – EDN YWPHDI.
3. Galiakberova A. A., Galyamova E. H., Kiselev B. V. Osnovy proektirovaniya cifrovyh simulyatorov dlya podgotovki uchitelya matematiki // Vestnik Mininskogo universiteta. – 2020. – T. 8, № 4. – S. 2. – DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-4-2. – EDN NPYBQO.
4. Galiakberova A. A., Zaharova I. M., Galyamova E. H., Chervov O. B. Rol' cifrovogo simulyatora pedagogičeskogo deyatelnosti v podgotovke budushchego pedagoga // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. – 2020. – T. 9, № 4(33). – S. 34–37. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0904-0009. – EDN YOENXI.
5. Zaharova I. M., Grahova S. I. Cifrovoy simulyator pedagogičeskogo deyatelnosti kak sredstvo razvitiya professional'nyh umenij budushchih uchitelej // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. – 2021. – № S2-1(31). – S. 208–210. – EDN UWVXQI.
6. Kiselev B. V., Krasnova E. L. Skvoznye cifrovyte tekhnologii v proektirovanii simulyatora pedagogičeskogo deyatelnosti // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. – 2022. – № S2(37). – S. 103–104. – EDN TTJVCA.
7. Matveev S. N., Galyamova E. H., Kiselev B. V. O statisticheskoj ocenke vnedreniya obuchayushchih matematicheskikh trenazherov-simulyatorov v obuchenie // Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovaniya. – 2021. – № 71-1. – S. 249–255. – EDN DLGMOI.
8. Neustroeva A. A. Formirovanie klyucheovyh kompetentnostej uchashchihsya sredstvami cifrovyh obrazovatel'nyh resursov v urochnoj i vneurochnoj deyatelnosti // Specifika pedagogičeskogo obrazovaniya v regionah Rossii. – 2018. – № 1(11). – S. 62–63. – EDN ELFRPG.
9. Bernard Riera, Tom Ranger, Ramla Saddem, Fabien Emprin, Jean-Paul Chemla, Alexandre Philippot. Retour d'expérience et applications pédagogiques innovantes avec HOME I/O // CETSIS 2021 – Colloque de l'Enseignement des Technologies et des Sciences de l'Information et des Systèmes. – 2022. – № 21. – P. 2037.
10. Fabien Emprin. Modeling Practices to Design Computer Simulators for Trainees' and Mentors' Education // Mathematics Education in the Age of Artificial Intelligence: How Artificial Intelligence can Serve Mathematical Human Learning: Springer International Publishing. – 2022. – № 3. – P. 319–341.

The article was contributed on February 10, 2023

Сведения об авторе

Киселев Борис Васильевич – старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной математики Набережночелнинского государственного педагогического университета, г. Набережные Челны, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8593-0500>, boris@karnaval.su

Author Information

Kiselev, Boris Vasilyevich – Senior Lecturer of the Department of Computer Science and Computational Mathematics, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8593-0500>, boris@karnaval.su

УДК 378.047:[37+159]

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.020

A. A. Михайлов, Н. В. Керемли, А. А. Червова

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ВХОЖДЕНИЯ В БУДУЩУЮ ПРОФЕССИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Шуйский филиал Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу вклада известных зарубежных (А. Адлер, М. Р. Гинзбург, А. Маслоу, К. Хорни, Э. Эриксон) и российских ученых (В. А. Айрапетова, Е. А. Александрова, Е. А. Бауэр, А. В. Малышев, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков) и авторов диссертационных исследований (А. В. Бугославская, К. И. Буякова, Е. А. Салахутдинова, С. Ф. Шляпина) в решение проблемы профессионального самоопределения и вхождения в будущую профессию студентов вузов разных профилей и направлений подготовки. Из приведенного обзора следует, что само понятие «профессиональное самоопределение», а также процесс вхождения в будущую профессию студентов разных направлений и профилей подготовки не изучены в должной мере, что и подчеркивает актуальность темы нашего исследования. Работа опирается на общетеоретические подходы (системный, компетентностный, деятельностный и др.), а также на высказывания ученых, приведенных в монографиях, диссертационных исследованиях и других научных изданиях. Акцент сделан на вопросах педагогического сопровождения, дана авторская интерпретация понятий «педагогическое сопровождение» и «вхождение в будущую профессию» будущих педагогов-психологов. Приведены результаты анкетирования студентов, поступивших на первый курс педагогического вуза, которые подтверждают, что выбор профессии ими обусловлен в большей степени уровнем оплаты труда и возрастанием влияния средств массовой информации, особенно Интернета. Отмечается, что большинство первокурсников не представляют особенностей своей будущей профессиональной деятельности. Считаем, что опыт организации педагогического сопровождения будущих педагогов-психологов в Ивановском государственном университете, Шуйском филиале, реализованный на основе идеи о необходимости интеграции вузовского и дополнительного образования средствами вовлечения студентов в волонтерскую, тьюторскую, кураторскую деятельность, привлечения к участию в проекте «Дети в университете», является интересным для широкой педагогической общественности России.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, вхождение в будущую профессию, педагоги-психологи, волонтерская, тьюторская деятельность*

A. A. Mikhailov, N. V. Keremli, A. A. Chervova

STATE OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND ENTRY INTO THE PROFESSION OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Shuya Branch Ivanovo State University, Shuya, Russia

Abstract. This study is devoted to the analysis of the contribution of both well-known foreign (A. Adler, M. R. Ginzburg, A. Maslow, K. Horny, E. Erikson), Russian (V. A. Ayrapetova, E. A. Alexandrova, E. A. Bauer, A. V. Malyshev, A. V. Mudrik, V. A. Slatenin, V. I. Slobodchikov) scientists and authors of dissertation research (A. V. Bugoslavskaya, K. I. Buyakova, E. A. Salakhutdinova, S. F. Shlyapina) in solving the problem of professional self-determination and entry into the future profession of university students of various training programs. It follows from the review above that the very concept of professional self-determination as well as the process of university students' entering the future profession are

not studied well enough which reveals the relevance of the research topic. The work is based on general theoretical approaches (systemic, competence, activity, etc.), as well as on the statements of scientists given in monographs, dissertation studies and other scientific publications. The emphasis is placed on the issues of pedagogical support, the author's interpretation of the concepts of pedagogical support and entry into the profession of future educational psychologists is given. The results of the questionnaire survey of first-year pedagogical college students are presented, from which it follows that the choice of profession is largely due to the level of wages and the increasing influence of the media, especially the Internet. It is noted that the majority of first-year students do not imagine the peculiarities of their future professional activity. We believe that the experience of organizing pedagogical support for future educational psychologists at Shuya Branch Ivanovo State University due to the necessity to integrate higher education and additional education by involving them in volunteering, tutoring, mentoring, and participating in the project "Children at University" is interesting for the wide educational community of Russia.

Keywords: *professional self-determination, entry into the future profession, educational psychologists, volunteering, tutoring*

Введение. Проблемой профессионального самоопределения и вхождения в будущую профессию занимались такие зарубежные ученые, как М. Р. Гинзбург [6], Э. Эрикссон [19], А. Адлер [1], К. Хорни [16], А. Маслоу [8], К. Роджерс [12]. В отечественной психолого-педагогической науке имеется много работ, раскрывающих механизмы организации сопровождения субъектов образовательного процесса в различных образовательных организациях. В них рассмотрены подходы к данной проблеме в контексте организации сопровождения обучающихся в системе вузовского и дополнительного образования, а также вопросы организации сопровождения студентов профессиональных образовательных организаций. В. А. Слостенкин считает, что «педагогическое сопровождение – это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога» [14]. «Педагогическое сопровождение как помощь подростку в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение» рассматривает В. И. Слободчиков в своей работе «Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности» [15]. А. В. Мудрик трактует понятие сопровождения как «особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение обучающегося к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития», что более всего соответствует нашему видению данной проблемы и положено в основу нашего исследования [10]. Е. А. Александрова приводит следующее определение: «педагогическое сопровождение как умение педагога находиться вместе с учениками, сопровождать их в индивидуальном освоении получаемых знаний» [2]. В. А. Айрапетова рассматривает «сопровождение как форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений» [9]. А. В. Малышев и Е. А. Бауэр считают, что «психолого-педагогическое сопровождение – это совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающей современное качество образования» [3], [7].

Актуальность исследуемой проблемы. Из приведенного обзора работ крупных ученых следует, что понятия профессионального самоопределения и вхождения в будущую профессию не устоялись в современной психолого-педагогической науке и что формы, методы профессионального самоопределения будут различными для студентов разных специальностей и профилей подготовки. Особенно важную роль профессиональное самоопределение играет при вхождении в будущую профессию педагогов-психологов, деятельность которых связана с общением с детьми разного возраста и состояния здоровья.

Этот аспект недостаточно отражен в психолого-педагогических исследованиях, требует пристального внимания научной общественности и подчеркивает актуальность темы нашего исследования.

Материал и методы исследования. В исследовании использованы монографии, учебники, учебные пособия, диссертационные исследования зарубежных и российских ученых, в которых приведены определения, формы, методы и средства осуществления профессионального самоопределения и вхождения в будущую профессию студентов вузов, которые обобщены и проанализированы на основе общетеоретических подходов (системного, компетентностного, деятельностного и т. д.). С учетом собственного опыта и проведенного педагогического эксперимента приводится авторское видение решения обозначенной проблемы.

Результаты исследования и их обсуждение. Материалом исследования стали диссертации, защищенные за последние 5 лет, в которых приводятся различные трактовки профессионального самоопределения студентов разных направлений и профилей подготовки. Как показывают имеющиеся диссертационные исследования, различные аспекты педагогического сопровождения обучающихся рассматриваются с точки зрения их профессионального самоопределения. Так, в диссертационном исследовании С. Ф. Шляпиной профессиональное самоопределение понимается как «специальная деятельность педагогов, ориентированная на оказание поддержки в адаптации, личностном и профессиональном росте студентов, принятии решения о выборе специализации, построении проекта дальнейшего профессионального пути» [18]. К. И. Буякова в своей работе определяет педагогическое сопровождение как «комплексную систему специально организованных мероприятий, направленных на создание условий для успешного воспитания, обучения и развития личности» [5].

Е. А. Салахутдинова пишет, что «под педагогическим сопровождением адаптации обучающихся в группе следует понимать целенаправленную деятельность всех субъектов педагогического процесса (педагогов, кураторов, старшекурсников и ближайшего социального окружения студента), направленную на содействие в обретении студентом позиции субъекта внутригрупповых отношений, на его ориентацию в системе социальных отношений в вузе, организацию взаимодействия с сокурсниками и преподавателями в образовательном процессе и внеаудиторной деятельности» [13]. В работе А. В. Бугославской под педагогическим сопровождением будущих психологов понимается «комплекс целенаправленных педагогических действий, включающих создание условий для развития и профессионального становления личности с целью максимально самостоятельного поиска решения профессиональных задач любого уровня сложности при минимальном участии педагога; наблюдение за профессионально-личностным становлением, супервизию, совместную деятельность, партнерство» [4], что и позволило сформулировать нам основную идею нашего исследования о необходимости интеграции вузовского и дополнительного образования.

Опыт нашей работы с бакалаврами – будущими педагогами-психологами показал, что особенно важны первые этапы обучения студентов в вузе, от которых зависит результат овладения профессиональными компетенциями и успех в профессиональной деятельности.

С целью выявления уровня мотивации бакалавров – будущих педагогов-психологов к выбранной профессии на констатирующем этапе эксперимента нами был проведен опрос студентов, поступивших на первый курс вузов. Его результаты сопоставлялись с результатами, полученными Е. В. Шепелевой в диссертационном исследовании «Самоопределение старшеклассников под влиянием средств массовой информации» [17]. Нами было опрошено 300 студентов первого курса, поступивших в вуз на специальности психолого-педагогического направления.

Таблица 1 – Результаты опроса студентов на выявление уровня мотивации к выбранной профессии

Показатели, влияющие на выбор профессии	Полученные результаты (%)*		
	Результаты из диссертации Е. В. Шепелевой 2006 г.	Результаты нашего диссерта- ционного иссле- дования 2017 г.	Результаты нашего диссерта- ционного иссле- дования 2022 г.
Уровень оплаты труда	13,5	24,1	35,6
Социальная престижность профессии	11,2	11,8	20,4
Советы родителей	24,7	12,8	14,3
Средства массовой информации, включая Интернет	25,1	16,9	31,6
Советы педагогов, психологов	6,5	15,7	16,3
Интерес к профессии	9,4	11,5	12,6
Советы друзей	8,6	7,2	5,6
День открытых дверей в вузе	-	18,7	23,6

* Респонденты могли отвечать положительно на несколько пунктов анкеты.

Как следует из таблицы 1, одним из главных показателей, влияющих на выбор профессии, является уровень оплаты труда, и этот показатель растет из года в год. При этом наблюдается низкая мотивация к профессии педагога и педагога-психолога. Отмечается рост влияния средств массовой информации, особенно Интернета, возрастает также роль социальной престижности профессии педагога, что, возможно, связано с широким освещением значимости образования в развитии потенциала страны. Многие респонденты отвечают, что слабо представляют профессиональную деятельность будущего педагога-психолога, поскольку у них в школе таковых не было. Можно отметить, что значительная часть студентов-первокурсников вузов – будущих педагогов-психологов не определились с выбором профессии и слабо представляют себе особенности своей будущей профессиональной деятельности.

Б. М. Бим-Бад описывает профессиональную деятельность педагога-психолога следующим образом: «Педагог-психолог – это специалист, обеспечивающий развитие и сохранение психического, соматического здоровья учащихся и их социальное благополучие. Педагог-психолог входит в состав психологической службы образовательного учреждения, способствует созданию в нем гармонической социальной атмосферы и принимает меры по профилактике возникновения социальной дезадаптации учащихся. Педагог-психолог оказывает психолого-коррекционную и реабилитационную помощь учащимся и осуществляет консультативную помощь их родителям» [11].

Обобщая результаты анализа научных источников, итоги констатирующего этапа эксперимента, все вышесказанные определения, приведем наше видение понятия «педагогическое сопровождение будущих педагогов-психологов», под которым мы понимаем непрерывный процесс взаимодействия педагогов и студентов, направленный на формирование, развитие, контроль и коррекцию компетенций, способствующих формированию ценностного отношения к будущей профессии, пониманию важности теоретических основ изучаемых дисциплин, сформированности навыков практической деятельности и уважительного отношения к личности обучаемого.

Результатом педагогического сопровождения является раннее вхождение в профессию студентов вуза – будущих педагогов-психологов. Под профессиональным вхождением в профессию бакалавров – будущих педагогов-психологов мы понимаем процесс вхождения в профессиональную деятельность, изменяющий начало самостоятельной деятельности, при которой обучающийся ставит определенные цели, позволяющие реализовать

себя при выполнении различных видов профессиональной деятельности, организации профессионального саморазвития и самоконтроля.

Научно-методическое сопровождение вхождения в профессиональную деятельность бакалавров – будущих педагогов-психологов предусматривает:

– разработку и использование авторских учебных программ, курсов, учебных и методических пособий по организации учебно-воспитательной и внеучебной деятельности бакалавров данного профиля, содержание которых направлено на вхождение в профессиональную деятельность;

– организацию вхождения студентов в профессиональную деятельность в ходе дополнительной внеучебной деятельности (волонтерские отряды для работы с детьми в детских домах, коррекционных школах, участие в реализации программы дополнительного образования «Дети в университете», работа в загородных лагерях, тьюторская и кураторская деятельность и т. д.) на ранних этапах процесса их профессиональной подготовки.

В Шуйском филиале Ивановского государственного университета волонтерская деятельность осуществляется в рамках Областного государственного казенного общеобразовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Шуйский детский дом-школа»; Областного государственного казенного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Шуйский детский дом»; Муниципального учреждения «Молодежный информационный центр»; Областного государственного учреждения социального обслуживания «Шуйский комплексный центр»; Областного государственного казенного общеобразовательного учреждения «Шуйская коррекционная школа-интернат», Ивановского регионального отделения «Специальная Олимпиада России». Студенты-волонтеры объединяются в инициативные группы, разрабатывают и реализуют проекты социально-педагогической деятельности. Как правило, в качестве проектов выступают различные мероприятия по познавательному, творческому и духовно-нравственному развитию: игры по станциям, традиционные календарные праздники, интеллектуальные викторины и др. Можно отметить следующие мероприятия, организованные волонтерами: «Школа – Университет», «Уроки доброты», «Щедрый вторник», «Осенняя неделя добра», «Школы ждут учителей», «Точка роста», «Школа ждет психолога» и др.

Тьюторская деятельность заключается в том, что будущие педагоги-психологи оказывают психолого-педагогическую помощь городским и сельским школам (в которых зачастую нет ни педагога-психолога, ни социального педагога). Как правило, школа составляет запрос на оказание квалифицированной помощи в решении определенной проблемы (например, профориентационная работа со старшеклассниками, диагностика и коррекция познавательной сферы учеников, тренинг уверенного общения и др.). Студенты обрабатывают эти запросы, готовят и согласовывают с преподавателем программу мероприятий, направленных на решение конкретной проблемы, далее следует практическое воплощение разработанной программы (как в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, так и в рамках волонтерской деятельности).

Кураторская деятельность организовывается студентами 3–4 курсов со студентами 1–2 курсов. Старшекурсники проводят кураторские часы, на которых знакомят студентов младших курсов с особенностями работы педагога-психолога, организуют психологические тренинги, индивидуальные и групповые консультации со студентами, не определившимися до конца в правильности выбранной ими профессиональной траектории. Эта деятельность нацелена на оказание помощи первокурсникам в адаптации к условиям обучения в вузе, в самоорганизации своей деятельности. Вся деятельность куратора направлена на активизацию коммуникации студентов друг с другом, со студентами других групп, других факультетов для развития у них рефлексии по поводу собственных действий, осознания себя в роли педагога-психолога, способного помочь детям в саморазвитии.

В качестве примера приведем содержание практической деятельности будущих педагогов-психологов при работе в проекте «Дети в университете». Цель данного проекта заключается в организации досуга учащихся начальной школы и деятельности по подготовке детьми домашнего задания, а также в помощи в решении психологических проблем. На протяжении 5 лет при вузе функционирует своего рода «школьная продленка», посещая которую дети школ города не только занимаются выполнением домашнего задания, но и получают консультации от педагогов-психологов. Кроме этого, студентами организован досуг для детей (игры, спортивные соревнования, питание). Команда студентов динамичная, свои педагогические пробы могут осуществить все желающие, обучающиеся в вузе по образовательной программе «Начальное образование». Дети, посещающие этот досуговый центр, обучаются в различных школах и классах, некоторые имеют ограничения в состоянии здоровья. Для более продуктивного их взаимодействия осуществляется поддержка со стороны будущих педагогов-психологов. Каждого приходящего в центр ребенка наблюдает студент – будущий педагог-психолог, по желанию родителей (законных представителей) он может обследовать его (провести психодиагностику, направленную на изучение познавательной сферы и личностных особенностей). По результатам диагностики даются рекомендации как студентам, работающим в центре, так и родителям детей. Данную деятельность сопровождают преподаватели кафедры психологии и социальной педагогики, а также тьютор, являющийся руководителем образовательной программы «Психолого-педагогическое образование».

Выводы. По итогам нашего исследования достигнуты следующие результаты:

- 1) приведены, обобщены и проанализированы высказывания крупных российских ученых по проблеме профессионального самоопределения и вхождения в будущую профессию студентов вуза – будущих педагогов и педагогов-психологов;
- 2) даны авторские видения понятий «педагогическое сопровождение» и «вхождение в будущую профессию бакалавров – будущих педагогов-психологов»;
- 3) показаны необходимость и возможность осуществления педагогического сопровождения процесса вхождения бакалавров – будущих педагогов-психологов в профессиональную деятельность средствами интеграции вузовского и дополнительного образования (волонтерская, тьюторская, кураторская деятельность, проект «Дети в университете»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 212 с.
2. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] // Институт системных исследований и координации социальных процессов. – Режим доступа : http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (дата обращения: 25.04.2023).
3. Бауэр Е. А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. – Нижний Новгород, 2012. – 60 с.
4. Бугославская А. В. Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления будущих психологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ялта, 2020. – 22 с.
5. Бужкова К. И. Педагогическое сопровождение волонтерской деятельности как образовательного ресурса для развития субъектной позиции студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Томск, 2021. – 22 с.
6. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
7. Малышев А. В. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения процесса развития культуры личности подростка в современном информационном пространстве : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. – Нижний Новгород, 2013. – 60 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
9. Методология педагогики / Е. А. Александрова, Р. М. Асадуллин, Е. В. Бережнова и др. ; под общ. ред. В. Г. Рындак. – М. : ИНФРА-М, 2018. – 296 с.

10. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с..
12. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
13. Салахутдинова Е. С. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Кострома, 2014. – 27 с.
14. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
15. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
16. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1997. – 316 с.
17. Шепелева Е. В. Самоопределение старшеклассников под влиянием средств массовой информации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Нижний Новгород, 2006. – 26 с.
18. Шляпина С. Ф. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Тюмень, 2008. – 26 с.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

Статья поступила в редакцию 27.04.2023

REFERENCES

1. Adler A. Praktika i teoriya individual'noj psihologii: lekcii po vvedeniyu v psihoterapiyu dlya vrachej, psihologov i uchitelej. – М. : Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002. – 212 s.
2. Aleksandrova E. A. Vidy pedagogicheskoy podderzhki i soprovozhdeniya individual'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Institut sistemnyh issledovanij i koordinacii social'nyh processov. – Rezhim dostupa : http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (data obrashcheniya: 25.04.2023).
3. Bauer E. A. Nauchno-prakticheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya social'no-psihologicheskoy adaptacii podrostkov-migrantov : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.07. – Nizhnij Novgorod, 2012. – 60 s.
4. Bugoslavskaya A. V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo stanovleniya budushchih psihologov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Yalta, 2020. – 22 s.
5. Buyakova K. I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie volonterskoj deyatel'nosti kak obrazovatel'nogo resursa dlya razvitiya sub"ektnoj pozicii studentov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Tomsk, 2021. – 22 s.
6. Ginzburg M. R. Psihologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya // Voprosy psihologii. – 1994. – № 3. – S. 43–52.
7. Malyshev A. V. Nauchno-prakticheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya processa razvitiya kul'tury lichnosti podrostka v sovremennom informacionnom prostranstve : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.07. – Nizhnij Novgorod, 2013. – 60 s.
8. Maslou A. Motivaciya i lichnost' / per. s angl. A. M. Tatlybaevoj. – SPb. : Evraziya, 1999. – 478 s.
9. Metodologiya pedagogiki / E. A. Aleksandrova, R. M. Asadullin, E. V. Berezhnova i dr. ; pod obshch. red. V. G. Ryndak. – М. : INFRA-M, 2018. – 296 s.
10. Mudrik A. V. Social'naya pedagogika : учебник для студ. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. – 8-е изд., испр. i dop. – М. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. – 240 s.
11. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad. – М. : Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 2002. – 527 s..
12. Rodzhers K. R. Vzgljad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – М. : Izdatel'skaya gruppa «Progress», «Univers», 1994. – 480 s.
13. Salahutdinova E. S. Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptacii studentov v uchebnoj gruppe : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Kostroma, 2014. – 27 s.
14. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. – М. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. – 576 s.
15. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: vvedenie v psihologiyu sub"ektivnosti : ucheb. posobie dlya vuzov. – М. : SHkola-Press, 1995. – 384 s.
16. Horni K. Nevroz i lichnostnyj rost. Bor'ba za samorealizaciyu. – SPb. : Vostochno-Evropskij institut psihoanaliza, 1997. – 316 s.
17. Shepeleva E. V. Samoopredelenie starsheklassnikov pod vliyaniem sredstv massovoj informacii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Nizhnij Novgorod, 2006. – 26 s.

18. Shlyapina S. F. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Tyumen', 2008. – 26 s.
19. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. – M. : Progress, 1996. – 344 s.

The article was contributed on April 27, 2023

Сведения об авторах

Михайлов Алексей Александрович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и специального образования, директор Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2222-5708>, sgpu@sspu.ru

Керемли Ниджат Вахид оглы – преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-7081-8046>, roxio_1993@list.ru

Червова Альбина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0580-9293>, innovacia-sgpu@mail.ru

Author Information

Mikhailov, Aleksey Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Special Education, Director of Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2222-5708>, sgpu@sspu.ru

Keremli, Nijat Vahid oglu – Lecturer, Department of Psychology and Social Pedagogy, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-7081-8046>, roxio_1993@list.ru

Chervova, Albina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0580-9293>, innovacia-sgpu@mail.ru

Н. А. Рунги

ПСИХОСОМАТИКА КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ В СИСТЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ХОЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В настоящее время можно с уверенностью говорить о смене вектора парадигмы российского образования в рамках предмета «Иностранный язык». Сегодня китайский язык активно и уверенно завоевывает новые позиции, распространяясь с Востока во все регионы страны. Одним из направлений политики в области образования является формирование межкультурной иноязычной компетентности. В данной статье рассматривается вопрос о формировании межкультурной иноязычной компетентности с учетом психосоматического подхода в обучении тонам китайского языка. Этот подход является обязательным в преподавании тоновых языков, так как задействует новый канал восприятия, которым обычно не пользуются в преподавании европейских языков. Реализация психосоматического подхода может осуществляться как в рамках дисциплины «Практический курс китайского языка», так и вне аудитории. Указанный подход является одним из четырех основных направлений холистического подхода в обучении китайскому языку. В статье представлена авторская модель применения метода ассоциативных легенд в движении для запоминания тонов китайских лексических единиц. Автор также делится опытом проведения зарядки «Цигун» со студентами и сотрудниками вуза, что вносит дополнительный колорит из области культуры страны изучаемого языка в палитру красок урока и выходит за пределы традиционного преподавания дисциплины.

