НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы
XXVII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г.)

Том II

Филология и филологическое образование.

Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права.

Педагогика и управление образованием.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы
XXVII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г.)

Том II
Филология и филологическое образование.
Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права.
Педагогика и управление образованием

Электронное издание
сетевого распространения

Томск 2025

© Томский государственный педагогический университет, 2025

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48
Н34

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Редакционная коллегия:

Болотнова Н. С., д-р филол. наук, профессор; Болотнов А. В., д-р филол. наук, доцент; Савенко А. С., канд. филол. наук; Курьянович А. В., д-р филол. наук, доцент; Бабенко И. И., канд. филол. наук, доцент; Ковалевская Е. Н., канд. пед. наук, доцент; Ермоленкина Л. И., д-р филол. наук, доцент; Дубина Л. В., канд. филол. наук; Черепанова Т. Б., канд. пед. наук, доцент; Войтович А. В., канд. ист. наук; Левченко М. Л., канд. филол. наук; Нестеренко П. Л., канд. ист. наук; Назарова О. Ю., канд. пед. наук, доцент; Чернявская Ю. О., канд. филол. наук, доцент; Юрченкова О. Н., канд. филол. наук, доцент; Макаренко Е. К., канд. филол. наук, доцент; Круглова Л. В., канд. филол. наук, доцент; Игна О. Н. д-р пед. наук, доцент; Гончарова Т. А., канд. ист. наук, доцент; Мухин О. Н., д-р ист. наук, доцент; Киндяшова А. С., канд. пед. наук, доцент; Сазонова Н. И., д-р филос. наук, канд. ист. наук, доцент; Ефремова-Шершукова Н. А., канд. ист. наук, доцент.

Рецензент:

Султанова А. А., доцент кафедры гражданского права Российского государственного университета правосудия им. В. М. Лебедева (Сибирский филиал)

Н34 **Наука и образование :** материалы XXVII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г. : в 3 т. Т. II: Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права. Педагогика и управление образованием / отв. ред. Н. С. Болотнова ; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2025. – 473 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 5,0 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4132 – Режим доступа: свободный.
ISBN 978-5-907791-48-0

Сборник включает материалы участников XXVII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых «Наука и образование», представленные в рамках работы секций: «Филологические исследования и методика преподавания языка и литературы», «Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права», «Педагогика и управление образованием».

Предназначен для студентов вузов и среднего профессионального образования, аспирантов, молодых учёных и молодых педагогов-практиков.

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48

ISBN 978-5-907791-48-0

© Томский государственный
педагогический университет, 2025

РАЗДЕЛ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

РУСИСТИКА И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 811’42:316.77.004.774.6

Речевой портрет видеоблогера (на материале блога Кати Адушкиной)

Speech portrait of a video blogger (based on Katya Adushkina's blog)

Альбина Радмировна Гайнешева
Albina Radmirovna Gainesheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nsb@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается речевой портрет популярного лайфстайл-видеоблогера Кати Адушкиной с точки зрения лингвоперсонологии. Целью исследования является выявление специфических черт коммуникативного стиля блогера и его языковых особенностей.
Ключевые слова: лингвоперсонология, языковая личность, речевой портрет, речевое поведение, блогер, лайфстайл-видеоблогер
Keywords: linguopersonology, linguistic personality, speech portrait, speech behavior, blogger, lifestyle video blogger

Данное исследование посвящено изучению речи видеоблогера. В современном языкознании, ориентированном на человека, анализ языковой личности блогера особенно важен. Один из способов такого анализа – составление речевого портрета. Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием видеоблогинга, в котором автор выражает свою позицию, влияя на аудиторию и отражая жизнь определенного социального слоя. Актуальность работы обусловлена также недостаточной изученностью речевого портрета видеоблогера, в частности, его языковых особенностей и влияния на аудиторию.

Данное исследование направлено на формирование речевого портрета Кати Адушкиной, популярного лайфстайл-видеоблогера, с целью выявления специфических черт ее коммуникативного стиля и языковых особенностей.

Работа выполнена в русле лингвоперсонологии. «Лингвоперсонология – это направление антропологических исследований, которое направлено на всестороннее изучение личности и её речевой деятельности» [1].

© Гайнешева А. Р., 2025

Языковая личность определяется, вслед за Ю. Н. Карауловым как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью» [2, с. 36].

Под речевым портретом понимается «воплощённая в речи языковая личность определённой социальной общности» [3, с. 106].