Основные положения исследовательской работы могут найти применение как в рамках преподаваемой дисциплины, так и во внеурочных мероприятиях в вузах и школах, в которых затрагиваются вопросы синологии.

Проведенная автором работа по применению психосоматических приемов на уроке китайского языка позволяет сделать вывод об эффективности использования движений телом наряду с методом использования ассоциативных легенд как непосредственно для запоминания тонов китайских слов, так и для общей активации умственной деятельности.

Ключевые слова: *психосоматика в обучении, меридианы, цигун, китайский язык, межкультурная иноязычная компетентность, тоны в китайском языке, холистический подход*

N. A. Rungsh

PSYCHOSOMATICS AS ONE OF THE ELEMENTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE HOLISTIC APPROACH AT THE CHINESE LANGUAGE LESSON IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. Today we can confidently speak about the change in the paradigm of of Russian education within the scope of the “Foreign Language” subject. The Chinese language is gaining new positions, spreading from the East to all regions of the country. One of the policy directions in the field of education is the formation of intercultural foreign language competence. The study deals with the issue of the formation of intercultural foreign language competence, taking into account the psychosomatic approach

in teaching the tones of the Chinese language. This approach is mandatory in the teaching of tone languages, as it involves a new channel of perception, which is usually not used while teaching European languages. The implementation of this approach was carried out within the framework of the discipline “Practical course of the Chinese language”, as well as outside the classroom. The psychosomatic approach is one of the four main directions of the holistic approach in teaching Chinese.

The article discusses the author's model of applying the method of associative legend in motion to memorize the tones of Chinese lexical units. The author also shares her experience of “Qigong” exercises for students and university staff, which gives an additional color the culture of the country of the studied language into the palette of colors of the lesson, which goes beyond the traditional limits of teaching disciplines.

The main conclusions of the research work can be applied both within the framework of the taught discipline and in extracurricular activities of both the university and schools dealing with issues of Sinology.

The author's work on the application of psychosomatic techniques in the Chinese language class allows us to conclude about the effectiveness of using body movements along with the method of using associative legends both directly for memorizing the tones of Chinese words and for the general activation of mental activity.

Keywords: *psychosomatics in learning, meridians, qigong, Chinese language, intercultural foreign language competence, tones in Chinese, holistic approach*

Введение. Сегодня в России довольно активно проводятся реформы по модернизации системы образования. Одним из нововведений последнего десятилетия является направление вектора на Восток. В образовательных учреждениях начального, среднего и высшего звена активно вводится китайский язык даже в тех регионах, где еще десять лет назад невозможно было найти специалистов-синологов, что диктует необходимость подготовки соответствующих кадров. Формирование иноязычной межкультурной компетенции – первоочередная задача в политике образования России.

Методологическую базу данной статьи составляют монографии и другие научные публикации, посвященные вопросам формирования межкультурной иноязычной компетентности и преподавания китайского языка, а также практический опыт российских и иностранных специалистов в этой области. Ученые Е. И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Б. Д. Парыгин, Н. В. Барышников и др. рассматривали в своих трудах различные аспекты формирования иноязычной межкультурной компетенции. Поскольку вышеперечисленные ученые являются лингвистами, понимание межкультурной компетенции они в большей мере сводят к узкоязыковой компетентности, делая акцент на языковой грамотности в контексте языкового общения между участниками коммуникации. В случае с китайским языком этого недостаточно, поскольку для того, чтобы учащиеся могли действительно понять китайскую культуру, нужно развивать у них межкультурную компетентность через призму межкультурного обучения и систематической интеграции элементов китайской культуры в обучение китайскому языку. Кроме непосредственно языкового обучения китайскому языку (обучение лексике, иероглифике, грамматике) важным представляется изучение китайской культуры, под которой мы подразумеваем и знакомство с такими фундаментальными понятиями, как 五行 (wǔ xíng У-Син), 阴阳 (yīn yáng Инь-Ян), 风水 (fēngshuǐ Фэн-Шуй), 八字 (bā zì Ба Цзы) и 气功 (qìgōng Цигун).

Термин «межкультурная компетенция» восходит к теории коммуникативной компетенции Д. Хаймса, который рассматривает общение в реальной жизни и делает акцент на развитии компетентности в культуре. Ученые У. Хантер, М. Байрам, А. Фантини, М. Беннет, Б. Шпицберг используют такие аспекты межкультурной компетенции, как *межкультурная коммуникативная компетентность, культурная компетентность, межкультурная чувствительность и глобальная компетентность*. М. Байрам [10] в своих работах приводит различие между межкультурной коммуникативной компетенцией и межкультурной

компетенцией. Он считает, что первая является более широкой категорией, в которую входит вторая. Ученый определяет межкультурную коммуникативную компетенцию как способность обеспечивать общее понимание между людьми разной социальной идентичности и способность взаимодействовать с людьми как со сложными человеческими существами с множественной идентичностью и индивидуальностью. В его модели межкультурная компетенция состоит из пяти элементов: отношений, знаний, навыков интерпретации и связи, навыков открытия и взаимодействия, а также критической культурной осведомленности. Г. М. Чен и Дж. Староста [11] считают, что межкультурная компетентность – это способность эффективно и надлежащим образом выполнять коммуникативное поведение, чтобы вызвать желаемую реакцию в конкретной среде, которая включает в себя три взаимозависимых аспекта: аффективную перспективу для развития межкультурной чувствительности, когнитивную перспективу для развития межкультурной осведомленности и поведенческую перспективу. А. Е. Фантини пишет о четырех аспектах межкультурной компетентности – это знания, отношение, навыки и осведомленность. В. Б. Вайсман выделяет три жизненно важных компонента для развития или достижения межкультурной компетентности: самопознание/осознание, опыт и знание конкретной культуры, позитивные изменения или действия.

Затрагивая вопросы преподавания китайского языка, важно также использовать психосоматические приемы задействования движений телом, которые являются одним из элементов в системе реализации холистического подхода для формирования иноязычной межкультурной компетентности.

Цель данного исследования – изучение трудов методистов в области преподавания иностранных языков по проблемам формирования иноязычной межкультурной компетентности и разработка авторского метода использования ассоциативных легенд для запоминания тонов слов китайского языка, а также включения психосоматики как необходимого компонента урока китайского языка.

Теоретической базой исследования служат труды таких ученых, как Е. И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Б. Д. Парыгин, Н. В. Барышников, Д. Хаймс, Г. М. Чен, Н. А. Демина, Л. В. Фролова, И. В. Кочергин, К. В. Волков, Н. И. Шевцова, Т. В. Иоффе, Ци Янжун, Ма Яньхуа, Ли Сунхао, Чжан Ли, Чжан Цянь и др.

Актуальность исследуемой проблемы. Формирование межкультурной иноязычной компетентности является основной целью обучения иностранному языку, но большинство исследований в рамках данной проблемы в нашей стране было проведено специалистами, работающими с европейскими языками. Методы и приемы, используемые для преподавания европейских языков, оказываются недостаточно эффективными для преподавания тоновых языков вообще и китайского языка в частности. Поэтому возникает необходимость определения новой парадигмы в методике преподавания китайского языка в российской школе. Актуальность исследования определяется возрастающим интересом российской школы к изучению китайского языка и отсутствием исследований по вопросам фасилитации его изучения. Значимость исследования заключается в составлении авторской методики использования ассоциативных легенд и психосоматики как одного из направлений холистического подхода в обучении китайскому языку.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили труды ученых-синологов и методистов в области преподавания иностранных языков [1], [2], [3], [6], [7], [8], [9], [13]. В работе использовались следующие методы исследования: анализ, сравнение и обобщение.

Результаты исследования и их обсуждение. Вопросами преподавания китайского языка занимаются ученые-синологи Н. А. Демина, Л. В. Фролова, И. В. Кочергин, К. В. Волков, Н. И. Шевцова, Т. В. Иоффе, Ци Янжун, Ма Яньхуа, Ли Сунхао, Чжан Ли, Чжан Цянь и др.

Все они единодушны во мнении, что обучение китайскому языку предполагает совершенно иной от европейских языков алгоритм действий.

Изучение китайского языка требует от студента необходимости разорвать привычный паттерн, влиться в поток энергии 气 (qì Ци), «со-настроиться» с китайской философией внутреннего ядра слова, которое является не просто набором букв, как в европейских языках, а целостным образом, пиктограммой, таящей в себе смысл, передаваемый в основных 214 ключах. Особую сложность для российского учащегося представляет необходимость соотносить слово с определенным тоном. Базовая схема развертывания мысли в китайском языке также имеет свою уникальную структуру.

Ни в российских, ни в европейских учебных заведениях не принято говорить о 气 (Ци). В китайских же школах учебный день начинается с упражнений 气功 (qìgōng Цигун) для активации психической и ментальной энергии. Под энергией подразумевается энергия 气 qì, которая является мотором любой деятельности, в том числе учебной. Древние греки были согласны с восточным пониманием мироустройства, говоря, что без энергии мы не можем ни мыслить, ни двигаться.

Использование психосоматики на уроке китайского языка является одним из четырех основных направлений холистического подхода в обучении китайскому языку. В Россию термин «психосоматика» пришел через медицинскую психологию, а не через школу, где данный термин не имеет прикладного употребления. Однако некоторые ученые, например, Е. Шовал, Т. Ширир, М. Арнон и Г. Тененбаум, говорят о необходимости включения движения в процесс обучения. Об активации мыслительной деятельности через действие также писали Д. Дьюи, Б. Саттон-Смит и Г. Гарднер. Исследования этих ученых показали, что, когда тело ребенка участвует в движении, мозг находится в состоянии более высокого возбуждения, и это помогает развивать память и высвобождает нейротрофины.

Изучение тонового иностранного языка неразрывно связано с использованием как всего тела, так и отдельных его частей (руки, шея), которые, как «костыли», помогают запомнить верный тон. Анализ контента онлайн-уроков китайского языка на любых платформах наглядно демонстрирует, насколько активно преподаватели – носители китайского языка используют движения руками.

Основываясь на теории стимула и реакции, тело отвечает на сигналы нашего мозга посредством движения, а мозг реагирует на потребности тела посредством мышления [4]. Эффект психосоматической двигательной активности значительно усилит использование метода ассоциативных ментальных легенд, описанный нами в трудах, посвященных фасилитации обучения тоновым языкам [5].

Возьмем в качестве примера иероглиф третьего тона 水 shuǐ, вода. Для ассоциативного запоминания мы используем слова *«переменчивый, непостоянный, способный трансформироваться и меняться»*. Вербализуя данное объяснение, мы физически делаем нисходяще-восходящее движение руками и корпусом. Далее переходим к ассоциативной легенде, задаем вопрос классу, почему вода произносится третьим тоном, объясняем выбор тона. Как известно, вода переменчива, имеет три состояния: лед, жидкость и пар, – как видим, слово очень удобно укладывается в легенду.

Еще один пример иероглифа третьего тона: 奶 nǎi, молоко: как и вода, слово без труда укладывается в ассоциативную легенду-объяснение, ему также подходит характеристика изменчивости и непостоянства, так как молоко превращается в кефир, ряженку, творог и т. п., т. е. тоже имеет непостоянную природу.

Запоминая слова со вторым тоном, который имеет краткую, быструю, восходящую мелодию, мы используем ассоциативный ряд со словами *о стремлении к свету, о росте, пути наверх, при этом поднимаем взор, устремляя его вверх*. Возможна ассоциация устремления взора к небесам за помощью или с благодарностью. Учитель может столкнуться

с проблемой, когда ему не всегда удается подобрать логическое объяснение тона. Например, слово второго тона 鱼 yú, рыба довольно сложно входит в легенду самостоятельно, поэтому при запоминании этого слова мы либо вспоминаем о рыбе с солитерами, из-за чего рыба всплывает наверх, либо представляем, как мы поднимаем наверх удочку, на крючке которой находится пойманная рыба. Важно представить картинку, на которой рыба именно «поднимается» наверх, при этом мы физически поднимаем руку к потолку.

Запоминая слова первого тона, мы говорим *о постоянстве, перманентности, устойчивости или высокоом, небесном положении; повсеместности или вездесущности*, сочиняя легенду, почему эти слова имеют именно этот тон. Важно проговорить эту историю-легенду вслух, представляя картинку: так мы укладываем в голове ассоциативный ряд.

Слова четвертого тона характеризуются краткой нисходящей мелодией приказа. Объяснение тона слов осуществляется либо через концепт *авторитарности, диктаторства*, либо через идею *притяжения к земле и наклона*: 胖 pàng толстый, 瘦 shòu худой: оба человека «притягиваются» к земле, первый не «летает» от чрезмерного веса, второй – от недостатка сил.

Формирование иноязычной межкультурной компетентности подразумевает также погружение в иноязычную культуру. Следуя принципу использования психосоматики в обучении китайскому языку, в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева с 2021 года мы практикуем выполнение упражнений 气功 Цигун во время большой перемены. Данная практика проводится со всеми желающими студентами и преподавателями вуза, а не только с изучающими китайский язык или обучающими ему. Этот психосоматический элемент является одним из четырех основных блоков холистического подхода в обучении иностранному языку.

Выводы. Анализ трудов методистов в области преподавания иностранного языка и синологов, а также апробированная в рамках преподавания китайского языка авторская методика ассоциативных легенд, использование психосоматического подхода и практика проведения 气功 Цигун органично вписываются в преподавание китайского языка как часть холистического аспекта в формировании межкультурной коммуникативной компетентности, являясь как фасилитатором запоминания тонов, так и активатором умственной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие. – М. : Аадемия, 2006. – 363 с.
2. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Вост. лит., 2006. – 88 с.
3. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. – М. : ИД «Муравей», 2000. – 160 с.
4. Рунги Н. А., Сидорова Л. А. Использование мнемотехнических приемов для запоминания тона китайских иероглифов // Вестник Карагандинского университета. – 2021. – № 1(101). – DOI 10/31489/2021Ped1/93–98 .
5. Рунги Н. А., Сидорова Л. А. К вопросу о трудностях запоминания тонов китайских иероглифов // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 25 марта 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2021. – С. 142–144.
6. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учебное пособие. – М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2009. – 287 с.
7. Фролова Л. В. Роль и место аудиовизуальных средств в обучении различным аспектам китайского языка [Электронный ресурс] // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1К. – Режим доступа : <http://mino.esrae.ru/158-1128> (дата обращения: 25.02.2023).
8. Шевцова Н. И. О преподавании разговорного аспекта китайского языка на начальном этапе обучения // Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка : сб. метод. материалов / под ред. Бочкаревой А. Г. – Владивосток, 2010. – С. 30–32.
9. Яковлева Е. В. Современные подходы к организации обучения студентов в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8(197). – С. 163–167.

10. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the intercultural activities in language teaching: A practical introduction for teachers. – Strasbourg : Council of Europe, 2002. – 41 p.
11. Chen G. M., Starosta W. A review of the concept of intercultural awareness // Human Communication. – 1998. – Vol. 2. – P. 27–54.
12. Cheng Z. L., Hong L. On the cultivation of intercultural ability in English teaching in colleges // J. Anhui Agric. Univ. – 2014. – Vol. 31. – P. 11–17. – DOI 10.5116/ijme.5862.505a.
13. Willis A., Grainger P., Menzies S., Dwyer R., Simon S., Thiele C. The role of teachers in mitigating student stress to progress learning // Australian Journal of Education. – 2021. – Vol. 65, No. 2. – P. 122–138. – DOI 10.1177/0004944120982756/

Статья поступила в редакцию 28.02.2023

REFERENCES

1. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie. – M. : Aademiya, 2006. – 363 s.
2. Demina N. A. Metodika prepodavaniya prakticheskogo kitajskogo yazyka. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Vost. lit., 2006. – 88 s.
3. Kochergin I. V. Ocherki metodiki obucheniya kitajskomu yazyku. – M. : ID «Muravei», 2000. – 160 s.
4. Rungsh N. A., Sidorova L. A. Ispol'zovanie mnemotekhnicheskikh priemov dlya zapominaniya tona kitajskih ieroglifov // Vestnik Karagandinskogo universiteta. – 2021. – № 1(101). – DOI 10/31489/2021Ped1/93–98 .
5. Rungsh N. A., Sidorova L. A. K voprosu o trudnostyah zapominaniya tonov kitajskih ieroglifov // Prepodavanie inostrannyh yazykov v polikul'turnom mire: tradicii, innovacii, perspektivy : sb. st. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Minsk, 25 marta 2021 g. / Belarus. gos. ped. un-t im. M. Tanka. – Minsk, 2021. – S. 142–144.
6. Sadohin A. P. Mezhhkul'turnaya kommunikaciya : uchebnoe posobie. – M. : Al'fa-M ; INFRA-M, 2009. – 287 s.
7. Frolova L. V. Rol' i mesto audiovizual'nyh sredstv v obuchenii razlichnym aspektam kitajskogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Mezhdisciplinarnye issledovaniya v nauke i obrazovanii. – 2012. – № 1K. – Rezhim dostupa : <http://mino.esrae.ru/158-1128> (data obrashcheniya: 25.02.2023).
8. Shevcova N. I. O prepodavanii razgovornogo aspekta kitajskogo yazyka na nachal'nom etape obucheniya // Aktual'nye voprosy metodiki prepodavaniya kitajskogo yazyka : sb. metod. materialov / pod red. Bochkarevoj A. G. – Vladivostok, 2010. – S. 30–32.
9. Yakovleva E. V. Sovremennye podhody k organizacii obucheniya studentov v vuze // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2018. – № 8(197). – S. 163–167.
10. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the intercultural activities in language teaching: A practical introduction for teachers. – Strasbourg : Council of Europe, 2002. – 41 p.
11. Chen G. M., Starosta W. A review of the concept of intercultural awareness // Human Communication. – 1998. – Vol. 2. – P. 27–54.
12. Cheng Z. L., Hong L. On the cultivation of intercultural ability in English teaching in colleges // J. Anhui Agric. Univ. – 2014. – Vol. 31. – P. 11–17. – DOI 10.5116/ijme.5862.505a.
13. Willis A., Grainger P., Menzies S., Dwyer R., Simon S., Thiele C. The role of teachers in mitigating student stress to progress learning // Australian Journal of Education. – 2021. – Vol. 65, No. 2. – P. 122–138. – DOI 10.1177/0004944120982756/

The article was contributed on February 28, 2023

Сведения об авторе

Рунгш Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5407-0088>, rungsh1@mail.ru

Author Information

Rungsh, Nadezhda Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of European Languages and Linguodidactics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5407-0088>, rungsh1@mail.ru

УДК [811.161.1+811.511.131]’246.2’271.1

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.022

З. В. Суворова

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ
В РАЗВИТИИ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ
В УСЛОВИЯХ РУССКО-УДМУРТСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ**

*Научно-исследовательский институт национального образования,
г. Ижевск, Россия*

Аннотация. Современные геополитические и межнациональные конфликты доказывают особую актуальность задач гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Данные задачи, в свою очередь, актуализируют вопросы сохранения и развития языка и традиционной культуры народов. Основой национальной культуры и средством ее передачи является язык. Поэтому языковое воспитание ребенка в современных условиях приобретает особый смысл, объединяющий в себе речевое, патриотическое, нравственное развитие детей и подростков, готовых к межкультурному диалогу и сотрудничеству.

В нашей работе рассматриваются вопросы языкового воспитания ребенка в семье в условиях русско-удмуртского двуязычия. С целью закрепления удмуртского словаря и языковых знаний, полученных ребенком в ходе освоения школьной программы, в семейном воспитании используются речевые игры и упражнения на этнокультурной основе. Обогащение этноязыковой среды способствует эффективному формированию речевой и мыслительной деятельности младшего школьника. Об этом говорит положительная динамика развития активного словаря и речевых навыков детей, не владеющих родным удмуртским языком. Итоговая диагностика результатов экспериментальной работы подтверждает нашу гипотезу о том, что дидактические игры являются эффективным методом языкового воспитания в семейной педагогике.

Ключевые слова: *языковое воспитание, семейное общение, речевые игры, удмуртский язык, речевая деятельность, младший школьник*

Z. V. Suvorova

**DIDACTIC LANGUAGE GAMES IN DEVELOPMENT OF CHILD’S
SPEECH AND THINKING IN FAMILY IN CONDITIONS
OF RUSSIAN-UDMURT BILINGUALISM**

Research Institute of National Education, Izhevsk, Russia

Abstract. Modern geopolitical and interethnic conflicts prove the relevance of patriotic education of younger generation. This problem actualizes the issues of preservation and development of peoples’ traditional culture. The basis of national culture is the language. Therefore, language education of the child in modern conditions takes on a special meaning, combining speech, patriotic, and moral development of children and adolescents who are ready for intercultural dialogue and cooperation.

This article considers child’s language education in the family in the conditions of Russian-Udmurt bilingualism. In order to consolidate the vocabulary and school curriculum, speech games and exercises are used in family education. The enrichment of ethno-linguistic environment promotes junior pupils’ effective speech and mental activity formation. The positive dynamics of development of vocabulary and sentences making ability shows this among pupils who do not speak or hardly speak Udmurt.

The final diagnosis of the results of the experimental work confirms our hypothesis that didactic games are an effective method of language education in family pedagogy.

Keywords: *language education, family communication, speech games, Udmurt language, speech activity, junior pupil*

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты определяют требования к языковым и речевым компетенциям, которые являются основой формирования функциональной грамотности современного школьника. Для выполнения данных требований разрабатываются современные школьные учебники и пособия, электронные образовательные ресурсы, внедряются новые технологии обучения, совершенствуется методическое сопровождение этнокультурного образования. Однако для свободного владения языком недостаточно изучение удмуртского языка на занятиях в школе, необходимо использовать родной язык в воспитательном процессе, дополнительном образовании, семейном воспитании с целью обогащения и закрепления активного словаря и речи ребенка.

Среди педагогических технологий развития родной речи младшего школьника, помимо учебной, выделяется игровая деятельность, соответствующая его возрастным особенностям. Дидактические языковые и речевые игры на этнокультурном материале познавательны и эффективны в формировании языковой личности ребенка.

Как подчеркивали классики психологии Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и другие, язык и речевая деятельность усваиваются детьми в процессе другой (неречевой) деятельности: игровой, познавательной, трудовой [3], [9], [4]. Активное познание, приобретение речевых навыков в процессе коммуникации происходит в естественных условиях, поэтому оно эффективно. Отсюда понятна результативность развития речи и мышления ребенка через разные виды совместной деятельности взрослых и детей.

Следует отметить, что исследований по развитию речи младших школьников достаточно (И. А. Зимняя, Т. А. Куликова, М. Р. Львов и др.) [5], [7], [10]. Есть научные работы по использованию игровых технологий в обучении детей младшего школьного возраста (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин и др.) [15], [12], [14]. Научно-методические идеи обучения удмуртскому языку как родному и государственному в начальной школе раскрыты в работах современных ученых-филологов, методистов, авторов учебников и пособий [16].

Для семейного чтения издана детская художественная литература, имеются хрестоматии с удмуртскими народными играми и фольклорными текстами. Однако не изучены психолого-педагогические основы использования дидактических игр на основе этнокультурного материала в формировании коммуникативных и когнитивных умений младшего школьника. Вопросы комплексного развития удмуртской речи и мыслительной деятельности ребенка через языковые и речевые игры в семейном воспитании изучаются впервые.

Нами сформулирована гипотеза о том, что одной из эффективных технологий развития удмуртской речи и мышления детей может быть использование дидактических речевых игр и грамматических упражнений на этнокультурной основе в семейном воспитании. Целью нашей работы является изучение влияния дидактических игр на формирование мотивации изучения родного языка, развитие удмуртской речи и мышления младших школьников.

Методология исследования построена на принципах культуросообразности и природосообразности воспитания, теориях языковой личности и речевой деятельности.

Актуальность исследуемой проблемы. Результаты переписи населения в России за последние десятилетия и современные мониторинговые исследования функционирования национальных языков в субъектах Российской Федерации показывают уменьшение

количества носителей родных языков. Одной из причин, влияющих на данные процессы, является сокращение этнокультурной среды воспитания детей и молодежи. Общение в семье, образовательных учреждениях, детских коллективах идет на доминирующем русском языке.

Сокращение количества детей, изучающих родные языки в образовательных учреждениях, связано с тем, что родители не видят необходимости национальных языков в профессиональной деятельности и карьерном росте молодого поколения. Поэтому важно формировать у родителей мотивацию к обучению своих детей родному и другим языкам с целью их общего психического развития.

Культуролог Н. Н. Лавринова отмечает, что «...изучая языки, личность перестраивает ментальные структуры и расширяет диапазон своей картины мира. Языковая личность является носителем языка, мыслящим на этом языке и воспринимающим мир через его особенности» [8, с. 46]. Отсюда понятна роль языкового образования в речевом, умственном, нравственном развитии ребенка.

Анализируя этноязыковую ситуацию в Удмуртской Республике, социологи и филологи подчеркивают, что современные реалии школьного двуязычия таковы, что все острее звучит социолингвистическая и педагогическая проблема – обучение удмуртскому языку как родному. Она связана с сохранением и развитием удмуртского языка и народа [13]. В научной литературе активно обсуждается проблема утраты языка, которая ведет к потере культурных ценностей, распаду семьи и этноса.

Все вышеперечисленные проблемы доказывают актуальность совершенствования содержания и технологий этнокультурного образования, расширения этноязыкового пространства с целью систематического языкового воспитания детей начиная с детского возраста.

Материал и методы исследования. В работе нами были использованы следующие методы исследования: изучение и анализ методической, психолого-педагогической литературы по теме исследования, отбор и систематизация краеведческого материала, актуализация детских фольклорных текстов, народных игр по развитию речи ребенка, анализ опыта работы педагогов с семьей по развитию удмуртской речи младших школьников.

Использованы эмпирические методы исследования языка общения в семьях учащихся и уровня владения их родителями удмуртским языком (анкетирование, беседа, обработка данных).

Проведены входная и итоговая диагностики с целью изучения итогов опытно-экспериментальной работы по теме исследования. Результаты обработаны и проанализированы.

В заключении отмечается необходимость продолжения изучения технологий языкового воспитания ребенка, уровней языковой личности младшего школьника, его информационного и когнитивного пространства.

Результаты исследования и их обсуждение. В Удмуртской Республике, так же, как и в других национальных республиках, законом утверждены два государственных языка. Русский и удмуртский языки признаны равноправными и могут использоваться как на производстве, так и в общественной жизни. Однако в силу того, что реального двуязычия в республике нет, сфера функционирования удмуртского языка сокращается, многие родители для изучения в качестве родного языка для своего ребенка выбирают русский язык. Сегодня такое право родителей закреплено законодательно на федеральном уровне.

Мы являемся свидетелями того, как за последние два-три десятилетия изменились потребности родителей в языковом воспитании своих детей. Сокращение сферы функционирования удмуртского языка ведет к снижению мотивации изучения родного языка.

Поэтому необходимо исследовать возможности решения данной проблемы, чтобы предлагать содержание, формы и методы изучения родного удмуртского языка, привлекательные как для родителей, так и для детей.

Вышеназванные проблемы определили основные задачи нашего исследования: формирование у детей особого эмоционально-ценностного отношения к родному языку, потребности в познании языка как основы народной культуры.

В начале экспериментальной работы было организовано анкетирование 128 родителей с целью выявления их уровня владения удмуртским языком, отношения к изучению ребенком родного языка. Обработка данных показала, что 41 % опрошенных понимают родной язык; понимают и говорят на нем – 35 %; понимают, говорят и пишут – 24 %. Однако 33 % родителей между собой общаются на русском языке и только 18 % респондентов родным языком своего ребенка считают удмуртский. Несмотря на такие результаты, идею целенаправленного развития удмуртской речи ребенка в школе и семье поддержали 48 % родителей.

Итоги анкетирования доказали актуальность работы с родителями по формированию позитивного отношения к изучению удмуртского языка и развитию речемыслительной деятельности детей младшего школьного возраста.

Успешность языкового воспитания зависит не только от технологий обучения, но и от содержания образования. Краеведческий материал, малые жанры фольклора являются наиболее доступными и привлекательными для развития языка и родной речи ребенка. Поэтому в дидактических играх и упражнениях использовались фольклорные тексты, примеры из народных наблюдений о природе, описания народных традиций, удмуртской кухни, декоративно-прикладного искусства и т. д.

На протяжении учебного года на базе пяти школ с этнокультурным содержанием образования была организована инновационная работа с родителями по развитию удмуртской речи и мышления младших школьников в семейных условиях. Изучалась эффективность использования дидактических речевых игр в формировании речевой и мыслительной деятельности ребенка.

Для семейного воспитания разрабатывались творческие домашние задания на удмуртском языке для родителей с детьми. Предлагались речевые игры и упражнения по следующим грамматическим темам: «Буква, слог, слово», «Какое слово лишнее?», «Какое слово общее?», «Синонимы – антонимы», «Угадай, что это?» «Какими бывают предложения?», «Что такое текст?», «Удиви своим рассказом», «Докажи, что ты прав!», «А что, если бы ...» и т. д.

На педагогических консультациях обсуждался и лексический материал, который стал основой речевых игр и грамматических упражнений. Анализировались примеры, преднамеренные речевые ситуации, которые можно использовать в семейном общении с целью вовлечения ребенка в обсуждение таких тем, как «Родниковый край», «Традиции моей семьи», «Бабушкин сундук», «Какое время года лучше?», «Кто живет в наших лесах?», «Есть ли жизнь на болоте?», «Загадай загадку», «Пословица – цветочек, поговорка – ягодка», «Мифы и легенды удмуртского народа» и т. п. Это темы, понятные и привлекательные для общения родителей с детьми, формирующие, как отмечал этнопедагог Г. Н. Волков, миропонимание и мироощущение растущего человека [2].

Таким образом, работа по развитию удмуртской речи и мышления младших школьников была организована на основе культурологического принципа. Дети знакомились с языком как с основой культуры, средством ее выражения и познания. Это способствовало восприятию родного языка не только как совокупности лексики и грамматики, но и как ценности культуры, сформировавшейся за многие века.

Учитывая особенности этнической психологии удмуртов, в воспитании ребенка необходимо следовать его возрастным особенностям и закономерностям развития окружающей природы. Это диктуется стремлением удмуртов жить в гармонии с природой, обществом, самим собой. Чувство единения с природой отражается в удмуртском фольклоре, краеведческом материале, художественных текстах, которые активно используются в формировании речевой деятельности детей [11].

Основой языкового воспитания является теория языковой личности, наиболее полно разработанная Ю. Н. Карауловым. Все три уровня языковой личности (вербально-семантический, когнитивный, прагматический) формируются параллельно [6]. Поэтому, развивая речь младшего школьника, необходимо активно обогащать его словарь, знакомить с понятиями и терминами, благодаря которым ребенок «присваивает» знания, формировать мотивацию и потребность в коммуникации.

Общеизвестно, что в соответствии с принятой классификацией дидактических игр можно выделить фонетические, грамматические, лексические, речевые игры. Для краткости и удобства использования родителями были предложены обобщенные термины, которые выделяют современные методисты, – языковые и речевые игры, упражнения [1].

Подобные игры можно организовать на любом наглядном и языковом материале. Они обогащают словарь ребенка, речевые умения, готовят его к знакомству с разнообразными речевыми средствами, синтаксическими конструкциями. Среди серии удмуртских игр, разработанных нами, есть игры с буквами, словами, синонимами и антонимами, обобщающими понятиями, образными выражениями, прилагательными и глаголами, игры, способствующие закреплению грамматических форм, формированию разных типов устной речи и др.

Игра № 1. «Слог *будэтім* – кылэз *воштём*» («Слог добавили – слово изменили»).* (Здесь и далее перевод буквальный).

Цель игры: закрепление знаний о способах словообразования; обогащение словаря.

Взрослые показывают, как путем соединения слова и слога можно получить новое слово. Например, соединили слово *шу* (калина) и слог *шы* и получили новое слово *шушы* (снегирь); соединили слово *шыр* (мышь) и слог *чик*, получили новое слово *шырчик* (скворец) и т. д. Далее родители называют слова, а дети объясняют способ их образования.

Речевая разминка. Почему у снегиря грудка красная? Ответы детей ...

Игра № 2. «*Одйг кылэз кык пол верам, «жалем» кыл пёрам*» («Слово два раза повторили, его значение усилили»).

Цель игры: формирование умений словообразования посредством повторения слов; обогащение словаря.

Жаль-жаль зор (проливной дождь), *төдьы-лыз инбам* (лазурное небо), *рос-прос* (основательный), *төдь-төдь* (белоснежный), *нясь-нясь кариськиз* (погода успокоилась).

С детьми можно обсудить, как повторение слов усиливает их значение, свойства и состояние; объяснить, что есть удмуртские слова и словосочетания, которые сложно перевести на русский язык. К примеру, *пань-пань котэм нянь*, *буй-буй жсутске*. Если их перевести, теряются яркость, степень насыщенности и выразительности их содержания.

Игра № 3. «*Пуитроссыя матын но пумит луись кылёс*» («Синонимы и антонимы»).

Цель игры: закрепление понятий «синонимы», «антонимы»; обогащение словаря, развитие речи.

Взрослые называют слово. После этого вместе с ребенком начинают подбирать одинаковые по смыслу, но разные по написанию слова.

Предлагается составить 1–2 простых предложения с синонимами: *анай* – *мемей* (мама); *тэль* – *нюлэс* (лес); *котырес* – *питырес* (круглый); *каньыл* – *капчи* – *лякыт* (добрый); *вераськыны* – *кешыны* (поговорить); *ворсаны* – *пытсаны* (закрыть) и т. д.

Игра № 4. «*Кыче кыл мултэс луэ?*» («Какое слово лишнее?»).

Цель игры: научить выделять функциональный признак предметов, на его основе обобщать и определять лишнее слово.

Тылы (дуб), *пужым* (сосна), *шупу* (калина), *лыстэм пужым* (лиственница); *учы* (соловей), *курка* (индюк), *кыкы* (кукушка), *тюрагай* (жаворонок); *смартфон*, *ноутбук*, *интернет*, *планшет*, *компьютер* и др.

Дети легко называют внешние, видимые свойства предметов и явлений, но затрудняются определять существенные признаки. Подобные игры помогают выделять невидимые свойства, на их основе обобщать, как отмечают психологи, на более высоком уровне. Это первоначальная база для развития элементов абстрактного мышления ребенка.

Игра № 5. «*Кин луэ пичи, мусо, небыт но чуж?*» («Кто бывает маленьким, миленьким, мягким и жёлтым?»).

Цель игры: обогащение словаря прилагательными; развитие речи, воображения, быстроты и гибкости ума.

Мусо кучапи, *гондырпи*, *чөжпи*, ... (миленький щенок, медвежонок, утенок, ...). *Небыт миндэр*, *ки*, *слива*, ... (мягкая подушка, рука, слива, ...). *Чуж помидор*, *кышет*, *куар*, ... (жёлтый помидор, платок, лист...). *Нош мусо*, *пичи*, *небыт но чуж* – *чпы*, *зезегпи*, *чөжпи* (А миленький, маленький, мягонький, жёлтенький – цыплёнок, гусёнок, утенок).

Игра № 6. «*Кин кызы вераське?*» («Кто как разговаривает?»).

Цель игры: расширение словарного запаса за счет использования глаголов; развитие быстроты реакции.

Ребенок называет птиц и животных. Взрослый должен ответить так, как животное или птица подаёт голос, а после этого назвать слово и составить предложение. В конце игры взрослый задаёт вопросы, а ребенок отвечает.

Курег. *Курег котка* (Курица кудахчет). *Чөж*. *Чөж гарккетэ* (Утка крикает). *Кион*. *Кион вузэ* (Волк воет) и т. д.

Игра № 7. «*Кин кытын улэ?*» («Кто где живет?»).

Цель игры: расширение словарного запаса; закрепление грамматических форм родного языка. Взрослый задает вопрос, а ребенок отвечает одним словом, затем – полным предложением.

1. *Кингёс умортоын уло?* *Мушгёс*. (Кто живет в улье? Пчелы). *Мушгёс умортоын уло*. (Пчелы живут в улье).

2. *Кин гыркын улэ?* *Коньы*. (Кто живет в дупле? Белка). *Коньы гыркын улэ*. (Белка живет в дупле) и т. д.

Речевая разминка: «*Живет в воде, дом строит из бревен. Кто это?*» Ответы детей.

Игра № 8. «*Йырвизез сынан, йырсазез юнматон*» («Развитие интеллекта и памяти»)

Цель игры: развитие доказательной речи и мышления, критичности и быстроты ума.

Участники конкурса заранее готовят интересные вопросы и задают их в процессе игры друг за другом. Выигрывает тот, кто больше подготовит вопросов и правильно ответит.

1. *Кызы атак дырез тодэ но малы со чукна чорья?* (Как петух узнаёт время и почему он утром поёт?)

2. *Малы лудкечлэн быжсыз вакчи, нош зичылэн кузь но пуштрес?* (Почему у зайца хвост короткий, а у лисы длинный и пушистый?) и др.

Игра № 9. «*Кылгёсты эскером, огьясь ним шедьтом*» («Слова изучаем, обобщающее слово находим»).

Цель игры: формирование умений определения значения слов; развитие связной речи.

Взрослые показывают пример определения предметов через общие (родовые) понятия. Дети пытаются составить подобные тексты, используя соответствующие термины и понятия.

Перепеч – ыль няньлэсь гур азын пыжем сион. Сое кубистаен, сйльын, губиен пӧрало. Пӧсь дыръяз перепеч туж ческыт. (Перепечи – это маленькие открытые пироги из пресного теста. Их пекут в печке на открытом огне с мясом, капустой, грибами. Горячие перепечи очень вкусные) и др.

Продолжая игру, к новым словам можно подбирать более конкретные (видовые) понятия: *ваёбыж* (ласточка – это летающая птица, которая ...); *сяртчы* (репа – это белый корнеплод, который ...); *боры* (клубника – это лесная ягода, которая ...).

Речевая разминка. Летают ли домашние птицы? Ответы детей ...

Игра № 10. «*Кинлы, малы со кельше*» («На кого и на что он походит»).

Цель игры: определение предметов через признаки и действия других предметов; развитие речи-описания, речи-рассуждения.

Коньыгуби – рыжик (гриб, рыжий, как белка), *шундыберган* – подсолнух (растение, которое крутится за солнцем), *лызгырлы* – колокольчик (цветок, похожий на колокольчик).

Дети вместе с родителями объясняют, как появилось данное слово, что оно обозначает, на что или на кого походит.

Объявляется конкурс на составление интересных предложений. (*Шундыберган бергам, бергам но пограм!* (Подсолнух крутился, крутился, да и свалился!). *Коньыгуби, нингуби ватскыса шудо, Гири!* (Рыжики, грузди играют в прятки, Гири!) и др.

Игра № 11. «*Мон – тодосчи, эскеро но валэкто!*» («Я – исследователь, изучу и объясню!»)

Цель игры: обогащение словаря; формирование речевых навыков логически последовательно, грамотно высказывать свои мысли.

Речевая разминка. Может ли после весны наступить осень? Объясните, почему? Ответы детей.

Родители рассказывают о временах года, задают вопросы, создают речевые ситуации, подводящие детей к рассуждениям и выводам.

Кӧня арлэн вакытэз? (Сколько времен года?). *Кыче буёлэз толлэн?* *Малы?* (Какого цвета зима? Почему?). *Тулыв малы вож-вож луэ?* (Почему весной все зеленеет?). *Малы тулыв бере вуэ гужем?* (Почему после весны наступает лето?). *Маин узыр сйзьыл?* (Чем богата осень?).

Подводит итог. Каждое время года приходит в свое время и по-своему интересно. Вы согласны с этим суждением? Если да, докажите.

Предлагаются творческие задания «Загадай загадку», «Нарисуй поговорку», «Вспомни пословицу» о временах года.

Размышление, проговаривание про себя, общение с самим собой – это внутренняя речь ребенка. Психологи определяют ее как самостоятельный вид речевой деятельности, считают, что «...думание играет роль мысленного черновика, подготовки внешней речи во внутреннем плане» [5, с. 74]. Поэтому по итогам любого занятия на этапе рефлексии дети должны проанализировать и оценить свою работу. Все это способствует развитию умений планировать и корректировать свою речь в соответствии с ситуацией.

Изучение роли и значения дидактических игр в языковом воспитании показывает, что они способствуют комплексному развитию словаря, речи и мышления детей. В процессе игры и общения дети узнают новые слова, научные понятия и термины, усваивают новую информацию, конструируют предложения и небольшие тексты. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий «усвоение языка особенно ясно показывает, как внешние формы речевого общения, будучи перенесенными во внутренний план, становятся формами речевого мышления» [4, с. 101].

Так формируется внутренняя психическая деятельность ребенка, в которой неразрывно функционируют эмоции, память, мышление, речь и другие познавательные процессы.

Результаты экспериментальной работы отразились в увеличении словарного запаса, развитии удмуртской речи и мышления младших школьников. Для изучения итогов работы были определены уровни владения языком и критерии их оценивания до и после исследования. Таблица отражает результаты развития удмуртского словаря и речевых умений учащихся экспериментальных классов.

Таблица 1 – Уровни владения удмуртским языком учащимися на этапах входной и итоговой диагностики

Уровни владения удмуртским языком учащимися экспериментальных классов	Входная диагностика (% учащихся)	Итоговая диагностика (% учащихся)
1. Не владеют языком	26 %	–
2. Узнают некоторые слова на слух при беседе, чтении, пересказе	30,2 % – пассивно	33,0 % – активно
3. Воспроизводят знакомые слова и термины в процессе общения	25,0 % – механически	34,7 % – осмысленно
4. Используют слова и термины в речевой деятельности	18,8 % – шаблонно	32,3 % – творчески

Как видно из таблицы, среди 64 учащихся экспериментальных школ 26 % не владели родным языком. Результаты входной диагностики показали, что пассивное узнавание слов с опорой на прошлый опыт общения наблюдалось у 30,2 % учащихся, воспроизведение, повторяя и подражая педагогу, – у 25 %; шаблонно, не осознавая смысла, пытались использовать слова в простых предложениях 18,8 % детей.

Следует отметить, что анкетирование и беседы с родителями позволили сделать вывод о том, что в изучении родного удмуртского языка больше затруднялись дети из семей, в которых языком общения являлся русский.

Итоговая диагностика результатов экспериментальной работы показала, что количество детей, активно использующих словарь, речевые средства и синтаксические конструкции, увеличилось. Узнавание и осмысленное воспроизведение слов, терминов, образных выражений отмечалось у 67 % учащихся, творческое их использование в конструировании предложений и небольших текстов – у 32,3 % учащихся.

Таким образом, использование дидактических игр в семейном воспитании повлияло на обогащение активного словаря, повышение уровней владения языком и развитие речевой деятельности учащихся.

В процессе нашего исследования проведена следующая работа:

- актуализирован потенциал народных игр по развитию удмуртской речи ребенка в условиях семейного воспитания;
- разработаны и апробированы дидактические речевые игры на удмуртском языке, определены их цели и задачи;
- изучено влияние дидактических игр на формирование языковых компетенций ребенка в семье;
- педагогам и родителям рекомендованы примеры языковых и речевых игр для обогащения словаря и развития родной речи младшего школьника.

Результаты диагностики подтвердили нашу гипотезу о том, что расширение этноязыкового пространства путем использования игровых технологий в семейном воспитании способствует повышению эффективности языкового воспитания ребенка.

Выводы. Таким образом, целенаправленная работа по развитию родной речи и мышления ребенка должна идти не только в процессе образовательной деятельности в школе, но и в семейном воспитании, особенно когда речь идет о детях, слабо владеющих родным языком. Для решения данной задачи важно, чтобы родители были заинтересованными, а дети – активными субъектами познавательной деятельности, которая является основой формирования речи и мышления младшего школьника.

Педагогические игровые технологии включают в себя большую группу методов и приемов организации процесса обучения. Особенность дидактической игры в семейном воспитании в том, что ее легче и естественнее организовать в силу отсутствия формальных ограничений и временных рамок, как это бывает на уроке. Совместная игровая деятельность детей и взрослых эффективна не только для психического развития ребенка, но и для формирования благоприятного микроклимата в семье.

Гипотеза нашего исследования апробирована и доказана. Активные формы общения и познания посредством языковых и речевых игр в семье являются результативными в воспитании носителя родного языка. Повседневное общение, упражнения, постепенное увеличение интеллектуальной нагрузки влияют на формирование речемыслительной деятельности, социально-коммуникативных навыков, культуры общения ребенка младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахрушева Л. В., Широкова В. Г. Языковые и речевые игры в условиях билингвизма : учебно-методическое пособие / под ред. Л. В. Вахрушевой. – Ижевск : Издательство ИПК и ПРО УР, 2010. – 108 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
3. Выготский Л. С. Психология мышления // Выготский Л. С. Хрестоматия. Мышление и речь. – М. : Наука, 1981. – 153 с.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 104 с.
5. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М. ; Воронеж : НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 268 с.
7. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 232 с.
8. Лавринова Н. Н. Культурологический аспект изучения теорий языковой личности [Электронный ресурс] // Аналитика культурологии. – 2007. – № 1(7). – С. 46–47. – Режим доступа: www.analiculturolog.ru (дата обращения: 25.02. 2023).
9. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
10. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М. : Просвещение, 1975. – 176 с.
11. Суворова З. В. Родительская педагогика в развитии речевой деятельности ребенка : научно-методическое пособие. – Ижевск : Удмуртия, 2022. – 80 с.
12. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М. : Политиздат, 1985. – 272 с.
13. Ураськина Н. И., Пантелеева В. Г. Истоки билингвального образования и его роль в системе современного образовательного пространства // Вестник Удмуртского государственного университета. – 2018. – Т. 28, № 2. – С. 249–256.
14. Ушинский К. Д. Родное слово // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1988. – С. 108–121.
15. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 360 с.
16. Этнокультурное образование: традиции и новые вызовы : сборник статей / Н. И. Ураськина (отв. ред.) и др. ; КНУ УР «НИИ национального образования». – Ижевск : Шелест, 2022. – 316 с.

Статья поступила в редакцию 06.03.2023

REFERENCES

1. Vahrusheva L. V., Shirobokova V. G. Yazykovye i rechevye igry v usloviyah bilingvizma : uchebno-metodicheskoe posobie / pod red. L. V. Vahrushevoj. – Izhevsk : Izdatel'stvo IPK i PRO UR, 2010. – 108 s.
2. Volkov G. N. Etnopedagogika. – M. : Akademiya, 2000. – 176 s.
3. Vygot'skij L. S. Psihologiya myshleniya // Vygot'skij L. S. Hrestomatiya. Myshlenie i rech'. – M. : Nauka, 1981. – 153 s.
4. Gal'perin P. Ya. Vvedenie v psihologiyu. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1976. – 104 s.
5. Zimnyaya I. A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti. – M. ; Voronezh : NPO «Modek», 2001. – 432 s.
6. Karaulov Yu. N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. – M. : Nauka, 1987. – 268 s.
7. Kulikova T. A. Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie. – M. : Izd. centr «Akademiya», 2000. – 232 s.
8. Lavrinova N. N. Kul'turologicheskij aspekt izucheniya teorij yazykovoj lichnosti [Elektronnyj resurs] // Analitika kul'turologii. – 2007. – № 1(7). – S. 46–47. – Rezhim dostupa: www.analiculturolog.ru (data obrashcheniya: 25.02. 2023).
9. Leont'ev A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. – M. : Prosveshchenie, 1969. – 214 s.
10. L'vov M. R. Rech' mladshih shkol'nikov i puti ee razvitiya. – M. : Prosveshchenie, 1975. – 176 s.

11. Suvorova Z. V. Roditel'skaya pedagogika v razvitii rechevoj deyatel'nosti rebenka : nauchno-metodicheskoe posobie. – Izhevsk : Udmurtiya, 2022. – 80 s.
12. Suhomlinskij V. A. O vospitanii. – M. : Politizdat, 1985. – 272 s.
13. Uras'kina N. I., Panteleeva V. G. Istoki bilingval'nogo obrazovaniya i ego rol' v sisteme sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva // Vestnik Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2018. – T. 28, № 2. – S. 249–256.
14. Ushinskij K. D. Rodnoe slovo // Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t. T. 2. – M. : Pedagogika, 1988. – S. 108–121.
15. El'konin D. B. Psihologiya igry. – 2-e izd. – M. : Gumanit. izd. centr «VLADOS», 1999. – 360 s.
16. Etnokul'turnoe obrazovanie: tradicii i novye vyzovy : sbornik statej / N. I. Uras'kina (otv. red.) i dr. ; KNU UR «NII nacional'nogo obrazovaniya». – Izhevsk : Shelest, 2022. – 316 s.

The article was contributed on March 6, 2023

Сведения об авторе

Суворова Зоя Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, эксперт Научно-исследовательского института национального образования, г. Ижевск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-7589-3577>, suvorovazv59@mail.ru

Author Information

Suvorova, Zoya Vitalyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Expert at the Research Institute of National Education, Izhevsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-7589-3577>, suvorovazv59@mail.ru

УДК 371.382:94(430)''15''

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.023

Е. В. Толстова¹, В. А. Иванов²

МЫСЛИ МАРТИНА ЛЮТЕРА ОБ ИГРЕ В ОБУЧЕНИИ

*¹Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия*

*²Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается использование игровых приемов в обучении в эпоху Реформации, анализируются высказывания М. Лютера об игре. В Средние века данные формы обучения не вызывали интереса и не одобрялись церковью, но с наступлением Нового времени педагоги вновь начали считать игру действенным фактором развития ребенка. В переходное время, очевидно, произошло переосмысление игры, в том числе благодаря стараниям Лютера в деле просвещения народа. Многообразие игровых технологий сегодня, с одной стороны, дает огромные возможности для их применения в образовании, с другой стороны, обедняет ассортимент актуальных игр, дети разучиваются играть без гаджетов.

Материалом для исследования послужили труды М. Лютера, а также работы на немецком и русском языках о педагогической деятельности реформатора. Исследование позволяет выявить специфику обращения Лютера к игре, применяемые и рекомендуемые им игровые формы. Одной из заслуг реформатора является внимание к ребенку и проявление уважения к детству как важному этапу в жизни. Педагогика Лютера исходит из его теологии, он стремился научить людей жить в соответствии со Священным Писанием. Реформатор призывал обучать детей с радостью и игрой, считал, что учитель должен стать ребенком и создавать положительную атмосферу на занятиях, чему способствует в том числе и музыка.

На основании проведенного исследования делается вывод, что Лютер на исходе Средневековья выступал за гуманизацию обучения через игру как отвечающую детским потребностям деятельность, выявил ее педагогический потенциал, внес ценный вклад в дидактику.

Ключевые слова: *дидактика, игровые формы, Реформация, ребенок, Средние века, природосообразность*

E. V. Tolstova¹, V. A. Ivanov²

MARTIN LUTHER'S IDEAS ON THE GAME IN LEARNING

*¹Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation,
Cheboksary, Russia*

²I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the use of game techniques in learning in the era of the Reformation, analyzes M. Luther's statements about the game. In the Middle Ages, game forms of education did not arouse interest and were not approved by the church, but with the New Age, teachers consider the game to be an effective factor in the development of a child. In a transitional time, obviously, there is a rethinking of the game thanks to M. Luther's efforts to educate people. The variety of game technologies today, on the one hand, provides great opportunities for their use in education, on the other hand, impoverishes the range of games, children cannot play without gadgets.

The material for the study is the works of M. Luther, as well as the works in German and Russian on the pedagogical activity of the reformer. M. Luther's pedagogy comes from his theology, he sought to

teach people to live in accordance with the Holy Scriptures. The reformer called for teaching children with joy and play, the teacher should become a child and create a positive atmosphere in the classroom, which is achieved among other things by music.