Речевое поведение рассматривается как «речевая деятельность отдельной личности, выражающаяся в исполнении присущих ей речевых ролей (половозрастных, социально-культурных, профессиональных и др.) на фоне определенных психологических установок и мировоззрения в целом» [4].

Блогер – 1) любой, кто ведет свой собственный блог; 2) «Blogger» – также платформа для ведения блогов от Google (расширение blogspot) [5].

Лайфстайл-видеоблогер – это автор, который снимает на камеру свою жизнь и публикует контент в интернете. Цель таких блогов – показать стиль жизни, то есть не просто рассказать о событиях, а передать атмосферу, взгляды и ценности [5].

Охарактеризуем видеоблог Кати Адушкиной. Данный видеоблог на YouTube является типичным для жанра лайфстайл-видеоблогинга. Тематика видеороликов разнообразна и ориентирована на подростковую и молодёжную аудиторию. Основные темы:

1. Повседневная жизнь: блоги, рассказывающие о буднях блогера, ее увлечениях, друзьях и семье.

2. Красота и мода: обзоры косметики, одежды, советы по стилю и макияжу.

3. Развлечения: челленджи, пранки, реакции на тренды, музыкальные клипы.

4. Путешествия: видео из поездок и путешествий.

Охарактеризуем кратко языковую личность Кати Адушкиной.

С точки зрения лингвоперсонологических моделей, языковую личность Кати Адушкиной можно охарактеризовать следующим образом:

1. Вербально-семантический уровень: характеризуется хорошим знанием языка, умением использовать разнообразные языковые средства для выражения своих мыслей и чувств.

2. Когнитивный уровень: отражает ее знания об окружающем мире, интересы и ценности. Она транслирует позитивный взгляд на жизнь, важность дружбы и семьи, стремление к саморазвитию.

3. Мотивационно-прагматический уровень: характеризуется умением эффективно общаться с аудиторией, учитывать ее интересы и потребности, создавать положительную атмосферу. Она использует язык для развлечения, обучения и вдохновения своих подписчиков.

Катя Адушкина предстает перед аудиторией как доброжелательная, открытая и позитивная девушка. Она является примером для подражания для многих подростков, формируя у них определенные ценности и модели поведения.

Рассмотрим речевые особенности языковой личности.

1. В речевом поведении видеоблогера наблюдается использование лексики разговорного стиля, характерного для неформальной коммуникации с друзьями.

Это создает ощущение близости и доверия у зрителей. Приведем примеры: «короче, друзья», «Ну что ж», «как говорится», «типа», «ну вот», «блин», «деточки». Она также часто использует вводные слова и конструкции для выражения мыслей, привлечения внимания или демонстрации личного отношения к происходящему. Об этом можно судить по примерам: «Чтобы вы понимали», «Честно говоря», «на самом деле», «Я считаю», «Короче говоря», «просто», «реально». У рассматриваемой языковой личности достаточно простые предложения, часто неполные, с пропуском подлежащего или сказуемого. Например: «Ну что, доброе утро», «Я считаю, ну, это просто практика визуализации». Девушка часто повторяет определенные слова или фразы. Например: «Там есть окно, там есть окно», «Мы работаем, мы работаем». Это акцентирует внимание на определенных моментах и придает речи ритмичность.

2. Эмоциональность и экспрессивность.

Речь блогера насыщена эмоциями, она активно выражает свои чувства, удивление, радость и разочарование. Рассмотрим примеры: «очень прикольная», «потрясающий вид», «очень счастливы», «просто как красиво», «Я просто в шоке», «невероятный вид», «Боже, какой цвет», «Это какое-то очень непередаваемое чувство», «Это круто», «Я очень рада», «Просто треш», «Я в шоке». В речи часто используются восклицания и эмоциональные междометия для усиления эффекта: «Ой», «Боже», «Господи», «Вау», «Ух», «Ура».

3. Молодежный сленг и заимствования.

Для речевого портрета видеоблогера характерны элементы молодежного сленга, заимствования из английского языка, что позволяет говорить на одном языке со своей аудиторией. Примеры: «влог», «трип», «хайлайтер», «лук», «вайб», «треш», «сторис», «контент», «чек», «шоу», «эдишн». Часто используются аббревиатуры и сокращения, понятные интернет-аудитории. Пример: «LTE, Ок, OMG, POV».

4. Обращение к аудитории и интерактивность.