Based on the study, it is concluded that at the end of the Middle Ages M. Luther advocated the humanization of learning through play as an activity that meets children's needs, he revealed its pedagogical potential and made a valuable contribution to didactics.

Keywords: *didactics, game forms, Reformation, child, Middle Ages, nature conformity*

Введение. Игра как дидактический метод имеет глубокие корни. Античные философы ценили ее как общественное явление, средство воспитания и выступали за активное использование игровых приемов в обучении. Так, Платон приравнивал игру к искусству, Аристотель подчеркивал ее роль в развитии интеллекта. Римляне под словом *ludus* подразумевали не только «игру, но и всякое упражнение, выполняемое для физического и духовного развития. Этим понятием они также обозначали школу, а учителя называли *magister ludi*» [4, с. 144]. В их книгах по воспитанию собрано множество игр. Древнеримский мыслитель Квинтилиан писал о пользе игры как для отдыха, так и для обучения.

В средние века интерес к игре угас. Это время считается мрачным периодом, в том числе и в отношении педагогических взглядов. Игра противопоставлялась серьезным занятиям, служила в основном целям отдыха, строго регламентировалась и не приветствовалась церковью, поэтому феномен игры данного периода недостаточно исследован. Однако в работах таких многосторонних деятелей, как вождь Реформации Лютер, встречаются мысли об интеграции игры в обучение в рамках его теологии.

Интерес к игре возродился во времена Ренессанса (Ф. Рабле, М. Монтень, И. Г. Песталотци, Ж. Ж. Руссо). Я. А. Коменский писал о преимуществах использования игр, ибо они – условие радостного детства, предлагал выдвинуть их на первый план в обучении.

С XIX века игра становится предметом изучения разных наук: психологии, культурологии, социологии и др., появляются научные теории игры (Г. Спенсер, М. Лацарус, Г. С. Холл, К. Гросс, У. Макдуголл, М. и Э. Неймер, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Й. Хейзинге, Н. П. Анисеева, Ю. П. Азаров, С. А. Шмаков, Д. Б. Эльконин и др.).

Отечественные педагоги также разработали много дидактических игр (Е. И. Тихеева, Ф. Н. Блехер, А. И. Сорокина, Е. А. Удальцова и др.). Такие методисты и педагоги, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. П. Усова, рассматривали игру как вид детской деятельности, где ребенок развивается как личность [6].

Целью данной работы является анализ представлений Мартина Лютера об игре в народном обучении и ее специфике, причин обращения к данному феномену, выявление особенностей использования игрового метода на стыке Средневековья и Нового Времени.

Дидактические взгляды Мартина Лютера встречаются во многих его произведениях. Попытку систематизировать педагогическое наследие реформатора предприняла О. В. Курило [2]. Изучая идеи М. Лютера в организации школьного дела, М. А. Полякова подчеркивает, что реформатор понимал природу ребенка и призывал по-новому подходить к методам обучения, а именно учитывать в учебном процессе стремление детей поиграть [5, с. 85]. Л. А. Грицай анализирует воспитание в протестантской семье, считает опыт Лютера в воспитании собственных детей, его участие в детских играх и учет возрастных особенностей важными в становлении протестантской, а позже и европейской модели семьи [1, с. 91].

Актуальность исследуемой проблемы. Деятельность Мартина Лютера многогранна, затрагивает основные общественные проблемы того времени, но его ценные мысли часто не систематизированы. Если из всего его творчества собрать хотя бы некоторые ценные педагогические высказывания, то намечается интересная дидактическая концепция

реформатора. Он жил в переходное время – от Средневековья к Новому времени; инициированная им Реформация (1517) и символизирует этот переход. Отсутствие интереса к феномену игры на исходе Средневековья и рост его в последующие периоды позволяют предположить положительную роль проявленного Лютером интереса к игре в учебе, его деятельности по духовному просвещению, реформированию школ и обучению основам веры и грамоте широких масс населения в переходный период, вызвавших переосмысление отношения к игре в учебном процессе. Нам представляется актуальным снова обратиться к опыту вождя Реформации в целях его творческого использования, потому что игровой метод остается верным средством для повышения учебной мотивации.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили ряд программных произведений (“An den christlichen Adel deutscher Nation: von des christlichen Standes Besserung” (1520), “Vorrede zu: Deutsche Messe und Ordnung Gottesdienst in der Gemeinde”), проповеди лидера Реформации в Германии Мартина Лютера. Из вторичной литературы наибольший интерес представляют труд Ф. Гедике “Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen” («Педагогика Лютера»), диссертация М. Сандер-Гайзер “Lernen als Spiel bei Martin Luther” («Учеба как игра у Мартина Лютера»). В ходе работы использовались описательно-аналитический и сопоставительный методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Эразм Роттердамский писал о школе в Средние века следующее: «Греки называли ее досуг, отдых, римляне называли ее ludus, что значит игра; теперь ничто не имеет меньше общего с отдыхом и игрою, чем школа. Аристофан обозначал ее как “место скорби и мучений”» [4, с. 146]. Мартин Лютер, начавший учиться уже в 4 года, испытывавший все тяготы средневекового образования, называл их дьявольскими школами (*Teufelsschulen*) и хлевом для ослов (*Eselställe*), он согласен с Эразмом: «Чему учили раньше в высших школах и монастырях. Благодаря такой учебе можно было стать лишь ослом, колодой, чурбаном. Можно было проучиться двадцать, сорок лет и не знать ни латыни, ни немецкого...» [2, с. 97].

Усилия М. Лютера по просвещению коренились в его стремлении научить народ жить правильно – согласно Священному Писанию, потому он призывает к реформе школы и развивает дидактическую концепцию в своей теологии – через Писание, примеры в христианстве. Он в принципе поддерживает педагогические взгляды Платона, Квинтилиана, Эразма Роттердамского, но если он не находит подтверждение их мыслей в Писании, то не прислушивается к ним.

Лютер убежден, что ради процветания государства «нужно воспитывать умелых людей, для этого не жалеть сил, денег на их обучение...» [10, с. 27]. Он связывает способность учиться с умением превратиться в ребенка, смирением и «несовершеннолетием». Дети – модель для учебы взрослых, они еще не настолько горды, они готовы учиться и переучиваться, открыты новому, слышат и слушаются. Хайко Оберманн утверждает: «Стремление Лютера – педагогика для детей, за которую он выступает, чтобы ученики, мальчики и девочки усваивали учебный материал с радостью и игрой...» [13, с. 100].

Мартин Лютер высказывался о том, что следует учить детей, становясь детьми, т. е. играя: *Man muss die Jugend kindlicher Weise und Spielens aufziehen* [10, с. 28]. Он особо подчеркивает человеческий образ Христа, а в предисловии к «Немецкой мессе и чину богослужения» (1526), объясняя мотивы, побудившие Христа стать человеком: *Und lasse sich niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel. Christus, da er Menschen ziehen wollte, musste er Mensch werden* (И никто не должен умничать и презирать детскую игру. Христос, когда хотел воспитать людей, должен был стать человеком) [14, с. 107], доказывает, что если уж Он стал человеком, когда учил людей, то учителя и воспитатели обязаны превратиться в (играющих) детей и заниматься детской игрой (*Kinderspiel treiben*), если хотят учить детей, т. е. в школе Лютера должны быть игры.

В Писании Лютер находит, что Бог называет детскую игру своим даром. В 1537 году Лютер снова обращается к образу молодого играющего Христа, показывает, что Бог действительно перенял природу, характер ребенка. Он рассказывает историю 12-летнего Христа в храме, как тот играл с другими детьми, сопровождал их и вытворял детские шалости, как настоящий человек и ребенок [14, с. 105]. Так Лютер через теологию доказывает необходимость применения учителем игры при обучении детей.

Но нельзя вынудить, заставить человека играть, радость, отсутствие страха – непременное условие игры, она должна быть в реформированной школе, ведь, по мнению Лютера, радость – доказательство настоящей веры: *Wir können an unserer Freude den Mangel unseres Glaubens erkennen. Denn wie stark wir glauben, so stark müssen wir uns auch notwendig freuen* (По радости можно установить нехватку нашей веры. Ибо как сильно мы верим, так же сильно мы должны радоваться) [12, с. 106]. Вспоминая свое детство и страх перед учителями, он понимает, что в таких условиях ни учиться, ни тем более играть невозможно. Для создания положительной атмосферы в учебе, где возможно использование игры, Лютер рекомендовал окружать детей музыкой: она «чистейший подарок и дар Бога, она прогоняет черта, делает радостными людей и с ней забываешь обо всех пороках» [8, с. 28], в ней он усмотрел важнейшее эффективное средство педагогического воздействия на массы и с этой целью создавал свои собственные сочинения (ему, кроме прочего, приписывают сочинение 30 хоралов), заряжал народ реформаторскими идеями и с песнями завоевывал города и деревни. Любил он и песни с танцами, ценил хороводы, видел чистую радость в ритме, ратовал о сохранении пения в народных школах и гимназиях: *Man muss die Musik unbedingt in den Schulen behalten. Ein Schulmeister muss singen können, sonst sehe ich ihn nicht an* (В школах обязательно нужно сохранять музыку. Учитель должен уметь петь, иначе я его не признаю) [11, с. 140]. Так Лютер создавал условия для радости, а значит, готовил почву для возможности применения игрового ресурса в школе.

С 1522 по 1524 г. Лютер пишет целый ряд работ, где высказывается о реформе образования. В послании «К советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы» мы впервые встречаем его представление об уроке, где присутствует игра как метод обучения: «Дети испытывают потребность в том, чтобы побегать, попрыгать, что-то смастерить. И было бы нехорошо запрещать им то, к чему они имеют склонность. Почему же не создать такие школы, где все это поощрялось бы? Сейчас, правда, по милости Божией, многое делается для того, чтобы учеба сочеталась с игрой и чтобы дети с интересом постигали языки или другие искусства и историю» [2, с. 109]. Во имя избавления детей от *Höllenschulen* (адских школ) и изучения слова Господа адекватными способами важнейшими методами обучения у Лютера являются обучение через иллюстрации и примеры, через подражание, через собственный опыт, упражнение и повторение, но самый природосообразный и эффективный способ – это игра.

Нужно обучать с применением игровых методов так, как это делал Христос: Лютер описывает, как тот спускается с высоты своего положения и играет с необразованными людьми (*idiotae*), становится товарищем своим ученикам и играючи учит их: «... и вот сидит он рядом со своими любимыми апостолами как простодушными непонятливыми детьми, которые бормочут, лепечут и запинаятся ... и он тоже начинает лепетать с ними, как отец и мать дурачатся и веселятся со своим ребенком, стараясь понравиться ему ...» [14, с. 28]. Апостолы представлены молодыми учениками и даже малыми детьми, которые только учатся говорить. Мы видим здесь намек на сюжетно-ролевую игру (игра-драматизация, инсценировка, школьный драматический театр), которая возникла в Западной Европе как средство изучения латинского языка и именно в Средние века получила развитие.

Она присутствовала в народной культуре, во всех ритуалах и церемониях, на карнавалах, «праздниках дураков», ярмарках, духовных праздниках, пронизывала всю жизнь: «В карнавале сама жизнь играет, а игра на время становится самой жизнью» [4, с. 148]. У театрализованной игры масса ценных функций: она приобщает к творческой деятельности, формирует культуру и рефлексию, навыки сотрудничества. Лютер изучал дидактические возможности театральных постановок и пришел к выводу, что это хороший массовый способ обучения зрителей и артистов, где сочетаются наглядность (картины, декорации) и игра. К таким игровым формам относились некоторые одобренные им духовные пьесы, например, посвященные Пасхе и Рождеству. Кстати, немецкое *Spiel* переводится как «игра, развлечение», так и «игра актеров, исполнение» [9]. Он ценит участие в театральных постановках молодежи и взрослых.

Лютер разработал несколько практических предложений по реализации христианского обучения с элементами игры. Через 6 лет после послания советникам Лютер привел пример, как конкретно должен выглядеть светский учебный материал в форме игры. Для этого он специально перевел басни Эзопа (прежний перевод он счел неудачным) и издал их. В предисловии он указал, что именно для молодежи придал лучший вид басням, чтобы это наитончайшее поучение и предостережение в увлекательной басенной форме, как на маскараде или в игре, они учили с большим удовольствием и крепче запоминали [14, с. 169]. Т. е. басни, по его мнению, есть разновидность той же драматической игры-маскарада, где правда переодевается в животное и под этой маской выступает в пьесе, потому что люди не хотят смотреть правде в глаза. Так серьезные вещи преподносятся как игра или шутка и радушно воспринимаются детьми и взрослыми. В конце происходит снятие масок и обнажается цель басни: предостеречь людей от их коварства, тщеславия, жадности и пр. Поскольку по форме это игра, то в конце Лютер советует родителю (учителю) при помощи вопросов ребенку прояснить и закрепить мораль басни, ведь его конечная цель – обучение. Такое своеобразное пособие – сборник басен в переводе Лютера, где переплетены игра и серьезность, – отличалось от традиционных учебников того времени.

Для понимания основ веры Лютер предлагает дидактическую игру с «мешочками» на внимание, когда дети на проповеди запоминают стихи из Библии, дома повторяют и соотносят изречения из проповеди с основными частями Писания (в виде подписанных мешочков). Количество «мешочков» можно постепенно увеличивать. Эта игра напоминает сортировку монеток – распространенное занятие в то время.

Не встречаются у Лютера упоминания о состязательных формах игр, поскольку, видимо, он не находит примеров конкуренции в учебе в авторитетном для него источнике – Священном Писании, там Христос просто хвалит своих учеников за старания в учебе. Возможно, Лютер отходит от состязательных элементов в учебе, ибо они берут начало в военном искусстве. В отличие от античных мыслителей и гуманистов, писавших преимущественно об обучении для высших слоев общества, Лютер считает, что все должны учиться – его дидактика не только для элиты. Об этом говорит и отсутствие у Лютера высказываний об использовании игрушек; понятно, что предлагаемые античными учеными дидактические игры с буквами из слоновой кости, стрельба из лука по буквам и пр. доступны не всем.

В средние века детство не выделялось в отдельный период, дети считались маленькими взрослыми. Ф. Ариес считает, что в XVII веке проходит безразличие к детству, его стали признавать как период жизни. Оправдывая игру детей как дидактически полезный метод, находя подтверждение этому в Писании, делая ее неотъемлемым компонентом обучения, Лютер одновременно с этим выделяет детство как важный самостоятельный этап в жизни человека, где игра будет ведущей деятельностью, таким образом готовит почву для пересмотра отношения общества к ребенку.

Поднятый Лютером вопрос о повышении учебной мотивации через игру не теряет своей актуальности и через 500 лет. Информатизация общества и мощная индустрия развлечений накладывают отпечаток на игры, используемые сегодня в образовательном процессе, наблюдается тенденция ухода от «традиционных форм обучения» [3, с. 170]. Работая в сфере образования, мы стараемся интегрировать в практические занятия по иностранному языку игровые элементы – ролевые игры, квизы, ситуационные задачи, словесные игры с подбором слов, синонимов, антонимов, терминов, игры на внимание и память. Большая часть игр – на обобщение и контроль знаний, такие сервисы, как Quizlet, Wardwall и др., удобны для закрепления лексики и проверки ее усвоения. Редко используются предметные игры ввиду большого количества студентов в группе. Игровые формы применяются эпизодически по причине малого количества часов, отведенных на изучение предмета «Иностранный язык». Но они создают положительный эмоциональный фон на занятии, способствуют активной работе студентов, реализации межпредметных связей, групповому взаимодействию и лучшему усвоению учебного материала.

Может показаться странным, но ученые полагают, что, несмотря на многочисленные игровые технологии, сегодня дети мало играют: «Наша игровая цивилизация все больше заботится о развлечениях взрослых и, как ни парадоксально, часто за счет детей, все меньше оставляя пространства для детских игр, все больше забирая у детей подлинные игрушки», – считает В. В. Абраменкова [7]. Они не успевают в период детства наиграться, все чаще раздаются сигналы об «игровой дистрофии», школьных неврозах, даже в детских садах мало играют в сюжетно-ролевые игры, родители отдаляются от своих детей, дети не имеют представления об их профессиональной деятельности, в итоге «игра уходит из жизни ребенка, а вместе с ней уходит и само детство» [7]. Чтобы не обесценивать многовековые усилия педагогов по признанию пространства детства, полезно вспомнить Лютера и начать играть с детьми в разнообразные (не только компьютерные) игры в школе и дома.

Выводы. Конечно, такие естественные для сегодняшнего дня понятия, как обязательное обучение, общее образование, такие науки, как педагогика, методика и пр., были неизвестны в Средние века. Представления о детстве, наказаниях, школе и образовании также претерпели значительные изменения с тех времен. Насколько же прогрессивен для своего времени реформатор Лютер в стремлении обучить широкие массы населения независимо от возраста, социального положения, пола, в призыве к гуманизации процесса обучения с опорой на игру как привычную и отвечающую детским потребностям деятельность. Он звучит актуально и сегодня, несмотря на разрыв во времени: аргументируя Священным Писанием, Лютер настаивал, что веселье (игра) и удовольствие так же необходимы для ребенка, как еда и питье, поэтому решать образовательные задачи нужно по-детски, в радости и игре и при условии отсутствия страха у обучаемых, учитель здесь играет центральную роль. Реформатор ратовал за басни, духовные игры, театральные постановки в качестве игрового учебного материала, но не приветствовал игры на состязательность и конкуренцию; он больше внимания уделял обучающей и воспитательной функциям игр. Хотя нет систематического изложения дидактических взглядов Лютера, ибо он чаще высказывался на злобу дня, в основном в проповедях и лекциях, рассмотренные в данной работе ценные идеи реформатора напоминают об огромном педагогическом потенциале игры, используемом не в полной мере в учебном процессе, снимают типичное для его времени противопоставление игры серьезной учебе, оправдывают детство как жизненный этап, доказывают вклад Лютера в дидактику и оптимизацию учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Грицай Л. А.* Протестантские истоки современных представлений о воспитании детей в семье: анализ работ М. Лютера // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8(74), № 2. – С. 87–96.
2. Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / сост. О. В. Курило. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 240 с.
3. *Мешкова Г. А.* Игровые методы обучения иностранному языку // Modern Science. – 2020. – № 4-2. – С. 170–172.
4. *Надолинская Т. В.* Игра в контексте истории философии, культуры и педагогики // Образование и наука. – 2013. – № 7(106). – С. 138–152.
5. *Полякова М. А.* Реализация педагогических идей Мартина Лютера в организации школьного дела в Германии // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2007. – № 16. – С. 84–88.
6. *Потапова И. А.* Игровой метод освоения этнических культур учащимися общеобразовательных школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://izron.ru/articles/osnovnye-voprosy-teorii-i-praktiki-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhd/sektsiya-17-sotsialnaya-psikhologiya-spetsialnost-19-00-05/igrovoy-metod-osvoeniya-etnicheskikh-kultur-uchashchimisya-obshcheobrazovatelnykh-shkol/> (дата обращения: 05.02.23)
7. *Степанова О. А.* Игровая школа мышления : методическое пособие. – М. : Сфера, 2003. – 128 с.
8. *Толстова Е. В.* Использование педагогических идей Мартина Лютера в музыкальном воспитании молодежи // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 25–29.
9. АBBY Lingvo online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lingvolive.com/en-us/translate/de-ru/Spiel> (дата обращения: 05.02.23)
10. *Gedike F.* Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Schriften Luters gesammelt. – Berlin : bei Johann Friedrich Unger, 1972. – 115 S.
11. Luther zum Vergnügen / hrsg. von Johannes Schilling. – Stuttgart : Reclam, 2011. – 184 S.
12. Lutherlexikon / hrsg. von Kurt Aland. – Göttingen : Vandenhoeck u. Ruprecht, 1989. – 440 S.
13. *Obermann H. A.* Mensch zwischen Gott und Teufel. – Berlin : Wolf Jobst Siedler Verlag GmbH, 1982. – 384 S.
14. *Sander-Gaiser M.* Lernen als Spiel bei Martin Luther. – Frankfurt am Main : Haag und Herchen, 1996. – 294 S.

Статья поступила в редакцию 13.02.2023

REFERENCES

1. *Gricaj L. A.* Protestantskie istoki sovremennyh predstavlenij o vospitanii detej v sem'e: analiz rabot M. Lyutera // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya. – 2022. – Т. 8(74), № 2. – С. 87–96.
2. Martin Lyuter – reformator, propovednik, pedagog / sost. O. V. Kurilo. – M. : Izd-vo ROU, 1996. – 240 s.
3. *Meshkova G. A.* Igrovyje metody obucheniya inostrannomu yazyku // Modern Science. – 2020. – № 4-2. – S. 170–172.
4. *Nadolinskaya T. V.* Igra v kontekste istorii filosofii, kul'tury i pedagogiki // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 7(106). – S. 138–152.
5. *Polyakova M. A.* Realizaciya pedagogicheskikh idej Martina Lyutera v organizacii shkol'nogo dela v Germanii // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. – 2007. – № 16. – S. 84–88.
6. *Potapova I. A.* Igrovoj metod osvoeniya etnicheskikh kul'tur uchashchimisya obshcheobrazovatel'nyh shkol [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://izron.ru/articles/osnovnye-voprosy-teorii-i-praktiki-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhd/sektsiya-17-sotsialnaya-psikhologiya-spetsialnost-19-00-05/igrovoy-metod-osvoeniya-etnicheskikh-kultur-uchashchimisya-obshcheobrazovatelnykh-shkol/> (data obrashcheniya: 05.02.23)
7. *Stepanova O. A.* Igrovaya shkola myshleniya : metodicheskoe posobie. – M. : Sfera, 2003. – 128 s.
8. *Tolstova E. V.* Ispol'zovanie pedagogicheskikh idej Martina Lyutera v muzykal'nom vospitanii molodezhi // Yaroslavl'skij pedagogicheskij vestnik. – 2016. – № 2. – S. 25–29.
9. АBBY Lingvo online [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.lingvolive.com/en-us/translate/de-ru/Spiel> (data obrashcheniya: 05.02.23)
10. *Gedike F.* Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Schriften Luters gesammelt. – Berlin : bei Johann Friedrich Unger, 1972. – 115 S.
11. Luther zum Vergnügen / hrsg. von Johannes Schilling. – Stuttgart : Reclam, 2011. – 184 S.
12. Lutherlexikon / hrsg. von Kurt Aland. – Göttingen : Vandenhoeck u. Ruprecht, 1989. – 440 S.
13. *Obermann H. A.* Mensch zwischen Gott und Teufel. – Berlin : Wolf Jobst Siedler Verlag GmbH, 1982. – 384 S.
14. *Sander-Gaiser M.* Lernen als Spiel bei Martin Luther. – Frankfurt am Main : Haag und Herchen, 1996. – 294 S.

The article was contributed on February 13, 2023

Сведения об авторах

Толстова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и иностранных языков Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/000-0001-5068-0700>, bella-lucia@rocketmail.com.

Иванов Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0228-4487>, profiwanow@yandex.ru

Author Information

Tolstova, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines and Foreign Languages, Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5068-0700>, bella-lucia@rocketmail.com

Ivanov, Vladimir Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Languages No 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0228-4487>, profiwanow@yandex.ru

УДК 37.014(470):379.83

DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.024

Н. С. Черезова, Г. У. Матушанский

КУЛЬТУРНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК РЕСУРС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РОССИИ

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В настоящей статье авторы рассматривают педагогическую роль культурно-познавательного туризма в современной индустрии отдыха. Актуальность исследования обусловлена значением данного вида туризма в обучении экскурсантов. Цель статьи заключается в определении сущности и специфики культурно-познавательного туризма как обучающего ресурса. Обозначены функции культурно-познавательного туризма, такие как познавательная, образовательная, воспитательная, рекреационная, просветительская, творческая, социальная и другие. Приводится классификация направлений данного вида туризма. Делается вывод о необходимости уделять больше внимания этому направлению в современной индустрии туризма, которое не только способствует социально-экономическому развитию страны, но и выполняет многоплановые функции как в образовательной системе, так и в рекреационной, оказывая благотворное воздействие на психологическую составляющую человека.

В статье также рассмотрены особенности и сложности в организации культурно-познавательного туризма для туристов разных возрастов, в частности, для лиц пенсионного возраста и людей с ограниченными возможностями. Обозначен круг проблем в развитии инклюзивного туризма в России. Делается акцент на особенностях в организации и проведении экскурсий как дидактического средства для туристов с ограниченными возможностями. Особое внимание уделяется экскурсии как эффективному педагогическому средству, которое способствует совершенствованию коммуникативной компетенции, формированию мировоззрения, расширению кругозора, получению знаний. Также авторы приводят классификацию комплекса экскурсионных услуг. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методических пособий для подготовки специалистов в индустрии туризма.

Ключевые слова: *культурно-познавательный туризм, функции туризма, экскурсии, памятники истории и культуры, инклюзивный и пенсионный туризм, средства обучения*

N. S. Cherezova, G. U. Matushanskiy

CULTURAL AND EDUCATIONAL TOURISM AS A RESOURCE IN THE EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIA

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. The article analyses the pedagogical role of cultural and educational tourism in the modern recreation industry. The relevance of the article is due to the importance of this type of tourism in the training of excursionists. The purpose of the article is to determine the essence of cultural and educational tourism as an educational resource. The paper presents the functions of cultural and educational tourism (they are cognitive, educational, recreational, creative, enlightening, social and others); provides the classification of areas of this type of tourism. The authors conclude that it is necessary to pay more attention to this area in the modern tourism industry. It contributes not only to the socio-economic development, but also performs multifaceted functions both in the educational and recreational systems. This type of tourism has a beneficial effect on the psychological component of a person.

The paper also considers the features and difficulties in organizing cultural and educational tourism for different age categories of tourists, such as elderly people and people with health limitations; outlines

the range of problems in the development of inclusive tourism in Russia; emphasizes the peculiarities in organizing and conducting excursions as a didactic tool for tourists of this category. Special attention is paid to excursions as an effective pedagogical tool that contributes to the improvement of communicative competence, formation of a worldview, expansion of horizons, and acquisition of knowledge. Also, the authors give the classification of the complex of excursion services. The results of research can be used in the preparation of teaching material for training specialists in tourism industry.

Keywords: *cultural and educational tourism, functions of tourism, excursions, historical and cultural monuments, inclusive and retirement tourism, training tools*

Введение. Наиболее перспективным и распространенным на сегодняшний день видом туризма является культурно-познавательный. Сложившаяся международная ситуация, связанная сначала с пандемией Covid-19, а затем и с проведением СВО, вызвала непростое внешнеполитическое положение, нестабильность валют, а также сложности туристического характера, связанные с выездом за границу, что делает совершенствование культурно-познавательного туризма внутри страны актуальным и приоритетным. По мнению экспертов, внутренний культурно-познавательный туризм в современных условиях можно рассматривать как перспективное направление социально-экономического развития нашей страны. Так, Е. А. Лукьяненко связывает этот вид туризма с посещением культурных мероприятий и культурно-исторических достопримечательностей, таких как музеи, исторические места, художественные галереи, музыкальные и драматические театры, т. е. всего того, что представляет собой отечественное историческое наследие [10]. Культурно-познавательный туризм позволяет получить новую информацию и опыт для удовлетворения культурных потребностей российского гражданина [2].

Данный вид туризма также называют экскурсионным. Экскурсии имеют большое образовательное значение, так как дают возможность более близко и конкретно познакомиться с предметом изучения: экскурсант получает новые знания о природных явлениях, обществе, исторических событиях и т. п. Экскурсия обладает и воспитательным воздействием. Она является частью педагогического процесса, выполняет образовательные функции, формирует мировоззрение людей.

Культурно-познавательный туризм призван комплексно решать задачи обучения и воспитания. Как въездной, так и внутренний туризм должны обеспечить экономический и социокультурный прогресс в регионах Российской Федерации [9]. Данный вид туризма предназначен для людей, интересующихся культурой, историческими событиями, традициями и бытом других народов и стран.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что такая нестандартная и специфическая форма общения, как экскурсия, является эффективным педагогическим средством в получении значительного объема новой информации, формировании мыслительной деятельности и интеллектуальном развитии человека. Культурно-познавательный туризм способствует повышению физического и духовного потенциала человека, расширению его кругозора, приобретению новых знаний и удовлетворению потребностей в самовыражении и творчестве. Современные тенденции, направленные на наполнение содержания экскурсионных программ развлекательными интерактивными мероприятиями, такими как, например, квест-задания, зачастую ставят на «второй план» тот факт, что экскурсии присущи две педагогические задачи: когнитивная (обеспечивающая экскурсантов знаниями) и воспитательная (формирующая мировоззрение экскурсантов).

Цель данного исследования заключается в определении сущности и специфики культурно-познавательного туризма как образовательного ресурса. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- конкретизировать понятие «культурно-познавательный туризм»;

- выявить и классифицировать его функции;
- обосновать место и роль данного вида туризма в контексте современного обучения и воспитания в российском обществе;
- систематизировать совокупность социальных факторов продуктивного функционирования и развития культурно-познавательного туризма.

Материал и методы исследования. Нами были изучены исследования зарубежных и отечественных ученых в области педагогики, психологии и других научных дисциплин, проанализированы материалы конференций, семинаров и научные работы. Благодаря использованию сравнительного анализа удалось определить потребности различных социальных групп населения и выявить роль культурно-познавательных факторов для каждой группы. Метод обобщения статистических данных позволил выявить, как культурно-познавательные потребности влияют на каждого туриста. Из эмпирических методов исследования были применены опрос и анкетирование.

Результаты исследования и их обсуждение. Культурно-познавательный туризм дает возможность познакомиться с культурой других стран и народов на собственном опыте. Задача данного вида туризма – ознакомление с достопримечательностями. Организованный отдых и экскурсионная деятельность способствуют присвоению культурного и духовного наследия человечества. Экскурсии во время путешествий позволяют лучше взглянуть на жизнь людей, узнать о научных достижениях, технологиях, культуре и повседневной жизни в других странах или регионах. Познание окружающего мира осуществляется посредством экскурсионно насыщенного путешествия и, как следствие, способствует расширению кругозора человека. Являясь дидактическим средством, экскурсия ставит перед собой познавательные, обучающие и воспитательные цели. Во время экскурсии человек получает незабываемые впечатления, яркие эмоции и новую информацию, что положительно сказывается на когнитивном процессе. Экскурсия является одной из наиболее активных форм обучения, воспитания и гармонизации личности путем погружения в естественную, традиционную для данной или иной культуры среду, требующую освоения.

Одной из аксиом педагогики вообще и дидактики как теории обучения в частности является принцип наглядности. У истоков этого принципа стояли такие педагоги, как Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, Ю. К. Бабанский и др. Современные педагоги подчеркивают, что от 70 до 90 % информации, получаемой мозгом, предоставляет зрение [3]. Наглядность – основание и завершение формирования в сознании человека модели реальной действительности. Схоластическое, умозрительное образование в современном мире неактуально. Обучающимся важно видеть объекты реальной действительности, иметь возможность получать базовые практические навыки применения полученных теоретических знаний и приобретать основы компетенций как умений. В рамках экскурсии можно продемонстрировать применение знаний на практике: как именно и где работает перегонный куб, по каким формулам рассчитывается инфраструктура постройки, как происходит обжиг керамики и т. п. Так, связь теории и практики – это то, что крайне необходимо, особенно при получении профессионального образования. Таким образом, культурно-познавательный туризм следует понимать как часть образовательного процесса приобретения конкретных знаний в сфере общего или профессионального образования через визуализацию изучаемых объектов и освоение базовых действий с ними.

Все многообразие направлений культурно-познавательного туризма, предложенное О. И. Писаревским [11], представлено в табл. 1.

Таблица 1 – Классификация направлений культурно-познавательного туризма

№	Направления	Отличительные свойства
1.	Исторический	Познание культурного и исторического наследия страны
2.	Религиозный	Освоение памятников религиозной культуры
3.	Паломнический	Посещение священных мест той или иной религии, связанных с выполнением определенных религиозных обрядов, участие в праздновании религиозных событий
4.	Этнический	Знакомство с языком, бытом, культурой, праздниками и обрядами выбранного этноса
5.	Этнографический	Осмотр объектов, созданных или обнаруженных в процессе изучения традиций, обрядов, творчества, культуры этноса
6.	Фольклорный	Посещение объектов и центров материально-духовной культуры народов
7.	Антропологический	Изучение культур исчезнувших этносов, посещение мест компактного проживания народов, находящихся под угрозой исчезновения, и малочисленных народов
8.	Археологический	Участие в экспедиции, подразумевающей научное открытие и выполнение каких-либо поставленных задач
9.	Событийный	Поездка, целью которой является участие в событии и/или мероприятии культурной, спортивной, этнографической, выставочной направленности
10.	Художественный	Определяется также как арт-туризм, предполагает посещение арт-мероприятий и событий
11.	Музейный	Специальное направление деятельности музеев в сфере оказания туристических услуг
12.	Архитектурный	Знакомство с архитектурно-градостроительными памятниками, садово-парковым и монументально-изобразительным искусством, а также деятельностью градостроительных организаций, жизнью и творчеством архитекторов
13.	Замковый	Посещение и знакомство с замками как памятниками исторического и архитектурного наследия
14.	Дворцовый	Посещение и знакомство с дворцово-усадебными комплексами
15.	Литературный	Ознакомление с памятными местами, описываемыми в литературных произведениях, а также связанными с творчеством писателей
16.	Музыкальный	Разновидность событийного туризма, поездка в город или населенный пункт с целью посещения музыкального фестиваля или представления

Все данные виды туризма объединяет элемент познания, получения новой информации об объектах культурного наследия и истории страны. Путешествия культурно-познавательного характера призваны духовно обогатить человека и приобщить его к историческому наследию отечества.

Являясь как самостоятельной деятельностью, так и частью всего комплекса туристических услуг, экскурсии могут быть классифицированы, как представлено в таблице 2.

Классификация экскурсионных услуг является важной составляющей в организации экскурсий, помогает в подборке необходимого материала для подготовки индивидуального текста, выборе правильных педагогических средств при работе с экскурсантами.

Таблица 2 – Классификация комплекса экскурсионных услуг

№	Признаки	Особенность
1.	Содержание	Обзорные (многоплановые), тематические
2.	Состав	Местное население, приезжие, взрослые, школьники и др.
3.	Количество участников	Индивидуальные и групповые
4.	Способ передвижения	Пешеходные, с использованием транспорта (автобус, автомобиль, вертолет, катер и т. п.)
5.	Место проведения	Городские, загородные, музейные, производственные и т. д.
6.	Продолжительность	От 1 академического часа (45 минут) до суток
7.	Форма проведения	Экскурсия-массовка, экскурсия-прогулка, экскурсия-концерт, онлайн-экскурсия

Существуют следующие функции культурно-познавательного туризма (табл. 3):

Таблица 3 – Классификация функций культурно-познавательного туризма

№	Функция	Назначение
1.	Познавательная	Позволяющая получить и закрепить в результате ярких впечатлений новые знания о явлениях природы, архитектуры и историческом прошлом стран и регионов, знакомящая с культурой других народов
2.	Образовательная	Способствующая обучению и воспитанию личности, приобретению знаний, умений и навыков
3.	Просветительская	Передающая определенного рода знания
4.	Паломническая	Позволяющая поклониться (приобщиться) к реликвиям, имеющим сакральное значение для данной конкретной религии
5.	Функция культурного обмена	Способствующая взаимодействию и взаимообогащению культур разных народов
6.	Творческая	Побуждающая к творческой деятельности, выступающая как совокупность опыта, полученного во время путешествия и личного креативного потенциала индивида
7.	Эмоциональная	Дающая позитивные эмоции, которые повышают способность к запоминанию информации
8.	Социальная	Способствующая приобретению и развитию коммуникативных способностей
9.	Психологическая	Восстанавливающая психические ресурсы активным способом, помогающая отвлечься от бытовых обязанностей и монотонности быта
10.	Личностно ориентированная	Побуждающая к саморазвитию
11.	Оздоровительная	Направленная на восстановление и развитие физических сил человека, ослабленных в повседневной жизни
12.	Реабилитационная	Восстанавливающая психологическое и физическое здоровье человека

Выделяют ряд факторов, от которых зависят интересы туристов. К таковым относятся возраст, пол, национальность, уровень образования, доходы туристов, их увлечения, хобби и др. В таблице 4 показана классификация туристов в соответствии с их возрастной шкалой.

Таблица 4 – Классификация туристов в зависимости от их возраста

№	Возрастной интервал	Интересы туристов
1.	До 14 лет	Дети, путешествующие с родителями; здесь родители, как правило, ориентированы на получение знаний детьми и поддержание их интереса во время экскурсионного процесса
2.	От 15 до 24 лет	Молодежь, которая уже путешествует без родителей; здесь в поддержании интереса можно прибегнуть к применению инновационных форм проведения экскурсий: квестов, иммерсивных экскурсий и т. д.
3.	От 25 до 44 лет	Работающие и экономически активные туристы, которые проводят время на отдыхе со своими семьями или друзьями, представляющие собой наиболее многочисленную группу
4.	От 45 до 64 лет	Люди среднего возраста, сегмент работающих, экономически активных туристов, не обремененных детьми, которые много внимания уделяют организации своего отдыха – тщательно выбирают предлагаемые на туристическом рынке продукты
5.	Старше 65 лет	Лица пенсионного возраста; необходимо учитывать особенности этого возраста: доступность осматриваемых достопримечательностей, замедленный темп движения, более частые остановки во время экскурсии, медленная скорость передачи информации, более громкая речь экскурсовода

Предлагаемые туристам экскурсионные услуги должны быть психологически и педагогически оправданы потребностями туристов разных возрастных категорий. Так, для детей будут приемлемы более активные формы проведения экскурсий, для людей

трудоспособных, ведущих в повседневной жизни активную деятельность, подойдут более спокойные мероприятия (светские салоны, музеи, литературные гостиные и творческие вечера).

Рассмотрим трудности в организации экскурсионной деятельности для разных возрастных групп. Неоспоримо значительное влияние этой деятельности на школьников, студентов и молодежь. Изучение истории своей страны, края или города посредством экскурсионной деятельности содействует воспитанию патриотизма у молодого поколения, что сегодня представляется особенно актуальным. Для молодежи такой туризм является хорошим средством гармоничного развития, осуществляющегося в виде отдыха и общественно полезной деятельности. Этот туризм интегрирует все значимые направления развития личности: нравственное, патриотическое, трудовое, эстетическое, экологическое и др.

В современной социально-экономической ситуации представляется важным поддерживать и развивать проекты культурно-познавательного туризма для молодежи, так как эта деятельность поможет активизировать социально-педагогическое воздействие на молодое поколение, сформировать гармоничную и всесторонне развитую личность. Об этом пишут отечественные исследователи (Н. А. Береза [1], А. М. Егорычев [6], А. В. Иванов [7] и др.).

Педагогическое воздействие в экскурсионной деятельности происходит посредством освоения памятников истории, культуры, архитектуры и т. д. К ним относятся здания, сооружения, памятные места, предметы культурного наследия, связанные с историей народа или государства. Данные памятники представляют собой историческую, научную, художественную, культурную или иную ценность. Основные виды памятников истории и культуры приведены в таблице 5.

Таблица 5 – Виды памятников истории и культуры

№	Виды культурно-исторических памятников	Особенности
1.	Истории	Здания, памятные места, связанные с важнейшими историческими событиями в жизни народа, героев, деятелей науки.
2.	Археологии	Объекты материальной культуры, относящиеся к определенному историческому периоду, несущие в себе определенный объем информации о прошлом
3.	Архитектуры (градостроительства)	Объекты культурного наследия: отдельные постройки, здания, площади, улицы и т. п.
4.	Искусства	Художественные произведения, представляющие интерес для истории искусства
5.	Документальные памятники	Акты органов государственной власти и управления, письменные графические документы, кино- и фотодокументы, древние рукописи и архивы

К культурно-историческим памятникам можно отнести и другие объекты, такие как театры, спортивные комплексы, зоопарки, кустарные промыслы и народные обычаи. Все перечисленные памятники являются объектами культурного наследия, их освоение происходит посредством туристической деятельности, что ведет к духовному обогащению, расширению кругозора и самосовершенствованию путешественников.

Еще одна категория туристов – это люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для таких людей культурно-познавательный туризм является эффективным средством социализации. Его также принято называть инклюзивным туризмом, хотя этот термин не является устоявшимся ни в науке, ни в практике. На сегодняшний день научных работ, посвященных данному виду туризма и его роли в образовании людей с ОВЗ, относительно мало.

На протяжении более двух десятилетий ведется концептуализация понятийного аппарата инклюзивного туризма [12]. Этот вид туризма отличается открытой структурой,

включающей разных участников. Для людей с ограниченными возможностями (вербального, визуального, звукового и когнитивного характера) следует обеспечить доступность за счет универсальных туристических предложений в размещении, транспорте и др. Этим людям важно создать комфортную среду, где они смогут на равных условиях, с чувством собственного достоинства приобретать знания, получать новую информацию и расширять кругозор [4]. Эта часть туристического рынка в России еще называется «доступным туризмом», «туризмом для всех», «адаптивным туризмом», «безбарьерным туризмом», «паратуризмом» [8]. Туристическая деятельность выступает здесь как средство социализации, позволяет восстановить психологические и физические силы. С помощью средств, используемых в туризме, можно менять окружающие условия и характер деятельности человека с ОВЗ. Через туристическую деятельность происходит познание человеком природы, культуры и традиций. Основные на сегодняшний день проблемы в развитии инклюзивного туризма в России представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Проблемы в развитии инклюзивного туризма в России

№	Проблемы	Особенности
1.	Незаинтересованность туроператоров в предоставлении услуг туристам с ОВЗ	Трудность в организации туров для людей с ОВЗ, так как существует необходимость в совершенствовании обслуживания данной категории туристов в гостиницах, ресторанах, наличии доступных музеев и т. д.
2.	Бюрократизм государственной и муниципальной систем управления	Медленно создается доступная среда для путешествующих людей с ОВЗ, недостаточно разработаны социальные программы
3.	Отношение общества к лицам с ОВЗ	Отсутствие информированности в обществе об особенностях людей с тем или иным заболеванием, где основным источником получения информации являются средства массовой информации
4.	Материальное положение потенциальных туристов данного сегмента рынка	Вследствие низкого материального положения инвалиды редко могут позволить себе путешествовать
5.	Недостаток опыта в данной области	Отсутствие специалистов по обслуживанию подобного рода клиентов
6.	Неразвитость инфраструктуры, отсутствие безбарьерной среды, способствующей развитию инклюзивного туризма	Отсутствие доступности в туристических местах, предприятиях питания, туалетах, а также пандусах и специальных подъемниках для инвалидов с физическими ограничениями; необходимость дублирования звуковой и текстовой информации для слепых и глухих

Следовательно, инклюзивный туризм в России развит крайне слабо и не готов к полноценному обслуживанию людей с ОВЗ, так как не все туристические места доступны для них. Наша страна отстает в области социальной интеграции данной категории людей, но все же намечается тенденция к изменению отношения общества к лицам, оказавшимся из-за физического или психического дефекта в затруднительном положении. И культурно-познавательный туризм можно рассматривать как эффективное средство в комплексной реабилитации данной группы лиц.

Еще одна группа туристов – люди пенсионного возраста. ООН утверждает, что пожилые люди составляют 22–24 % от общей численности населения в экономически развитых странах. Ожидается, что этот показатель будет увеличиваться. По прогнозам экспертов, пожилое население России также будет расти. В этой связи перед российским правительством встают новые задачи по обеспечению качества жизни этой группы граждан. Культурно-познавательный туризм следует рассматривать как один из методов поддержания активного и здорового образа жизни пожилого человека. Современные исследователи считают сегмент туристического рынка пожилых людей одним из источников развития отечественного

туризма. Вовлечение людей пожилого возраста в туристическую деятельность является одной из основных и приоритетных государственных задач [5].

Старшие поколения туристов в Европе часто путешествуют с помощью социальных программ. Эти программы позволяют пожилым путешественникам совершать поездки за пределами их возрастных групп, которые обычно им недоступны. В результате эти туристы предъявляют особые требования к своим поездкам, которые не удовлетворяются другими видами туризма. Они предпочитают пляжный, культурный и познавательный отдых. Им также нужен индивидуальный подход к их путешествию, так как у них есть особые потребности в транспорте, проживании и самих программах. Для данной категории туристов также важными являются приобретение новых знаний и расширение своего кругозора во время совершения туристических поездок.

Туристическая индустрия России для людей «третьего возраста» находится в зачаточном состоянии. По сути, страна официально не признает эту конкретную демографическую группу туристов. Следовательно, пожилые российские туристы сталкиваются с рядом проблем, которых нет у других туристов. В частности, им не хватает поддержки со стороны государства и они должны полагаться исключительно на помощь членов своих семей или самих себя. Решение этой проблемы требует продвижения программ социального туризма и оказания помощи пожилым путешественникам. Реализация культурно-познавательного туризма для лиц пенсионного возраста и людей с ОВЗ является комплексной задачей.

Выводы. Таким образом, авторами показана обучающая роль культурно-познавательного туризма в современной индустрии отдыха. Проведенное исследование позволило конкретизировать понятие «культурно-познавательный туризм», сделана классификация категории лиц, совершающих поездки с культурно-познавательной целью, выявлены направления и функции культурно-познавательного туризма. В статье приведены классификации направлений и функций культурно-познавательного туризма, комплекса экскурсионных услуг, интересов туристов в зависимости от возраста, видов памятников истории и культуры, проблем развития инклюзивного и пенсионного туризма в России.

Научной новизной работы является классификация и систематизация круга проблем, препятствующих развитию культурно-познавательного туризма в России. Особое внимание требуется при разработке туров и экскурсий, осуществляющихся с культурно-познавательной целью для туристов с ограниченными возможностями и лиц пожилого возраста. Полученные в процессе исследования данные можно использовать при подготовке специалистов в индустрии туризма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береза Н. А. Формирование социального здоровья у подрастающего поколения в образовательной организации // Социокультурное развитие молодежи как фактор формирования социальной сплоченности гражданского общества : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Т. К. Ростовской, И. А. Шаповаловой. – М., 2017. – С. 68–75.
2. Биржаков М. Б. Введение в туризм. – Изд. 5-е. – СПб. : Изд. дом «Герда», 2003. – 320 с.
3. Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика. 7 класс : учебник. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. – 205 с.
4. Всемирная туристская организация (ЮНВТО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www2.untio.org> (дата обращения: 10.09.2022).
5. Грошев И. В., Корчагин Е. П. Проблемы развития российского рынка туризма для потребительского сегмента лиц старшего возраста // Маркетинг в России и за рубежом. – 2018. – № 3(125). – С. 83–91.
6. Егорычев А. М. Социальное здоровье российской молодежи в условиях социокультурной динамики современного общества // Социокультурное развитие молодежи как фактор формирования социальной сплоченности гражданского общества : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (07 ноября 2017 г.). – М. : Перспектива, 2017. – С. 110–119.
7. Иванов А. В. Ценности и содержание современного социального воспитания молодежи России XXI века // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2010. – № 6. – С. 37–46.

8. Иванов В. Д., Талызов С. Н., Абрамов Л. В. Инклюзивный туризм: туризм для лиц с ограниченными возможностями // Развитие науки и образования в современном мире : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С. 110–116.
9. Козлова К. В. Анализ развития современных видов туризма в России // Тенденции развития туризма и гостеприимства в России : материалы Всерос. студенческой науч. конф. – СПб., 2019. – С. 186–190.
10. Лукьяненко Е. А., Чеглазова М. Е. Культурный туризм : учебное пособие. – Симферополь : ИТ «Ариал», 2012. – 96 с.
11. Основы туризма : учебник / под ред. Е. Л. Писарецкого. – М. : Федеральное агентство по туризму. 2014. – 384 с.
12. Холодильникова Ю. Е., Давыдова К. В. Безбарьерный туризм: понятие и сущность // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 5. – С. 92–94.

Статья поступила в редакцию 10.01.2023

REFERENCES

1. Bereza N. A. Formirovanie social'nogo zdorov'ya u podrastayushchego pokoleniya v obrazovatel'noj organizacii // Sociokul'turnoe razvitiye molodezhi kak faktor formirovaniya social'noj splochnosti grazhdanskogo obshchestva : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem / pod red. T. K. Rostovskoy, I. A. Shapovalovoy. – M., 2017. – S. 68–75.
2. Birzhakov M. B. Vvedenie v turizm. – Izd. 5-e. – SPb. : Izd. dom «Gerda», 2003. – 320 s.
3. Bosova L. L., Bosova A. Yu. Informatika. 7 klass : uchebnik. – M. : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2015. – 205 s.
4. Vsemirnaya turistskaya organizatsiya (YUNVTO) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www2.unt.org> (data obrashcheniya: 10.09.2022).
5. Groshev I. V., Korchagin E. P. Problemy razvitiya rossijskogo rynka turizma dlya potrebitel'skogo segmenta lic starshogo vozrasta // Marketing v Rossii i za rubezhom. – 2018. – № 3(125). – S. 83–91.
6. Egorychev A. M. Social'noe zdorov'e rossijskoy molodezhi v usloviyah sociokul'turnoj dinamiki sovremenno go obshchestva // Sociokul'turnoe razvitiye molodezhi kak faktor formirovaniya social'noj splochnosti grazhdanskogo obshchestva : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (07 noyabrya 2017 g.) – M. : Perspektiva, 2017. – S. 110–119.
7. Ivanov A. V. Cennosti i sodержanie sovremenno go social'nogo vospitaniya molodezhi Rossii XXI veka // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). – 2010. – № 6. – S. 37–46.
8. Иванов В. Д., Талызов С. Н., Абрамов Л. В. Инклюзивный туризм: туризм для лиц с ограниченными возможностями // Развитие науки и образования в современном мире : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С. 110–116.
9. Козлова К. В. Анализ развития современных видов туризма в России // Тенденции развития туризма и гостеприимства в России : материалы Всерос. студенческой науч. конф. – СПб., 2019. – С. 186–190.
10. Лукьяненко Е. А., Чеглазова М. Е. Культурный туризм : учебное пособие. – Симферополь : ИТ «Ариал», 2012. – 96 с.
11. Основы туризма : учебник / под ред. Е. Л. Писарецкого. – М. : Федеральное агентство по туризму. 2014. – 384 с.
12. Холодильникова Ю. Е., Давыдова К. В. Безбарьерный туризм: понятие и сущность // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 5. – С. 92–94.

The article was contributed on January 10, 2023

Сведения об авторах

Черезова Наталья Сергеевна – аспирант кафедры истории и педагогики Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3021-4670>, ncherezova@list.ru

Матушанский Григорий Ушерович – доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и педагогики Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1416-6119>, grigmat@bk.ru

Author Information

Cherezova, Natalia Sergeevna – Post-graduate Student, Department of History and Pedagogy, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3021-4670>, ncherezova@list.ru

Matushanskiy, Grigoriy Usherovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of History and Pedagogy, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1416-6119>, grigmat@bk.ru

М. Ф. Шакурова

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ УЧАСТНИКОВ ДВИЖЕНИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЫ»**

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Настоящая статья посвящена проектированию и внедрению структурно-функциональной модели научно-методического сопровождения подготовки участников движения «Профессионалы». В современных непростых социально-экономических условиях перед страной встает вопрос о реформировании инфраструктуры профессионального образования, которая является основой всей системы становления рабочих кадров страны. В связи с этим особую актуальность приобретает чемпионат «Профессионалы», который берет свое начало с 2012 года, когда Россия вступила в международное движение WorldSkills. За десятилетнее развитие чемпионатное движение доказало свою эффективность, стало ключевым условием подготовки рабочих кадров и в настоящий момент привлекает к участию тысячи молодых профессионалов со всей страны. Количество востребованных государством компетенций на сегодняшний день составляет 240. Чемпионат «Профессионалы» также представляет собой значимое звено в цепи «образовательная организация – производство», где потенциальные работодатели взаимодействуют с организаторами подготовки участников чемпионата через создание тренировочных площадок на основе сетевых соглашений, дорожных карт и договоров о сотрудничестве.