Блогер активно обращается к зрителям, задает вопросы, предлагает делиться мнением, тем самым вовлекая их в диалог и создавая ощущение сопричастности. Приведем примеры: «Напишите, как вам», «Поделитесь в комментариях», «Кто смотрел моё большое шоу, тот его точно видел», «Знаете». Часто используются местоимения «мы», «вы» для установления контакта и создания чувства общности. Рассмотрим примеры: «Сегодня у нас с вами будет пробный блог», «Вы понимаете, что мы сейчас в одной маленькой каюте», «Если вы думали, что я остановлюсь на этом, то вы просто плохо меня знаете». Признание в личном опыте и эмоциях создает более искренний и близкий образ для аудитории.

5. Тематический вокабуляр.

В зависимости от темы видео рассматриваемая языковая личность использует соответствующий вокабуляр. В видео о путешествиях она употребляет слова, связанные с транспортом, географическими местами, культурой. В видео о бьюти – термины из индустрии красоты, названия брендов и косметических продуктов. Примеры из видеоблогов о путешествиях: «рейс», «лайнер», «круиз», «каюта», «Стамбул», «палуба» и др. В видеоблогах о бьюти используется лексика: «макияж», «нюдовый», «стрелки», «консилер», «хайлайтер», «бренд», «лосьон». В качестве

примеров из сферы блогинга можно назвать: «фандом», «блогер», «ролики», «тег», «челленджи», «вайны».

6. Охарактеризуем темп и ритм речи языковой личности.

Речевое поведение блогера характеризуется быстрым темпом, особенно когда она взволнована или увлечена рассказом. Ритм может быть неравномерным, с ускорениями и замедлениями в зависимости от эмоционального состояния. При разговоре используются паузы и звуки «э», «м», что характерно для спонтанной речи.

7. Некоторые недостатки речи.

Иногда встречаются слова-паразиты, такие как: «как бы», «типа», «ну», которые несколько снижают качество речи. Иногда может возникать нечеткость произношения из-за быстрой речи.

Подведем итоги. В ходе исследования были выявлены ключевые особенности речевого поведения лайфстайл-видеоблогера, включающие активное использование разговорной лексики, молодежного сленга, эмоционально-оценочных средств и специфических аббревиатур, характерных для интернет-коммуникации. Анализ также позволил определить преобладающие синтаксические и стилистические приемы, формирующие узнаваемый речевой образ Кати Адушкиной. Полученные результаты позволяют лучше понять особенности языка современных видеоблогеров и их влияние на языковую культуру молодёжи.

Список источников

1. Салахова А. Г. Лингвоперсонологический подход в исследовании профессиональной языковой личности. URL: https://www.gramota.net/article/phil20151644/fulltext (дата обращения: 09.04.2025).

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.

3. Алюнина О. Г. Понятие речевого портрета в современных лингвистических исследованиях // Лингвистика и лингводидактика на рубеже веков: теоретические и прикладные аспекты : материалы региональной научно-методической интернет-конференции, посвященной 10-летию факультета романо-германских языков Ставропольского университета. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2010. С. 106–109.

4. Моисеева И. Ю., Мельникова Е. А. Речевое поведение в профессиональной деятельности : учебное пособие / Мин-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т». URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/14638/1/150270_20210630.pdf (дата обращения: 09.04.2025).

5. Словарь видеоблогера. URL: https://crpdo.ru/upload/iblock/9a8/9a838c8eed55a6f58d8976ca5b54adfe.pdf (дата обращения: 09.04.2015).

УДК 81`373.23

Лингвокультурологический анализ антропонимов в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

Linguistic and cultural analysis of anthroponyms in M. A. Bulgakov's novel «The Master and Margarita»

Анастасия Владимировна Димитрашко
Anastasia Vladimirovna Dimitrashko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
saven@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты анализа антропонимов в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» с учётом характеристики персонажей и их роли в произведении. Рассмотрены «московские» имена героев романа в структурно-семантическом, этимологическом, лингвокультурологическом аспектах.
Ключевые слова: ономастика, оним, лингвокультурологический анализ, антропоним
Keywords: onomastics, onym, linguistic and cultural analysis, anthroponyms

Антропонимы в романе «Мастер и Маргарита» составляют значительную часть всего произведения. Данный раздел ономастики позволяет углубиться в изучение не только языковых особенностей онимов, но и культурных, исторических, а также философских контекстов, заложенных в произведении. Следует отметить, что имена собственные в романе строятся по следующим структурным схемам: «Имя», «Имя + Отчество», «Имя + Отчество + Фамилия», «Имя + Фамилия», «Фамилия». Кроме имён собственных в произведении представлены имена нарицательные, а также псевдонимы.