Приведенная структурно-функциональная модель научно-методического сопровождения подготовки участников движения «Профессионалы» дает возможность эффективно составить методическое пространство подготовки участников движения в соответствии с нормативно-правовой базой методической работы, грамотно планировать тренировочные этапы, т. е. обеспечить рациональное управление процессом научно-методического сопровождения подготовки конкурсантов. Также модель может применяться для повышения квалификации преподавателей специальных дисциплин.

Ключевые слова: движение «Профессионалы», подготовка конкурсантов, научно-методическое сопровождение, структурно-функциональная модель

М. Ф. Shakurova

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL
OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF TRAINING OF PARTICIPANTS OF THE “PROFESSIONALS” MOVEMENT**

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. This article is devoted to the design and implementation of the structural and functional model of scientific and methodological support for the training of participants in the “Professionals” movement. The main goal of the modernization of education is to achieve its new quality that meets the new socio-economic conditions of Russia and the main directions of its development. In this regard, the “Professional” championship, which dates back to 2012, when Russia joined the international WorldSkills movement, is of particular relevance. Over a decade of development, the championship movement has proven its effectiveness, has become a key condition for training workers and today it attracts thousands of young professionals from all over the country. The number of competences demanded by the state is currently 240. The championship “Professionals” is also an important link in the chain

“educational organization – production”, where potential employers interact with the organizers of the championship participants training through creation of training grounds on the basis of network agreements, road maps and cooperation agreements.

The given structural and functional model makes it possible to make effectively the methodical space of participants training according to normative and legal base of methodical work, to plan competently the training stages, that is to provide rational management of the process of scientific-methodical accompaniment of contestants training. The model can also be used for professional development of teachers of special disciplines.

Keywords: *“Professionals” movement, preparation of contestants, scientific and methodological support, structural and functional model*

Введение. Ввиду стремительного развития движения «Профессионалы» возникает множество вопросов: «Как готовить участников движения к чемпионатам мастерства?», «Что необходимо для успешного участия в движении?» и др. Помимо профессиональных навыков участники нуждаются в наставничестве и сопровождении, в более глубоком, основательном подходе и анализе со стороны педагогов-мастеров производственного обучения. Несмотря на важность проблемы, исследование действительной педагогической практики показывает, что такой подход не является предметом особой заботы преподавательского состава. Процесс подготовки участников необходимо основывать на принципах приоритетности интересов сопровождаемого, системности, мультидисциплинарности, непрерывности сопровождения; на продуктивном взаимодействии, которое основано на многообразных формах, технологиях, методах, приемах и процедурах. Такую гибкую и эффективную систему способно реализовать научно-методическое сопровождение. Следовательно, эта проблема требует серьезного внимания как со стороны педагогов, так и со стороны образовательной организации. Выяснение этих обстоятельств стало целью нашего исследования и предпосылкой создания модели научно-методического сопровождения подготовки участников движения «Профессионалы».

По итогам обсуждений мы пришли к выводу, что научно-методическому сопровождению отводится существенно важная роль в подготовке конкурсантов, так как за успешным результатом стоит большое количество часов кропотливой работы конкурсанта и тренера. Сопровождение связывает все субъекты процесса, реализует лучшие педагогические практики, позволяющие наставникам войти в состав отечественного экспертного сообщества, участникам, в свою очередь, достойно пройти весь чемпионатный период. Также оно создает основу для внедрения методов, способствующих росту заинтересованности в познании, творческой активности и профессионализма сопровождаемых [4].

Данное обстоятельство выводит на первый план потребность в проектировании и разработке соответствующей структурно-функциональной модели. Мы считаем, что модель должна обеспечивать прогнозирование необходимых знаний, умений и навыков участников движения «Профессионалы», исходя из которых можно будет сделать вывод об эффективности научно-методического сопровождения их подготовки в процессе экспериментальной работы.

Актуальность исследуемой проблемы. Успешность научно-методического сопровождения данной области обусловлена высоким уровнем профессиональной компетентности педагогов-мастеров, но сложившаяся ситуация выражена слабой организацией указанного сопровождения в учебных заведениях или его отсутствием. В результате наблюдается дефицит применения наставниками своих педагогических ресурсов в работе с конкурсантами. Автор теоретически и методически создает основы для формирования профессиональной готовности выстраивать продуктивное взаимодействие педагогов, мастеров производственного обучения, наставников и конкурсантов, открывать новые

возможности и лифты для обеих сторон, способствовать тренировочной практике конкурсантов, успешной чемпионатной деятельности и трудоустроенности в будущем.

Материал и методы исследования. Методология структурно-функционального моделирования включает в себя представления о проектировании и моделировании в педагогическом исследовании, что является определяющим для раскрытия содержательного компонента логической структуры учебного материала и отражает качественную сторону исследуемых явлений на основе сравнения, упорядочения, выбора структурных характеристик, синтеза и систематизации. Наша концепция опирается на системный, деятельностный, личностно ориентированный, антропологический и психофизиологический подходы. Они способствуют определению актуальных исследовательских принципов: целостности, преемственности, гуманизации, систематичности и последовательности. В работе были использованы теоретические методы исследования (анализ, синтез, аналогия, конкретизация, обобщение), а также эмпирические методы (наблюдение, педагогический эксперимент, изучение предыдущего опыта, анализ документации, характеризующей процесс подготовки к чемпионату).

Для осуществления диагностики профессиональных, личностных качеств кандидатов мы запросили данные по качественной успеваемости участников и обратились к таким методам, как тестирование, анкетирование, опрос, беседа, тест на совместимость участников. Основными методами, которые применялись в тренировочном процессе, стали формирующие профессиональные навыки (упражнения, инструктаж, кейс-метод, учебно-производительный труд), а также интерактивные, нацеленные на развитие личностных навыков, работу в паре и в команде (составление плана, целеполагание, квест, ролевая игра, метод «Ситуация успеха»).

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГАПОУ «Казанский авиационно-технический колледж», где осуществляется подготовка юниоров и основных участников движения «Профессионалы» к региональному и национальному этапам соревнований, формирование навыков по рабочим профессиям в компетенциях «Подготовка и сборка изделий авиационной техники», «Обслуживание авиационной техники», «Слесарная работа с металлом». Количество участников экспериментальной группы составило 29 человек (основная линейка – 11 человек 18–24 лет, юниоры – 17 человек 14–18 лет).

Результаты исследования и их обсуждение. В научной и методической литературе подробно описаны основные этапы построения научно-методического сопровождения педагогической деятельности, где показаны инструменты взаимодействия субъектов сопровождения, которые способствуют передаче колоссального профессионального опыта от педагога-наставника своим воспитанникам. Моделирование с акцентом на педагогическое исследование представлено в трудах таких ученых, как В. Г. Афанасьев, В. А. Венников, Б. А. Глинский, И. Б. Новик, в научно-педагогических работах и исследованиях Р. И. Платоновой, А. Н. Колесникова, А. А. Агалакова, Н. А. Козырева и др. И. П. Подласый выделяет комплексность, многоаспектность и целостность этого понятия, раскрывает и исследует его функционирование. Моделирование применяется для проектирования, диагностики учебного процесса и оптимизации структуры учебного материала, управления познавательной деятельностью и воспитательным процессом. Г. В. Суходольский представляет моделирование «... как процесс создания иерархии моделей, в которой реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами». В. А. Штофф преподносит модель как мысленно представленную педагогическую концепцию, которая, описывая объект исследования, делает возможным получение новых данных о процессе, раскрывает суть и дает всесторонний обзор ситуации [2]. В работах

К. Н. Ахвердиева и Ю. О. Делимовой моделирование представлено как научно обоснованный выбор характера воздействия в процессе моделируемого исследователем общения с исследуемыми явлениями, производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности, и как созданный объект в виде знаковых форм, графиков, схем или формул, физических конструкций [1], [3]. В результате исследования нами была разработана структурно-функциональная модель научно-методического сопровождения, представленная в таблице 1.

Таблица 1 – Структурно-функциональная модель научно-методического сопровождения подготовки участников движения «Профессионалы»

Целевой блок			
Цель	Разработать модель научно-методического сопровождения подготовки участников движения «Профессионалы» (WorldSkills Russia)		
Задачи	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Обосновать состав, структуру и содержание программы научно-методического сопровождения подготовки участников движения; ✓ Разработать структурно-функциональную модель научно-методического сопровождения подготовки участников движения 		
Методологический блок			
Подходы	Системный, деятельностный, личностно ориентированный, антропологический, психофизиологический		
Принципы	целостности, преемственности, гуманизации, систематичности и последовательности		
Содержательный блок	Этапы	Задачи	Содержание
	Отборочный	Сформулировать цель и задачи проведения экспериментального исследования	Корректировка и определение цели и задач
		Провести мониторинг успеваемости студентов СПО и учащихся школ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Информация по текущим знаниям и умениям; ✓ Анкетирование; ✓ Диагностика имеющегося уровня
	Проектировочный	Составить план экспериментальной работы. Разработать рабочую программу научно-методического сопровождения	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Отслеживание динамики работы студента по дисциплинам; ✓ Темы и задания, конкретные формы и процедуры, комплекты методических рекомендаций и пособий по дисциплинам; ✓ Создание банков разработок заданий; ✓ Формирование комплектов оценочных средств
			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Проведение занятий, семинаров, круглых столов; ✓ Научно-исследовательская деятельность
Практический	Провести эксперимент	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Проведение диагностических и мониторинговых мероприятий по оценке эффект; ✓ Анализ и систематизация результатов методического сопровождения; ✓ Сбор данных эксперимента; ✓ Сравнение данных у студентов экспериментальной и контрольной групп; ✓ Участие в чемпионатах мастерства; ✓ Результаты чемпионатов; ✓ Результаты демонстративного экзамена (ГИА); ✓ Выводы 	
Итоговый	Провести анализ, конечную оценку эффективности проведенных действий		

Организационный блок		
Организационно-педагогические условия	Разработка диагностического инструментария	
	Организация научно-методического сопровождения	
	Наличие материально-технического и учебно-методического обеспечения	
Технологический блок		
Формы	Индивидуальные, парные, групповые	
Методы	Методы диагностики	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Анкетирование; ✓ Тестирование; ✓ Наблюдение; ✓ Опрос
	Методы научно-методического сопровождения	<i>Профессиональные тренинги;</i> <i>Модерирование;</i> <i>Консультирование:</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Методическая консультация; ✓ Проектное консультирование; ✓ Процедурно-диагностическое консультирование <i>Супервизия:</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Групповая супервизия; ✓ Индивидуальная супервизия; ✓ Тьюторство
Средства	Технические средства обучения	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Презентации; ✓ Видеоконференции; ✓ Обучающие фильмы
	Дидактический материал	Методические рекомендации для проведения практических занятий по английскому языку с применением кейс-технологии в соответствии с требованиями стандартов WorldSkills
	Интернет	Материалы по компетенциям, стандартам, истории развития движения
Оценочно-результативный блок		
Критерии	Показатели	
Когнитивный	Уровень знаний, результаты тестирований	
Операционно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Уровень умений, результаты контрольных срезов; ✓ Участие в научно-практических конференциях; ✓ Участие в чемпионатах, результаты 	
Рефлексивный	Портфолио, текущие достижения	

Системообразующим звеном является **целевой блок** – организация и сопровождение продуктивного взаимодействия в подготовке конкурсантов. Для достижения запланированных результатов необходимо решение следующего круга задач: изучить процесс подготовки конкурсантов к чемпионатам, обосновать состав, структуру и содержание программы научно-методического сопровождения подготовки участников движения; разработать структурно-функциональную модель научно-методического сопровождения подготовки участников движения.

Методологический блок несет в себе две ключевые функции в соответствии со структурой подготовки конкурсантов – объединяющую и прогностическую. Он содержит деятельностный, системный, личностно ориентированный, антропологический, психофизиологический подходы и принципы целостности, гуманизации, систематичности, последовательности, преемственности как основы для формирования исследуемой проблемы. Далее опишем ведущие подходы структурно-функциональной модели.

Структурно-функциональная модель сконструирована нами на базе основ **деятельностного** подхода. Этот подход позволяет моделировать и совершенствовать исследуемый объект [9], [10]. Сопровождение конкурсантов интегрируется в методический процесс в соответствии с **системным подходом**. Он видится во взаимосвязанном выстраивании компонентов, которые образуют единый, целостный алгоритм тренировки [8]. Целью

лично ориентированного подхода является заложение механизмов саморазвития, адаптации, саморегуляции и других, необходимых для становления характера конкурсанта [6]. Анализ теоретических и прикладных аспектов эксперимента свидетельствует о необходимости **антропологического и психофизиологического подходов**. В работе, ввиду особенностей возраста юниоров и основных участников, мы переносим эти подходы на самоактуализирование и самовыражение.

Наряду с методологическими подходами нами были выявлены основные исследовательские принципы, позволяющие модели иметь выраженную структуру и эффективно функционировать. **Принцип целостности** предполагает, что все компоненты процесса находятся в единстве и взаимосвязи. **Принцип гуманизации** определяется доброжелательностью, толерантным отношением субъектов. **Принцип преемственности** касается содержания чемпионатного цикла, его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия наставников и участников в тренировочном периоде, роста личностных и профессиональных навыков сопровождаемых. **Принцип систематичности и последовательности** нацелен на последовательное, целесообразное и взаимосвязанное обучение [7, с. 191].

Для разработки **содержательного блока** нам потребовалось проведение экспертной оценки по профессиональным компетенциям чемпионата «Профессионалы». Так, на основе результатов входного анкетирования была определена программа научно-методического сопровождения, включающая подготовку методических разработок по профессиональным компетенциям, английскому языку, регламенту чемпионата. На проектировочном этапе были намечены контрольные точки, выработаны критерии оценивания, комплекты оценочных средств, пакеты раздаточного материала, разработки занятий по формированию навыков личностного развития, командной работы, примерные темы научно-практических работ участников для дальнейшей трансляции результатов подготовки на научно-практических конференциях и семинарах. На практическом этапе осуществлена программа сопровождения, скорректированы показатели готовности участников к соревнованиям. Итоговый этап охарактеризован проведением диагностических и мониторинговых мероприятий по оценке эффективности научно-методического сопровождения и оценочных процедур, анализом и систематизацией результатов методического сопровождения, сбором данных эксперимента, их обработкой и интерпретацией [5].

Организационный блок модели представляет собой организационно-педагогические условия реализации модели, содержащие три условия: разработку диагностического инструментария, организацию психолого-педагогического сопровождения, наличие материально-технического и методического обеспечения учебного процесса.

Технологический блок рассматривает особенности методики, форм, технологий и средств обучения. Методы, развивающие профессиональные навыки, так называемые «hardskills», вошли в первую группу: профессиональные тренинги, модерирование, консультирование. Вторая группа методов нацелена на развитие личностных навыков и навыков работы в команде «softskills», это супервизия (групповая, индивидуальная и тьюторство), методики тайм-менеджмента, техники саморегуляции, тимбилдинга призваны способствовать развитию индивидуальных особенностей участников, работы в паре, в команде, стрессоустойчивости.

Оценочно-результативный блок представляет из себя результаты формирования научно-методического сопровождения подготовки участников движения «Профессионалы» в соответствии с критериями оценки каждого из ее компонентов: 1) профессиональные компетенции (уровень готовности к участию в чемпионатах, результаты чемпионатов); 2) знание чемпионатной лексики, регламента соревнований, изучение иностранного языка (практика речи, иностранный язык в профессиональной деятельности); 3) развитие тимбилдинга, тайм-менеджмента (квесты, викторины, совместный труд); 4) рефлексивный

(портфолио, текущие достижения). Проведение контрольно-оценочного этапа эксперимента показывает динамику в организации тренировочного процесса научно-методического сопровождения подготовки участников движения «Профессионалы», способствует успешной подготовке к чемпионатам, развитию личности конкурсантов, повышению мотивации участников.

Выводы. Основу представленной нами модели составляет системно организованное взаимодействие структурных и функциональных компонентов, правильная последовательность которых ведет к эффективному формированию компетенции с учетом особенностей применяемых средств.

Таким образом, реализация модели позволит:

- 1) повысить качество подготовки участников движения «Профессионалы»;
- 2) предоставить преподавателям и мастерам средства для решения вопроса научно-методического сопровождения конкурсантов;
- 3) отслеживать этапы организации взаимодействия на основе выявленных критериев и показателей;
- 4) прогнозировать целевые ориентиры сетевого взаимодействия «образовательная организация – производство».

Также описанная структурно-функциональная модель может применяться для повышения квалификации преподавателей специальных дисциплин при подготовке участников соревнований. В дальнейшем она поможет педагогам концентрироваться на своей работе, приобретать и передавать накопленные знания новым поколениям, а участникам даст возможность проявить весь свой талант и навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахвердиев К. Н.* Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый, 2010. – № 6(17). – С. 308–310.
2. *Богатырев А. И., Устинова И. М.* Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.idoc.htm
3. *Делимова Ю. О.* Моделирование в педагогике и дидактике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf>
4. *Котлярова И. О.* Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – № 1. – С. 6–10.
5. *Матушанский Г. У., Шакурова М. Ф.* Функции научно-методического сопровождения при подготовке участников чемпионата «Молодые профессионалы» // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3(152). – С. 123–129.
6. *Панфилова Т. В.* Умом понять Россию // Философия и общество. – 2008. – № 1. – С. 26–38.
7. *Платонова Р. И.* Моделирование в научно-педагогических исследованиях // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 3(20). – С. 190–194.
8. *Стрыгина М. Н.* Реализация системного подхода к проектированию технологии педагогической поддержки школьников в учебно-воспитательном процессе // Наука и школа. – 2013. – № 6. – С. 152–154.
9. *Kraaij W., Verberne S., Koldijk S.* Personalized support for well-being at work: an overview of the SWELL project // User Modeling and User-Adapted Interaction. – 2020. – № 30(3). – С. 413–446.
10. *Stewart A. E. B., Keirn Z., D'Mello S. K.* Multimodal modeling of collaborative problem-solving facets in triads // User Modeling and User-Adapted Interaction. – 2021. – № 31(4). – P. 713–751.

Статья поступила в редакцию 11.01.2023

REFERENCES

1. *Ahverdiev K. N.* Osnovnye metodologicheskie podhody v pedagogike // Molodoj uchenyj, 2010. – № 6(17). – S. 308–310.
2. *Bogatyrev A. I., Ustinova I. M.* Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo modelirovaniya: sushchnost' i effektivnost' [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.idoc.htm

3. Delimova Yu. O. Modelirovanie v pedagogike i didaktike [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf>
4. Kotlyarova I. O. Metod modelirovaniya v pedagogicheskikh issledovaniyah: istoriya razvitiya i sovremennoe sostoyanie // Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2019. – № 1. – S. 6–10.
5. Matushanskij G. U., Shakurova M. F. Funkcii nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pri podgotovke uchastnikov chempionata «Molodye professionaly» // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2022. – № 3(152). – S. 123–129.
6. Panfilova T. V. Umom ponyat' Rossiyu // Filosofiya i obshchestvo. – 2008. – № 1. – S. 26–38.
7. Platonova R. I. Modelirovanie v nauchno-pedagogicheskikh issledovaniyah // ANI: pedagogika i psihologiya. – 2017. – № 3(20). – S. 190–194.
8. Strygina M. N. Realizaciya sistemnogo podhoda k proektirovaniyu tekhnologii pedagogicheskoy podderzhki shkol'nikov v uchebno-vospitatel'nom processe // Nauka i shkola. – 2013. – № 6. – S. 152–154.
9. Kraaij W., Verberne S., Koldijk S. Personalized support for well-being at work: an overview of the SWELL project // User Modeling and User-Adapted Interaction. – 2020. – № 30(3). – P. 413–446.
10. Stewart A. E. B., Keirn Z., D'Mello S. K. Multimodal modeling of collaborative problem-solving facets in triads // User Modeling and User-Adapted Interaction. – 2021. – № 31(4). – P. 713–751.

The article was contributed on January 11, 2023

Сведения об авторе

Шакурова Миляуша Фаритовна – аспирант кафедры истории и педагогики Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-7707-1312>, m.shakurova@inbox.ru

Author Information

Shakurova, Milyausha Faritovna – Post-graduate Student, Department of History and Pedagogics, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7707-1312>, m.shakurova@inbox.ru

А. Н. Шиканова

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается насущная проблема современности – формирование ценностных ориентаций у младших школьников в процессе патриотического воспитания. Актуальность исследования обусловлена целевым ориентиром, который задан ФГОС общего начального образования, а также неразработанностью ценностного компонента содержания патриотического воспитания с точки зрения его научно-практической составляющей. Научная новизна исследования состоит в рассмотрении формирования ценностных ориентаций в начальной школе с позиции патриотического воспитания. Цель статьи – научное обоснование педагогических условий формирования ценностных ориентаций у младших школьников в процессе патриотического воспитания. Ключевым аспектом патриотического воспитания является его ценностная составляющая, направленная на формирование у младших школьников таких черт, как гордость за культуру своей страны, любовь, преданность и готовность встать за защиту своей Родины, своего Отечества, что соотносится с сущностью ценностных ориентаций. Представленные в статье материалы отражают практический опыт формирования ценностных ориентаций обучающихся в современной начальной школе на основе реализации выявленных автором педагогических условий, которые обеспечивают эффективность данного процесса, что доказано результатами исследования. Статья представляет интерес для исследователей в области общей педагогики, работников сферы образования.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, патриотическое воспитание, ценности, младшие школьники, патриотизм, начальное образование, педагогические условия*

А. Н. Shikanova

**FORMATION OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS
IN THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article deals with the actual problem of our time, which is the formation of value orientations among younger pupils in the process of patriotic education. The relevance of the study is due to the goal, which is set by the Federal State Educational Standard of General Primary Education, as well as the lack of development of the value component of the content of patriotic education in terms of its scientific and practical component. Scientific novelty consists in considering the formation of value orientations in primary school from the point of patriotic education. The purpose of the article is a scientific substantiation of the pedagogical conditions for the formation of value orientations among younger schoolchildren in the process of patriotic education. The key aspect of patriotic education is its value component, which guides the formation of such traits in junior schoolchildren as pride in the culture of their

country, love, devotion and readiness to stand up for the defense of their Motherland, their Fatherland, which correlates with the essence of value orientations. The presented materials of the article reflect the practical experience in the formation of value orientations of students in a modern primary school based on the implementation of the pedagogical conditions identified by the author, the implementation of which ensures the effectiveness of this process, which is proved by the results of the study. The article is of interest to researchers in the field of general pedagogy and educators.

Keywords: *value orientations, patriotic education, values, junior schoolchildren, patriotism, primary education, pedagogical conditions*

Введение. В условиях социальных перемен, происходящих как в стране, так и в мире, именно к школе как важнейшему образовательному институту предъявляются новые требования в плане не только обучения, но и воспитания подрастающего поколения. «Важной задачей современного общества является определение жизненных ценностей и приоритетов для личностного становления обучающегося» [6]. Законом об образовании РФ в качестве одного из основных принципов выделяется воспитание будущего гражданина страны, «не только грамотного, но и культурного члена социума, который бережно относится к историческому наследию, природным богатствам и общественным ценностям» [12]. Воспитание нового поколения, разделяющего традиционные ценности общества, выходит на первый план в образовательной парадигме российской школы. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, в которой актуализирована роль системы общего образования, применительно к нашему исследованию определяет в качестве стратегического ориентира образовательной политики государства мотивацию к непрерывному индивидуальному личностному росту обучающихся. В ней указано, что эффективное достижение личностных результатов невозможно без «духовно-нравственных ценностно-смысловых позиций личности» [6], с которых начинается образовательная траектория ученика в начальной школе.

Актуальность исследуемой проблемы. Проведенный нами в контексте исследования анализ содержания ФГОС НОО, в частности «Портрета младшего школьника», позволил выделить следующие его характеристики: «младший школьник по окончании начальной школы должен уважать и принимать ценности своей страны, любить свой народ, свою Родину, с уважением относиться к старшим, быть доброжелательным, уметь отвечать за свои поступки перед своей семьей и окружающими» [11]. На этой основе происходит развитие у обучающихся, в частности у младших школьников, ценностных основ жизни и деятельности в ней, эмоционально-волевых качеств, которые способствуют социализации в современном мире, где ценности являются главными жизненными ориентирами.

Ключевым аспектом патриотического воспитания является его ценностная составляющая, направленная на формирование у младших школьников таких черт, как гордость за культуру своей страны, любовь, преданность и готовность встать за защиту своей Родины, своего Отечества [10]. В этом контексте именно патриотическое воспитание способствует формированию ценностных ориентаций у младшего школьника, что является одной из важнейших задач воспитательной работы педагогов начальной школы, решение которой обуславливается возрастными особенностями детей в сенситивный период их развития: непосредственностью, эмоциональностью, отсюда – неподдельный интерес ко всему новому, чувство любви и гордости за родной край, преданности своему Отечеству, желание действовать в интересах своей Родины, когда в этом есть необходимость [3]. У младших школьников активизируется познавательное отношение к миру, и на этой основе постепенно происходит такое личностное новообразование, как интеллектуальная рефлексия, т. е. способность осознавать свои действия, осуществлять ценностный выбор [5].

В соответствии с этими характеристическими признаками отмечаем следующее: младшие школьники располагают необходимым потенциалом для формирования ценностных ориентиров, соответственно, в начальной школе необходимо развивать новые направления работы по патриотическому воспитанию, что требует детальной проработки, систематизации, определения базовых составляющих, всей совокупности действий школы, семьи и общества по воспитанию патриотических чувств в каждом будущем гражданине [4].

Материал и методы исследования. Проблема исследования заключается в научном обосновании педагогических условий формирования ценностных ориентаций у обучающихся начальной школы в процессе патриотического воспитания. Для ее решения был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы, проанализирован Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, изучен опыт работы по формированию ценностных ориентаций в начальной школе в современных условиях.

В качестве основных подходов в исследовании нами определены аксиологический (обосновывает выбор педагогами ценностей, близких по возрасту младшим школьникам), культурологический (предусматривает воспитание культурной личности, опирающейся на этнокультурологические особенности места проживания), системный (обеспечивает системность в формировании ценностей у младших школьников).

В данном исследовании использовались теоретические (сравнительно-сопоставительный и системно-структурный виды анализа литературы, документации и результатов педагогической деятельности в школе, синтез, абстрагирование и педагогическое ранжирование), эмпирические (педагогическое наблюдение, изучение опыта по формированию искомым качеств, анализ документации по данной проблеме), математические методы (обработка данных).

Задачами в исследовании были определены: выявление сущностных характеристик ценностных ориентаций младших школьников, обоснование педагогических условий формирования искомым качеств у младших школьников, экспериментальное подтверждение эффективности педагогических условий формирования ценностных ориентаций у обучающихся в процессе патриотического воспитания.

Проблема формирования ценностных ориентаций как важная составляющая воспитательного процесса в современной школе освещается в работах И. В. Авдеевой, Т. С. Анисимовой, А. А. Бабиной, В. С. Бакирова, Е. Н. Беловой, Н. А. Волковой, О. Г. Доброцкого, Д. А. Леонтьева, В. А. Караковского, Д. В. Кортиевой, А. В. Мудрик, В. С. Мухиной, Н. И. Непомнящей, Е. Н. Тимофеевой и др.

Данная проблема в своей основе рассматривается в трудах философов Г. Риккорта, И. Канта, Г. Лотце. Г. Лотце разграничивал мир в трех сферах: действительность, истинность и ценность. При этом, характеризуя ценность как место человека, он рассматривал данное понятие с позиции значимости, считая обителью ценностей «царство целей» [1].

В определении, данном в Большой Российской энциклопедии, патриотизм трактуется как «любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам» [2]. Здесь отражена нравственная сущность патриотизма, которая представляет собой любовь к своему народу, гордость за его достижения, уважение к истории, традициям и культуре своей страны, готовность к активной деятельности по приумножению ее богатства.

К. Д. Ушинский справедливо отмечает: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [9].

В научных трудах И. В. Павлова говорится о том, что «целенаправленное, системное и планомерное использование традиций народной педагогики в патриотическом воспитании на основе принципа приоритетности регионального культурного наследия, а также взаимодействия школы и семьи позволяет воспитывать патриота своей Родины» [7]. Это актуализирует осмысление работы педагогов начальной школы по формированию искомым качеств у обучающихся на основе использования жизненного опыта родителей, семьи в целом, ее общекультурных, этнокультурных ценностей, сформированных поколениями [13].

Таким образом, формирование ценностных ориентаций направлено на понимание младшими школьниками самых важных в жизни общества и человека ценностей, которые являются ориентиром в жизни, основой формирования ценностно ориентированного мировосприятия. Жизненный опыт младших школьников, пусть небольшой, основанный на знаниях, умениях и навыках, определяет их готовность к дальнейшему развитию, чему способствуют созданные в воспитательной работе начальной школы педагогические условия эффективности данного процесса, а именно:

- 1) создание информационно-образовательной среды для обучающихся начального звена (страницы в социальных сетях, сайты, виртуальные экскурсии, информационные стенды, выставки книг, стенгазеты и т. д.), обеспечивающей получение знаний о ценностях;
- 2) внедрение авторской программы «Ценности моей Родины» как способ активизации патриотических мероприятий у школьников;
- 3) создание авторского методического пособия, способствующего методическому сопровождению учителей и родителей;
- 4) организация совместной деятельности родителей и школы в работе клуба для детей и родителей «Мы патриоты».

Относительно последнего педагогического условия отметим, что передача ценностей от одного поколения к другому в ходе актуализации ценностных доминант содержания патриотического воспитания способствует ценностному самоопределению личности на основе единства школы и семьи [8].

Формирование ценностной ориентации обуславливает направленность воспитательной работы начальной школы на формирование личности младшего школьника – будущего патриота своей Родины, своего Отечества, ведет к самопознанию и самосовершенствованию каждого его гражданина и способствует решению важных задач, стоящих перед обществом.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование было проведено в соответствии с целевыми ориентирами, отражающими теоретическое обоснование и экспериментальную проверку эффективности педагогических условий формирования ценностных ориентаций у обучающихся начальной школы и состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Базой исследования выступили начальные классы (1–4 классы) МБОУ СОШ № 49 г. Чебоксары. В эксперименте принимали участие 108 учеников, 32 учителя, родители. Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по апробации интегрированного комплекса педагогических условий по формированию ценностных ориентаций у обучающихся в процессе патриотического воспитания.

Проведенная стартовая диагностика на выявление уровня сформированности ценностных ориентаций у младших школьников на констатирующем этапе эксперимента (с использованием методик «Анкета исследования ценностных ориентаций» (М. Рокич), «Как я оцениваю себя сам» (Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн), «Диагностика отношения к жизненным ценностям» (методика Т. А. Фалькович)) показала следующее: большинство респондентов обладают низким уровнем сформированности искомым качеств – 34 %,

что свидетельствует о том, что младшим школьникам характерно неадекватное понимание ценностей и самооценки себя как личности, своей роли в обществе; они неправильно анализируют свое поведение согласно ценностным ориентирам, у них нет выраженного самоконтроля над своим поведением и коммуникативной ситуацией; познавательная сфера мышления находится на низком уровне.

Результаты данной диагностики стали главным аргументом в пользу реализации на формирующем этапе эксперимента ранее определенных нами педагогических условий формирования ценностных ориентаций у обучающихся начальных классов. В ходе реализации первого педагогического условия – создание информационно-образовательной среды для младших школьников – были проведены следующие мероприятия патриотической направленности: уроки мужества, посвященные Ленинградской блокаде, выводу войск из Афганистана; просмотр фильмов, повышающих престиж службы в армии, фильмов о Великой Отечественной войне; школьные конкурсы и коллективные творческие дела, приуроченные к Дню Победы в Великой Отечественной войне; школьная викторина «Слава победителя, победителям – слава!». Каждое мероприятие сопровождалось тщательной подготовкой. Младшие школьники готовили материал, размещали его на стендах в классе и на сайте школы, в социальных сетях, что способствовало созданию информационной среды, обеспечивающей получение знаний о ценностях.

Реализация второго педагогического условия – внедрение авторской программы «Я гражданин своей Родины» – заключалась в проведении таких мероприятий, как классные часы на тему «Государственные символы Российской Федерации», школьный конкурс сочинений младших школьников «Наша память жива», посвященный ветеранам-героям Великой Отечественной войны, акции «Ветеран живет рядом с нами», конкурс патриотической песни «Подвиг в наших сердцах», конкурсы чтецов «О войне», детского рисунка «Я рисую о войне», проведение родительской гостиной на тему «Герои и их подвиги». Учащиеся и родители с большим энтузиазмом включились в работу, проявив большое желание участвовать в этих мероприятиях.

В ходе реализации третьего педагогического условия была проведена работа по определению и разъяснению педагогам основных положений деятельности по формированию ценностных ориентаций у младших школьников в рамках круглого стола и методических семинаров. Каждому учителю были даны рекомендации в виде авторского методического пособия. При проведении разнообразных мероприятий патриотического содержания педагоги и родители действовали согласно разработанному алгоритму по формированию искомым качеств, представленному в методическом пособии.

Задачи реализации четвертого педагогического условия состояли в организации совместной деятельности родителей и школы на основе работы клуба для детей и родителей «Растим патриотов». В школе был организован фестиваль патриотической песни среди семейных команд начальных классов «Мы помним», литературно-музыкальная игра-викторина «Моя душа поет о Вас, ветераны», традиционное возложение цветов к Могиле Неизвестного солдата и Вечному Огню. Такая работа клуба привлекла внимание родителей детей и из других классов, на его основе были организованы подобные клубы и для них.

Таким образом, можно утверждать, что процесс формирования ценностных ориентаций обеспечивается активным воспитательным взаимодействием педагогов и родителей. А эффективность данного процесса была выражена в возросшем интересе детей к деятельности, ориентированной на формирование у них искомым качеств.

На контрольном этапе эксперимента были подведены итоги работы по формированию ценностных ориентаций в процессе патриотического воспитания, проведена контрольная диагностика уровня сформированности у них ценностных ориентаций.

По итогам экспериментальной работы наметился устойчивый рост сформированности у младших школьников ценностных ориентаций. Результаты опытно-экспериментальной работы представлены в табл. 1 и на рис. 1.

Таблица 1 – Сформированность ценностных ориентаций у младших школьников

Этапы экспериментальной работы	Показатель уровня сформированности (в процентном соотношении)
Констатирующий	34,5
Контрольный	88,9

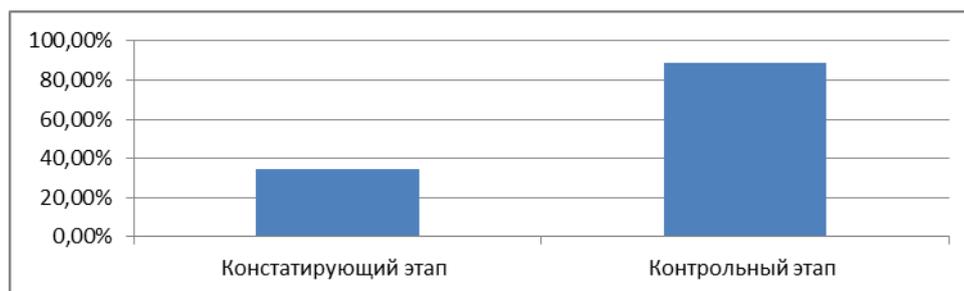


Рисунок 1 – Общий показатель уровня сформированности ценностных ориентаций на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (в процентном соотношении)

Информационное обеспечение, включающее консультирование педагогов, информационный обмен между ними, обеспечило разработку различных форм работы патриотической направленности, активное участие в них младших школьников и их родителей. Это способствовало формированию у обучающихся тех компонентов ценностных ориентаций личности, которые соответствуют пониманию ценностей: микро-(семья) и макро-(общество)социума, а также освоению и присвоению всего этого на личностном уровне.

Ценностно ориентированная социально и личностно значимая деятельность обучающихся носила характер практической деятельности, нацеленной на достижение глубокого понимания и осознания ценностей, основанной на эмоционально-окрашенной составляющей процесса формирования ценностных ориентаций в начальной школе. Данное «приобретение» было обусловлено личным участием младших школьников в практической деятельности, соответствующей возрастным особенностям личности каждого.

Выводы. Проведенное исследование показало, что формирование ценностных ориентаций в процессе патриотического воспитания в начальной школе направлено на выполнение важнейшей задачи современного образования – воспитания гражданина своего Отечества как «культурного члена социума, который бережно относится к историческому наследию, ...и общественным ценностям» [12]. Анализ экспериментальной работы показал устойчивое увеличение показателей сформированности искомых качеств по следующим критериям: мотивационно-ценностному (отражает стремление обучающихся к овладению информацией о ценностях и способах ее получения, желание действовать вобретении жизненного опыта посредством усвоения знаний), знаниевому (отображает наличие определенных знаний о ценностях, способствующих формированию правильного поведения в обществе, ценностных ориентиров становления личности младшего школьника в условиях современной школы), деятельностному (умение следовать в деятельности ценностным установкам, применять на практике полученные знания, умение осознанно организовать свое поведение, умения и навыки поведения согласно нормам и правилам

общества, его ценностям), что доказывает эффективность выделенных нами педагогических условий формирования ценностных ориентаций у младших школьников в процессе патриотического воспитания. Экспериментальное исследование показало, что это способствует проявлению заинтересованности у младших школьников, ведет к становлению гармонично развитой личности будущего гражданина и объединяет усилия педагогов и родителей.

Формирование ценностных ориентаций в процессе патриотического воспитания можно считать целевым ориентиром в воспитании «культурного члена общества, неравнодушного к историческому наследию и общественным ценностям» [12], принимая во внимание следующее:

1) формирование ценностных ориентаций обучающихся начальной школы в процессе патриотического воспитания опирается на педагогические знания по данной проблеме и учет возрастных особенностей развития обучающихся начального звена современной школы;

2) данный процесс представляет единство, преемственность и устойчивое развитие в ценностного самоопределения «Я» обучающегося при передаче ценностей от одного поколения к другому;

3) формирование ценностных ориентаций в процессе патриотического воспитания направлено на решение проблем, стоящих перед современной школой, и удовлетворение требований современного российского общества и государства, в котором будут жить и работать сегодняшние дети на благо своего Отечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев П. В.* Социальная философия : учеб. пособие / П. В. Алексеев. – М. : ООО «ТК Велби», 2003. – 256 с.
2. Большая Российская энциклопедия : в 30 т. / науч.-ред. совет : Ю. С. Осипов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2004.
3. *Выршиков В. А., Бузский М. П.* Патриотическое воспитание: методологический аспект. – Волгоград : Издатель, 2001. – 122 с.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2021–2025 годы». – М., 2021. – 14 с.
5. *Кузнецова Л. В.* Основные тенденции этнокультурного воспитания на современном этапе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 3(87). – С. 75–84.
6. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка: официальный сайт. – Режим доступа : consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 30.01.2023).^[P1]
7. *Павлов И. В.* Исследователь истории и культуры родного края // Народная школа. – 2021. – № 2(172). – С. 43–45.
8. *Сластенин В. А., Чижакова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
9. *Ушинский К. Д.* О народном элементе в русском воспитании // Педагогические статьи. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 425–489.
10. *Шиканова А. Н.* Формирование ценностно-смысловой компетентности обучающихся в процессе патриотического воспитания в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11, № 3(43). – С. 106–112.
11. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgos.ru/> (дата обращения: 30.01.2023).
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, редакция от 02.07.2021 (с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.01.2023).
13. *Хрисанова Е. Г., Гаврилова Н. Г.* Этнокультурно-образовательная среда как фактор гармонизации межнациональных отношений обучающихся // В единстве сила и победа : материалы проекта «В единстве сила и победа», приуроченного Году культурного наследия народов России и 77-ой годовщине Победы в Великой Отечественной войне. – Севастополь : ИП Осадчий А. Ф., 2022. – С. 109–112. – EDN CMJSSF.^[P1]

Статья поступила в редакцию 15.02.2023

REFERENCES

1. Alekseev P. V. Social'naya filosofiya : ucheb. posobie / P. V. Alekseev. – M. : OOO «TK Velbi», 2003. – 256 s.
2. Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya : v 30 t. / nauch.-red. sovet : Yu. S. Osipov. – M. : Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2004.
3. Vyrshchikov V. A., Buzskij M. P. Patrioticheskoe vospitanie: metodologicheskij aspekt. – Volgograd : Izdatel', 2001. – 122 s.
4. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan RF na 2021–2025 gody». – M., 2021. – 14 s.
5. Kuznecova L. V. Osnovnye tendencii etnokul'turnogo vospitaniya na sovremennom etape // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2015. – № 3(87). – S. 75–84.
6. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 goda № 996-r [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus: nadezhnaya pravovaya podderzhka: oficial'nyj sajt. – Rezhim dostupa : consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (data obrashcheniya: 30.01.2023).
7. Pavlov I. V. Issledovatel' istorii i kul'tury rodnogo kraja // Narodnaya shkola. – 2021. – № 2(172). – S. 43–45.
8. Slavenin V. A., Chizhakova G. I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu. – M. : Akademiya, 2003. – 192 s.
9. Ushinskij K. D. O narodnom elemente v russkom vospitanii // Pedagogicheskie stat'i. – M. ; L. : Izd-vo APN RSFSR, 1948. – T. 2. – S. 425–489.
10. Shikanova A. N. Formirovanie cennostno-smyslovoj kompetentnosti obuchayushchihsya v processe patrioticheskogo vospitaniya v nachal'noj shkole // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2020. – T. 11, № 3(43). – S. 106–112.
11. FGOS nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://fgos.ru/> (data obra-shcheniya: 30.01.2023).
12. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ, redakciya ot 02.07.2021 (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupil v silu s 01.09.2021) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 30.01.2023).
13. Hrisanova E. G., Gavrilova N. G. Etnokul'turno-obrazovatel'naya sreda kak faktor garmonizacii mezhnacional'nyh otnoshenij obuchayushchihsya // V edinstve sila i pobeda : materialy proekta «V edinstve sila i pobeda», priurochennoogo Godu kul'turnogo naslediya narodov Rossii i 77-oj godovshchine Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne. – Sevastopol' : IP Osadchij A. F., 2022. – S. 109–112. – EDN CMJSSF.

The article was contributed on February 15, 2023

Сведения об авторе

Шиканова Анастасия Николаевна – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2097-6719>, anshik@list.ru

Author Information

Shikanova, Anastasia Nikolaevna – Post-graduate Student of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; Senior Lecturer of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2097-6719>, anshik@list.ru

К. Д. Яниева, И. И. Митрофанова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
ПРИ РАБОТЕ С РУССКИМИ ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ
(НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ИЗ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ СТРАН)**

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

Аннотация. В настоящее время продолжают начатые методистами много лет назад поиски действенного и по-настоящему эффективного метода изучения материала. Современные подходы к усвоению лексических единиц требуют не только классических методов запоминания, но и взаимодействия с психологическим аспектом в виде сознательного и бессознательного. Актуальность данной работы обусловлена именно такой необходимостью, поскольку современная педагогика нуждается в соответствующих времени решениях проблем при работе с иностранной аудиторией. Одной из подобных проблем может являться недостаточный словарный запас. Свободный ассоциативный эксперимент призван облегчить восприятие русской лексики представителями другой культуры через призму их особенностей. В статье раскрывается основная идея свободного ассоциативного эксперимента как в общем, так и в лингвистическом аспекте, а также рассматривается его использование в рамках изучения лексики русского языка в испаноязычной аудитории. Кроме того, авторами самостоятельно был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди студентов из стран Латинской Америки, который продемонстрировал и доказал не только важность восприятия языкового материала, но и необходимость учета таких аспектов, как возраст, гендер, академические и географические особенности учащихся, поскольку именно они формируют особое восприятие языка, который является неотъемлемой частью культуры.

Ключевые слова: ассоциация, лексика, метод ассоциаций, психология, психолингвистика, реакция, стимул, эксперимент

K. D. Yanieva, I. I. Mitrofanova

**THE USE OF FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT
WHEN WORKING WITH RUSSIAN LEXICAL UNITS
(ON THE EXAMPLE OF STUDENTS FROM LATIN AMERICA)**

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Abstract. Nowadays, the search for an efficient and truly effective method of studying the material, which was begun by methodologists many years ago, continues up to now. Modern approaches to the assimilation of lexical units require not only classical methods of memorization, but also interaction with the psychological aspect in the form of conscious and unconscious. This work is topical because modern pedagogy needs solutions to problems concerning work with foreign students. One of these difficulties is insufficient vocabulary. The free associative experiment is aimed to help foreigners to understand Russian vocabulary through the prism of their cultural differences. The article reveals the main idea of the free associative experiment, both in general and in its linguistic aspect, and discusses its use in the study of the vocabulary of the Russian language in the Spanish-speaking audience. The authors have also independently carried out a free associative experiment with the students from Latin America, which showed and proved not only the importance of perception of the linguistic material, but also the need to take into account such aspects as age, gender, academic and geographical characteristics of the students, because they form a special perception of language, which is an integral part of culture.

Keywords: *association, vocabulary, method of associations, psychology, psycholinguistics, response, stimulus, experiment*

Введение. На протяжении долгих лет были сформированы педагогические основы преподавания иностранных языков в школьной и студенческой аудитории. Многие лингвисты и педагоги пытались найти тот самый действенный метод освоения материала, который способствует лучшему запоминанию лексических единиц и пониманию языка. На данный момент существуют как традиционные методы, так и те, которые только начали внедряться. Одним из новых методов изучения лексического материала русского языка в иностранной аудитории стал ассоциативный метод, который зарекомендовал себя как один из самых эффективных и интересных в современной методологии. Работа с бессознательной стороной человеческого мышления и использование метода ассоциаций начались еще З. Фрейдом в начале XX века [14], а изучение данного вопроса продолжается и в настоящее время, но уже с точки зрения междисциплинарного принципа. Тем не менее связь с психологией осталась нерушимой, что сохранило эту самую междисциплинарность. Вопросом связи психических процессов с восприятием лексических единиц занимались как ученые прошлых веков (В. Ф. Гумбольдт, Бодунэ де Куртенэ, С. Л. Рубинштейн, J. Deese), так и современности (В. П. Белянин, Е. В. Иванова и многие другие). Еще С. Л. Рубинштейн утверждал, что представлять ассоциацию лишь как взаимосвязь между двумя явлениями или вовсе предметами слишком просто. Она есть взаимодействие человека с окружающей его действительностью [10, с. 198]. Эта действительность отражается в языке и в какой-то степени формирует наивное и обыденное восприятие действительности [4, с. 162].

Целью данной статьи является объяснение того, как свободный ассоциативный эксперимент и ассоциативный метод связаны с преподаванием русского языка в иностранной аудитории и как можно использовать их при изучении новой лексики.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современный подход к изучению лексики отрицает идею заучивания и механического запоминания лексических единиц. Авторы предлагают использовать эффективный метод ассоциаций в методических целях, подтверждая его действенность и необычность путем проведения ассоциативного эксперимента для дальнейшего понимания работы с психологическим состоянием учащихся и дальнейшего на него влияния.

Г. Мюллером и А. Пилцекером еще некогда была высказана идея о консолидации памяти, суть которой состоит в том, что заучивание материала ухудшает память. Таким образом, стандартный подход в виде механического запоминания слова не является эффективным [12, с. 239].

В. П. Белянин в своем учебнике «Психолингвистика» выделяет, что психология человека работает таким образом, что смысл слов и выражений определяется не только значением, но и соотношением с другими словами в ходе общения, т. е. их употреблением в рамках системы лексических единиц языка [3, с. 28]. Вопрос о данной взаимосвязи в контексте одновременной работы над словом и психикой человека остается острым и в наше время, в эпоху создания и активного применения новых методик, а также совершенствования коммуникативных навыков учащихся, которые требуют креативного подхода и частичного отказа от традиционных методов представления и использования языкового материала.

Материал и методы исследования. Материалом исследования в данной работе стали традиционные и современные теоретические труды в аспекте проблемы нашего исследования. Испытуемыми при проведении свободного ассоциативного эксперимента

выступили 14 латиноамериканских студентов различных факультетов разных университетов (РУДН, ЮФУ, УГНТУ) с разным опытом изучения русского языка (от 6 месяцев до 5 лет).

В ходе работы были применены следующие методы исследования: эксперимент (свободный ассоциативный эксперимент); анализ данных, полученных в ходе проведения эксперимента; сравнение этих данных между собой на основании критериев гендера, возраста, страны, образования и опыта изучения русского языка.

Основной гипотезой перед проведением эксперимента стало утверждение, что исследование языка и его познание – важное дело, основывающееся на психических процессах. Язык отражает особенности мышления человека, а также является совокупностью материальных отношений, формирующихся в сознании и подсознании индивида [9, с. 54].

Результаты исследования и их обсуждение. Многие преподаватели и учащиеся при освоении иностранного языка упускают тот факт, что изначально речевая деятельность начинает формироваться на уровне сознания, поскольку имеется в виду работа не только с когнитивным аспектом, но и с психологическим восприятием речи. Изучение иностранного языка предполагает работу с сознанием, оно расширяет индивидуальное сознание, помимо коллективного и основанного на общих знаниях представителей культуры. Именно в подростковом возрасте происходит формирование рефлексивного уровня сознания, который, в свою очередь, помогает при освоении нового языкового материала в силу осознанности подхода к нему и необходимости его анализа и структурирования в сознании [6, с. 4].

Бессознательная интенция может выявляться через метод свободных ассоциаций. Эта интенция, в свою очередь, крайне необходима при дальнейшей работе со словами. Данный метод указывает на бессознательное в языке и выводит на уровень сознательного. Начало работы с этим методом положил сэр Френсис Гальтон в 1879 году. Метод ассоциаций в целом более сложный, но более эффективный, чем некоторые традиционные методы запоминания лексических единиц (например, механическое заучивание), так как установленная связь гарантирует хорошее запоминание слов. Главное – значимость этой связи для человека и попытка не навязывать свои ассоциации, а дать учащимся создать свои. Происходит переход от стадии вызова к стадии рефлексии [11, с. 4]. Следовательно, важно, чтобы человек мог объяснить эту ассоциацию и она была ему абсолютно понятна.

Существующая параллельно модель А. Коллинза и Р. Квиллиана предполагает идею о том, что понятия представляют собой сеть, что было сказано ранее, и они соединены ассоциативными связями. Метод связи слова в цепи через ассоциацию обеспечивает положительный эффект при усваивании и запоминании лексических единиц, поскольку образуется ассоциативное поле, которое затрагивает не только одно понятие, а целый ряд других понятий. Таким образом, укрепляется важная для усвоения семантическая ассоциативная сеть [11, с. 5].

Ассоциации как универсальный тип связи стали предметом изучения отечественной лингвистики (И. А. Бодуэн де Куртэне, Л. В. Щерба, Н. В. Уфимцева, Ю. Н. Караулов), психолингвистики (А. А. Залевская, А. А. Леонтьев, Т. Н. Наумова, А. М. Шахнарович, Т. М. Рогожникова), этнопсихолингвистики (Е. М. Верещагин, Ю. А. Сорокин, Ю. Е. Прохоров, А. Н. Крюков, Е. Ф. Тарасов), лингвострановедения и лингвокультурологии (В. Г. Костомаров, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, А. И. Титова, И. Н. Горелов, Н. И. Береснева). Ассоциативную связь как культурный феномен рассматривает Р. М. Фрумкина. Она утверждает, что ассоциативная связь определена культурой во всем ее многообразии – всеми знаниями, опытом, в том числе чувственным, но при этом таким, в котором мы не отдаем себе отчета (автоматизированном). Изучая ассоциации в ассоциативном эксперименте апеллируем к неосознанному, глубинному слою нашей психики [14, с. 320].

С учетом психического восприятия, несомненно, ассоциативный эксперимент помогает определить семантическое поле и семантические связи слов. При вспоминании

активизируются разные участки сети, которые связаны с семантическим ядром. Далее происходит вспоминание уже более конкретных деталей, частных элементов, а это является работой только лишь с индивидуальным сознанием [1, с. 13].

В большинстве глоссариев ассоциативный эксперимент определяется как методика тестирования в психологии, в контексте которой интерпретируются ответы, данные за очень короткое время, в виде слов-реакций на слова-стимулы.

Н. И. Конюхов в своей работе отмечал, что ассоциативный эксперимент представляет собой такой вид эксперимента, при котором требуется особо быстрая реакция (т. е. он, по своей сути, ограничен по времени), что далее позволяет выявить эмоциональную составляющую [7, с. 44].

Л. Н. Ильсова же рассматривает ассоциативный эксперимент как коммуникативный акт, поскольку при выборе слова из ассоциативного поля человек выражает те или иные идеи и мысли [5, с. 267].

В процессе социализации личности в разных лингвокультурах менталитет оставляет след в индивидуальном сознании, и каждый индивид представляет собой часть тех или иных общих представлений. Таким образом, мы затрагиваем идею языковой картины мира и менталитета.

В прикладной психолингвистике разработано несколько основных вариантов ассоциативного эксперимента [2, с. 321]: 1) «свободный» ассоциативный эксперимент (без ограничений слов-реакций); 2) «направленный» ассоциативный эксперимент (с точки зрения семантики и грамматики); 3) «цепочный» ассоциативный эксперимент (испытуемым предлагается реагировать на слово-стимул сразу несколькими словесными ассоциациями).

Свободный ассоциативный эксперимент дает большую реакцию и позволяет выстроить ассоциативную цепочку на основании абсолютно разных слов, что расширяет ассоциативное поле и не ограничивает индивида.

Суть проведения свободного ассоциативного эксперимента состоит в том, что испытуемому предлагаются слова или выражения, для которых необходимо назвать первое пришедшее в голову слово. Мы провели подобный эксперимент среди четырнадцати латиноамериканских студентов различных факультетов, которые уже несколько лет изучают русский язык или только приступили к его изучению.

Была избрана группа представителей латиноамериканских стран (табл. 1), поскольку культура представителей этих государств является высококонтекстуальной, что может свидетельствовать о достаточной степени развитости ассоциативных связей.

Таблица 1 – Участники свободного ассоциативного эксперимента

Страна	Возраст	Пол	Факультет	Период изучения русского языка
Колумбия	22	Женский	Менеджмент	5 лет
Эквадор	23	Женский	Архитектура	3 года
Боливия	20	Женский	Медицинский	3 года
Колумбия	23	Мужской	Менеджмент	5 лет
Коста-Рика	19	Мужской	Инженерный	1 год
Коста-Рика	21	Женский	Медицинский	1 год
Колумбия	27	Мужской	Экономический	5 лет
Эквадор	29	Женский	Медицинский	6 мес.
Колумбия	20	Мужской	Экономический	4 года
Эквадор	23	Мужской	Исторический	3 года
Эквадор	32	Женский	Медицинский	1 год
Коста-Рика	32	Мужской	Медицинский	1 год
Эквадор	22	Женский	Медицинский	5 лет
Эквадор	25	Женский	Медицинский	1 год

Респондентам был предложен список из 55 слов общей и узкой тематики, им нужно было назвать слова-ассоциации к ним – существительное и прилагательное. Слова были представлены в хаотичном порядке. Для проведения эксперимента была выбрана базовая лексика начального уровня, обозначающая как материальные объекты (например, кисть, ручка, кость), так и абстрактные понятия (верность, красота, счастье). Опрос проводился письменно в формате анкетирования.

Участникам эксперимента было предложено написать к каждому слову одно существительное, а также одно прилагательное (например, «друг» – «верный»), не используя словарь для перевода слов. Основное условие – отвечать быстро и фиксировать то русское слово-ассоциацию, которое первым пришло в голову, не обдумывая ответ. В ходе анализа рассматривалась исключительно семантика без учета орфографических ошибок.

В результате анализа было установлено, что специфика направления, на котором обучаются респонденты, влияет на определение ассоциаций. Например, студенты-медики выразили больше реакций со словами, называющими органы («горло» – «мокрота», «вода» – «флюид», «рана» – «порез»), в то время как у студентов гуманитарных направлений возникали более абстрактные реакции («горло» – «боль», «голос»).

Стоит также отметить и гендерное различие. Так, например, при слове «красота» у многих опрошенных лиц мужского пола возникала ассоциация «девушка», а у представительниц женского пола такой ассоциации не наблюдалось. Однако объединяет всех схожесть в ассоциации для слова «семья» – «дом», «любовь», «любимый».

На слово «лицо» также получены интересные результаты, поскольку они были связаны как с медицинскими понятиями (например, слова-реакции «анатомия», «маска»), так и абстрактными («выражение», «красота»).

У многих респондентов реакциями на слово «деньги» были «богатство» и «валюта», что говорит о восприятии денег как источника благой жизни. Интересно то, что слово «роман» у тех опрошенных, которые изучали русский язык дольше (3–5 лет), вызывает такие слова-реакции, как «книга» или «повесть», а у тех, кто только начал изучение языка (подготовительный факультет), возникают более простые реакции по типу «мальчик».

Интересным для наблюдения стало слово «нож», которое у кого-то вызывало ассоциацию с готовкой («кухня», «посуда»), у кого-то – с чем-то неприятным («опасность», «острый», «маньяк»), а у кого-то – с материалом («метал»).

Важную роль играет университет, который также влияет на некоторое восприятие лексики. Например, «университет» – «стол», «РУДН», «учеба»; «сессия» – «тест»; «карьера» – «институт».

Стоит также отметить, что ассоциации среди опрошенных носят относительно эмоциональный характер, т. е. связаны с чувственным аспектом, что является немаловажным при выстраивании ассоциаций.

В контексте сравнения с носителями русского языка можно провести несколько параллелей, которые так или иначе демонстрируют различия и дают основание утверждать, что результаты пропорционально зависимы от культурной среды.

Для проведения сравнительного анализа нами был избран русский сопоставительный ассоциативный словарь под редакцией Г. А. Черкасовой [13], который основан не на одном, а на трех ассоциативных словарях («Словарь ассоциативных норм русского языка» под редакцией А. А. Леонтьева, «Русский ассоциативный словарь» и «Славянский ассоциативный словарь» под ред. Н. В. Уфимцевой, Г. А. Черкасовой, Ю. Н. Караулова, Е. Ф. Тарасовой). Полученные данные можно представить в виде наглядной сравнительной таблицы (табл. 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ ассоциаций с лексическими единицами у носителей русского языка и иноязычных представителей

Русскоязычная аудитория	Испаноязычная аудитория
Использование разговорной лексики («лицо» – «физиономия»)	Использование общей лексики («лицо» – «красота»)
Слова-реакции часто представлены в виде антонимов («счастье» – «зло», «горе»)	Слова-реакции представлены по большей части в виде синонимов («счастье» – «любовь»)
Слова-реакции в виде прилагательных имеют более сдержанный характер («вода» – «чистая», «учитель» – «добрый»)	В качестве слов-реакций прилагательных предлагаются эмоционально окрашенная лексика («любовь» – «иррациональная», «смерть» – «вечная»)
Использование большого количества реалий русской культуры («картина» – «Репин»)	Использование большого количества лексики студенческой среды («проблема» – «зачет», «экзамен»)
Акцент на национальное и общее («народ» – «нация», «толпа»)	Преобладание феминистической тематики («красота» – «девушка», «красавица»)

Выводы. Таким образом, изученные теоретические наработки и проведенный свободный ассоциативный эксперимент среди студентов из латиноамериканских стран, а именно испаноязычной аудитории, подтвердили, что ассоциативный метод напрямую связан с психическими процессами и способен эффективно воздействовать на сознание и подсознание учащихся-иностранцев, поскольку происходит активация связей через призму индивидуального опыта. Полученные данные показывают не только факт особенностей каждого индивида, но и влияние других факторов, например, возраста, факультета, страны.

Подобная работа с лексикой активизирует ассоциативную сеть и может служить хорошей помощью при составлении разработок для изучения русской лексики в иностранной аудитории. Использование ассоциативного метода в испаноязычной аудитории дает возможность быстрого запоминания лексического материала под воздействием сознания и подсознания.

Следовательно, регулярное проведение такого рода эксперимента поможет преподавателю составить картину, дающую понять, в каком направлении нужно работать с учащимися при введении нового лексического материала. Слова-реакции на базовые понятия являются опорными для формирования в сознании индивида связей с более сложными лексическими единицами, как конкретными, так и абстрактными.

Исследователи, изучающие вопрос ассоциативного метода, делают особый акцент на этапе обучения, поскольку некоторые принципы ассоциаций (например, наводящие ассоциации) не всегда применимы. Так, для начального этапа хорошо подойдут фонетические ассоциации (метод Аткинсона) [8, с. 156].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян В. Г. и др. Проблема извлечения текста из памяти: ассоциативные и семантические сети (коннекционистский подход) // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 7. – С. 12–14.
2. Баскакова И. Л., Глухов В. П. Практикум по психолингвистике. – М.: АСТ; Астрель, 2009. – 170 с.
3. Белянин В. П. Психолингвистика. Текст: учебник. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
4. Иванова Е. В. Картина мира в английских антипословицах // XLIII Международная филологическая конференция, 11–16 марта 2014 г. Избранные труды. – СПб., 2015. – С. 161–169.
5. Ильясова Л. Н. Ассоциативный эксперимент как метод лингвистического исследования // МОЛОДАЯ НАУКА: сб. трудов науч.-практ. конф. для студентов и молодых ученых / науч. ред. Н. Г. Гончарова. – Симферополь, 2019. – С. 266–268.
6. Камянова Т. Г. Система «сознание и бессознательное» в изучении иностранных языков // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 4. – С. 196–205.

7. *Конюхов Н. И.* Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. – М. : Макцентр, 1994. – 182 с.
8. *Кривошекова А. С.* Метод фонетических ассоциаций как неотъемлемая часть процесса обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 156–161.
9. *Маленова Е. Д.* Существует ли языковая картина мира? // Омский научный вестник. – 2004. – № 4(29). – С. 51–54.
10. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
11. *Салкеева Е. Ю.* Применение метода ассоциаций в обучении русскому языку и литературе // Язык. Культура. Личность : материалы Всерос. с междунар. участием науч. конф. молодых ученых. Т. 1, вып. 7 / отв. ред. Т. Е. Баженова. – Самара, 2021. – С. 201–206.
12. *Солсо Р.* Когнитивная психология / пер. с англ. – СПб. : Издательский дом «Питер», 2011. – 588 с.
13. *Черкасова Г. А.* Русский сопоставительный ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. – М. : ИЯз РАН, 2008. – Режим доступа : <http://it-claim.ru/Projects/ASIS/RSPAS/zapusk.htm> (дата обращения : 24.12.2022).
14. *Фрумкина Р. М.* Психоллингвистика : уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 320 с.
15. *Freud Z.* Interpretation of Dreams. – М., 2007. – 512 p.

Статья поступила в редакцию 26.12.2022

REFERENCES

1. Arutyunyan V. G. i dr. Problema izvlecheniya teksta iz pamyati: associativnye i semanticheskie seti (konnekcionistskij podhod) // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 7. – S. 12–14.
2. Baskakova I. L., Gluhov V. P. Praktikum po psiholingvistike. – М. : AST ; Astrel', 2009. – 170 s.
3. Belyanin V. P. Psiholingvistika. Tekst : uchebnik. – М. : Flinta ; Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2003. – 232 s.
4. Ivanova E. V. Kartina mira v anglijskih antiposlovichah // XLIII Mezhdunarodnaya filologicheskaya konferenciya, 11–16 marta 2014 g. Izbrannye trudy. – SPb., 2015. – S. 161–169.
5. Ilyasova L. N. Associativnyj eksperiment kak metod lingvisticheskogo issledovaniya // MOLODAYA NAUKA : sb. trudov nauch.-prakt. konf. dlya studentov i molodyh uchenyh / nauch. red. N. G. Goncharova. – Simferopol', 2019. – S. 266–268.
6. Kamyanova T. G. Sistema «soznanie i bessoznatel'noe» v izuchenii inostrannyh yazykov // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. – 2009. – № 4. – S. 196–205.
7. Konyuhov N. I. Prikladnye aspekty sovremennoj psihologii: terminy, zakony, koncepcii, metody. – М. : Makcentr, 1994. – 182 s.
8. Krivoshchekova A. S. Metod foneticheskikh associacij kak neot'emlemaya chast' processa obucheniya inostrannomu yazyku // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 5. – S. 156–161.
9. Malenova E. D. Sushchestvuet li yazykovaya kartina mira? // Omskij nauchnyj vestnik. – 2004. – № 4(29). – S. 51–54.
10. Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. – SPb. : Piter, 2003. – 512 s.
11. Salkeeva E. Yu. Primenenie metoda associacij v obuchenii russkomu yazyku i literature // Yazyk. Kul'tura. Lichnost' : materialy Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch. konf. molodyh uchenyh. Т. 1, vyp. 7 / отв. ред. Т. Е. Баженова. – Самара, 2021. – С. 201–206.
12. Solso R. Kognitivnaya psihologiya / per. s angl. – SPb. : Izdatel'skij dom «Piter», 2011. – 588 s.
13. Cherkasova G. A. Russkij sopostavitel'nyj associativnyj slovar' [Elektronnyj pesurs]. – М. : IYaz RAN, 2008. – Rezhim dostupa : <http://it-claim.ru/Projects/ASIS/RSPAS/zapusk.htm> (data obrashcheniya : 24.12.2022).
14. Frumkina R. M. Psiholingvistika : uch. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 3-e izd., ispr. – М. : Izd. centr «Akademiya», 2007. – 320 s.
15. Freud Z. Interpretation of Dreams. – М., 2007. – 512 p.

The article was contributed on December 26, 2022

Сведения об авторах

Яниева Кристина Дмитриевна – студент-магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-7345-8114>, yakristinieva@mail.ru

Митрофанова Ирина Игоревна – кандидат социологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0532-8841>, mitrofanovaii@inbox.ru

Author Information

Yanieva, Kristina Dmitrievna – Master’s Degree Student, Department of Russian Language and Teaching Methods, Patrice Lumumba Peoples’ Friendship University of Russia, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7345-8114>, yakristinieva@mail.ru

Mitrofanova, Irina Igorevna – Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods, Patrice Lumumba Peoples’ Friendship University of Russia, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-0532-8841>, mitrofanovaii@inbox.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
5.8. Педагогические науки	
5.8.1.	Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.2.	Методология и технология профессионального образования
5.8.7.	Теория и методика обучения и воспитания
5.9. Филологические науки	
5.9.1.	Русская литература и литературы народов Российской Федерации
5.9.2.	Литературы народов мира
5.9.3.	Теория литературы
5.9.4.	Фольклористика
5.9.5.	Русский язык. Языки народов России
5.9.6.	Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков)
5.9.7.	Классическая, византийская и новогреческая филология
5.9.8.	Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
5.9.9.	Медиакоммуникации и журналистика

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

- 1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);
- 2) метаданные:
 - а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;
 - б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
 - в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
 - г) благодарность;
 - д) аннотацию на русском и английском языках;
 - е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

- а) введение;
 - б) актуальность исследуемой проблемы;
 - в) материал и методы исследования;
 - г) результаты исследования и их обсуждение;
 - д) выводы;
- 4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

Метаданные статьи

Краткие сведения об авторе(ах). Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

Заглавие. Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

Сведения об организации (аффилиация) включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

Благодарность (Acknowledgement). Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности этих лиц является обязательным.

Аннотация (Abstract). Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т. е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

- введение (Introduction);
- актуальность исследуемой проблемы (Relevance);
- материал и методы исследования (Materials and Methods);
- результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);
- выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

Ключевые слова (Keywords) включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

Перевод метаданных. Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме непереводаемых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет собой стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

Оформление статьи

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc (*.docx) или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т. п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

Разделы статьи

Объем публикации. В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

Структура. Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

Блок «Введение» должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

Блок «Актуальность исследуемой проблемы» содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

Блок «Материал и методы исследования» включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

Блок «Результаты исследования и их обсуждение» содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Блок «Выводы» содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формулировок, приведенных в предыдущих разделах статьи.*

Списки литературы и цитирование

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, прејскурантом на публикацию статей.**

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (*.doc, *.docx или *.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И. И., Сидоров И. И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказаться от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписка с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Рецензирование

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный

уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (double-blind). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т. е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Гарипова-Хасанишина В. М., Яруллина Л. И.</i>	Некоторые графо-фонетические аспекты передачи на письме консонантизма татарского языка (конец XVIII – начало XIX в.)	3
<i>Димитриева О. А.</i>	Роль вакхической детали в художественном мире Д. С. Мережковского (на примере трилогии «Христос и Антихрист»)	10
<i>Катермина В. В., Балаева М. В.</i>	Лингвостилистические особенности вербализации концепта «любовь» в романе Анны Бернс «Молочник» как представителе современного англоязычного художественного дискурса	16
<i>Николаева Н. Н.</i>	А-анлаутные эндо- и экзорусизмы в русско-чувашском словаре	26
<i>Сергеев Т. С.</i>	Тотальный диктант как средство приобщения населения к русскому языку и русской этнокультуре.....	33
<i>Сергиенко Н. В.</i>	Сравнительная типология предложений в русском и английском языках в аспекте РКИ.....	44
<i>Слепцова С. В., Акинишина И. Б., Ломоносова Ю. Е.</i>	Эвфемизмы в языке французской публицистики (на основе тематической группы «Власть и политика»).....	52
<i>Шалимова П. А., Максимычева М. С.</i>	Способы именования лиц женского пола по профессии и роду занятий в современном русском языке.....	59
<i>Шугаева Н. Ю., Кормилиня Н. В.</i>	Особенности передачи стилистических функций фразеологизмов при переводе детективных произведений А. Кристи	67

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Божкова А. В., Лопатина М. Ю.</i>	Особенности подготовки школьников к конкурсу письменной речи на Всероссийской олимпиаде по английскому языку	77
<i>Гулов А. П.</i>	Профессиональные роли педагогов при олимпиадной подготовке.....	86
<i>Доглаев А. Ю.</i>	Реализация интеллектуального потенциала юных шахматистов в процессе актуализации творческого опыта.....	94

<i>Евдокимова О. К., Романова Т. Н., Горбунов В. И.</i>	Метапредметный подход в практике вузовского преподавания	103
<i>Ефимов Л. А., Мартынова И. Н.</i>	Второй Всесоюзный съезд учителей 1968 года: опыт осуществления среднего всеобуча (по материалам делегации Чувашской АССР).....	111
<i>Журина М. И.</i>	Лингвокультурологический потенциал русской народной волшебной сказки «Гуси-лебеди» в обучении русскому языку как иностранному.....	119
<i>Замятина Е. Ю., Гудкова О. Ю.</i>	Расширение словарного запаса студентов неязыкового вуза в области академического английского в рамках ESP.....	125
<i>Зорина М. М.</i>	Сущность и структура профессиональной устойчивости бакалавров машиностроительного профиля.....	135
<i>Игнатьева Э. А.</i>	Технология проектного обучения в самореализации личности студента.....	142
<i>Киселев Б. В.</i>	Оценка общепрофессиональных компетенций бакалавров посредством цифрового симулятора педагогической деятельности.....	148
<i>Михайлов А. А., Керемли Н. В., Червова А. А.</i>	Состояние проблемы профессионального самоопределения и вхождения в будущую профессию студентов вуза – будущих педагогов-психологов.....	156
<i>Рунги Н. А.</i>	Психосоматика как один из элементов в системе реализации холистического подхода на уроке китайского языка при формировании иноязычной межкультурной компетентности.....	164
<i>Суворова З. В.</i>	Дидактические языковые игры в развитии речи и мышления ребенка в семье в условиях русско-удмуртского двуязычия	170
<i>Толстова Е. В., Иванов В. А.</i>	Мысли Мартина Лютера об игре в обучении.....	180
<i>Черезова Н. С., Матушанский Г. У.</i>	Культурно-познавательный туризм как ресурс в образовательной политике России.....	188
<i>Шакурова М. Ф.</i>	Структурно-функциональная модель научно-методического сопровождения подготовки участников движения «Профессионалы».....	197
<i>Шиканова А. Н.</i>	К вопросу о формировании ценностных ориентаций у младших школьников в процессе патриотического воспитания.....	205
<i>Яниева К. Д., Митрофанова И. И.</i>	Использование свободного ассоциативного эксперимента при работе с русскими лексическими единицами (на примере студентов из латиноамериканских стран).....	213
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		221

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Garipova-Khasanshina V. M., Yarullina L. I.</i>	Some grapho-phonetic aspects of the transmission of Tatar consonantism in the written language (second half of the 18 th – beginning of the 19 th centuries).....	3
<i>Dimitrieva O. A.</i>	The role of the “bacchic” detail in the literary world of D. S. Merezhkovsky (on the example of the trilogy “Christ and Antichrist”)	10
<i>Katermina V. V., Balaeva M. V.</i>	Linguistic and stylistic features of verbalization of the concept of <i>Love</i> in Anna Burns’ novel “Milkman” as a representative of modern English artistic discourse.....	16
<i>Nikolaeva N. N.</i>	A-anlaut endo- and exorussicisms in the Russian-Chuvash dictionary	26
<i>Sergeev T. S.</i>	Total Dictation as a means of introducing the population to the Russian language and Russian ethnoculture.....	33
<i>Sergienko N. V.</i>	Comparative typology of sentences in Russian and English in the aspect of Russian as a Foreign Language.....	44
<i>Sleptsova S. V., Akinshina I. B., Lomonosova Yu. E.</i>	Euphemisms in the language of French journalism (based on the thematic group “Authorities and Politics”).....	52
<i>Shalimova P. A., Maksimicheva M. S.</i>	Ways of nomination of females by their occupation in modern Russian language.....	59
<i>Shugaeva N. Yu., Kormilina N. V.</i>	Features of the transfer of stylistic functions of phraseological units in the translation of works of the detective genre by A. Christie.....	67

PEDAGOGICS

<i>Bozhkova A. V., Lopatina M. Yu.</i>	Features of students’ preparation for writing in the All-Russian Olympiad in English.....	77
<i>Gulov A. P.</i>	Professional roles of teachers in Olympiad training.....	86
<i>Doglaev A. Yu.</i>	Realization of the intellectual potential of young chess players when actualizing creative experience.....	94

<i>Evdokimova O. K., Romanova T. N., Gorbunov V. I.</i>	Metasubject approach in the practice of university teaching.....	103
<i>Efimov L. A., Martynova I. N.</i>	The second All-Union Congress of Teachers in 1968: experience of implementing universal education (a case study of the delegation of the Chuvash ASSR).....	111
<i>Zhurina M. I.</i>	Linguistic and cultural potential of the Russian folk fairy tale “Geese-Swans” in teaching Russian as a Foreign Language.....	119
<i>Zamyatina E. Yu., Gudkova O. Yu.</i>	Vocabulary expansion for students of a non-linguistic institution by learning academic vocabulary list words in the framework of English for specific purposes.....	125
<i>Zorina M. M.</i>	Essence and structure of professional sustainability of mechanical engineering bachelor’s degree students.....	135
<i>Ignatyeva E. A.</i>	Technology of project-based learning in self-realization of a student’s personality.....	142
<i>Kiselev B. V.</i>	Assessment of general professional competences of bachelor’s degree students through a digital simulator of pedagogical activity	148
<i>Mikhailov A. A., Keremli N. V., Chervova A. A.</i>	State of the problem of professional self-determination and entry into the profession of future educational psychologists.....	156
<i>Rungsh N. A.</i>	Psychosomatics as one of the elements in the implementation of the holistic approach at the Chinese language lesson in the formation of foreign language intercultural competence.....	164
<i>Suvorova Z. V.</i>	Didactic language games in development of child’s speech and thinking in family in conditions of Russian-Udmurt bilingualism	170
<i>Tolstova E. V., Ivanov V. A.</i>	Martin Luther’s ideas on the game in learning.....	180
<i>Cherezova N. S., Matushanskiy G. U.</i>	Cultural and educational tourism as a resource in the educational policy of Russia.....	188
<i>Shakurova M. F.</i>	Structural and functional model of scientific and methodological support of training of participants of the “Professionals” movement	197
<i>Shikanova A. N.</i>	Formation of students’ value orientations in the process of patriotic education in primary school.....	205
<i>Yanieva K. D., Mitrofanova I. I.</i>	The use of free associative experiment when working with Russian lexical units (on the example of students from Latin America)	213
INFORMATION FOR THE AUTHORS		221

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2023. № 1(118)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. Н. Улюкова

Корректор Т. Н. Юркина

Компьютерная верстка, макет А. В. Савинкина

Подписано в печать 26.05.2023. Выход в свет 03.06.2023.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 29,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 50. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38