Т. Б. Кузнецова в своей работе «Некоторые особенности построения антропонимического пространства романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»» характеризует ономастическое пространство «московского» мира как созданное «в традициях отечественного имянаречения (личное имя + отчество + фамилия). Данное пространство наполнено множеством вариативных формул имени, ведь они составляют больший процент от общего числа имен в романе. Реалистическому, стандартизированному изображению литературных героев способствуют традиционные формулы отечественного именования» [1, с. 155]. Элементы антропонимической формулы с разной степенью частотности используются в антропонимиконе московского мира.

Т. Б. Кузнецова разделяет имена на три составляющие:

1) простые фамилии, не имеющие в своем составе антропонимических формантов (Могарыч, Босой);

© Димитрашко А. В., 2025

2) фамилии, имеющие в своем составе антропонимические форманты, – Карпов, Денискин, Петраков, Володин;

3) фамилии-композиты (Беломут, Лиходеев, Богохульский).

Также представлены такие имянаречия, которые состоят только из имени и отчества (Арчибальд Арчибальдович, Анна Ричардовна, Николай Иванович) [1, с. 156].

Нестандартные фамилии, как полагает Т. Б. Кузнецова, в романе «выражают эмоционально-оценочное начало, оно обусловливается либо внутренней формой, либо экзотическим звучанием. С помощью таких имен автор передает отклонение от общепринятого, воссоздаёт картину абсурда и комедии, которое заложено в художественном своеобразие романа» [1, с. 157].

Отдельную категорию имён в романе составляет имя нарицательное. Имя нарицательное – имя существительное, которое обозначает целую группу объектов, имеющих общие признаки, также название объектов по их принадлежности к какой-либо категории: книга, стол, стул и т. д. К данной категории относится имя главного героя произведения – *Мастер.* Это имя вызывает множество размышлений.

Мастер – это человек, который владеет каким-либо ремеслом в совершенстве. В толковом словаре С. И. Ожегова представлено несколько значений этого номина: «квалифицированный работник в какой-н. производственной области. Часовых дел м. Скрипичный м.», «чего. Специалист, достигший высокого искусства в своём деле. Мастера искусств. М. спорта (спортивное звание). М. пчеловодства. Мастера высоких урожаев. М. золотые руки» и т. д. [2]. С одной стороны, можно сказать о том, что М. А. Булгаков создаёт собирательный образ, тем самым объединяет всех творческих личностей в одну и даёт им признание в своём романе, с другой стороны, за данным именем может скрываться сам автор.

Интересным также является то, что автор даёт своим персонажам псевдонимы. Псевдоним главным образом отличается от имени собственного тем, что его выбирает человек самостоятельно; в романе такие единицы присутствуют. Так, например, *Иван Понырев* имеет псевдоним *Бездомный,* что означает *«потерявшийся», «не имеющий постоянного места жительства».* Вскоре герой избавляется от него благодаря Мастеру, что тоже может говорить читателю о мастерстве убеждения. Другим примером может послужить герой *Жорж Бенгальский.* Имя *Жорж* происходит из французского варианта имени *George.* Оно имеет древнегреческое происхождение и переводится как *земледелец* или *фермер».* Антропоним *Бенгальский* выступает одновременно в качестве фамилии и псевдонима и означает *лёгкость* и *блеск жизни.*

Антропонимы романа «Мастер и Маргарита» можно разделить на три группы: ершалаимовские, фантастические и московские.

В продолжение анализа московских антропонимов стоит обратить внимание на модели с необычными именами и заурядными фамилиями. К ним можно отнести таких персонажей, как: *Адельфина Буздяк, Алоизий Могарыч, Милица Покобатько, Ида Геркулановна Ворс, Сергей Герардович Дунчиль, Анна Францевна де Фужере*; обратим внимание на некоторые из них.

Анна Францевна де Фужере в романе является пятидесятилетней почтенной и очень деловой дамой, которая сдает комнаты в квартире. Некоторые исследователи отмечают, что имя не всегда соотносится с характеристикой персонажа, иногда

оно выступает в качестве принадлежности к какому-либо месту. По нашему мнению, данная героиня является одной из них. Имя *Анна* трактуется как *благочестивая*; фамилия героини имеет французское звучание, которое появляется благодаря сочетанию характерных для французского языка форманта *же* и соотносится со словопроизводством французского происхождения слова *фужер.*

На сегодняшний день имя обрело в большей степени бытовой характер, а также встречается в некоторых выражениях. Так, оно используется в названии растения «Анютины глазки»: во фразеологическом словаре А. И. Фёдорова отмечается, что это «культурная разновидность трёхцветной фиалки, отличающаяся величиной цветов и пестротой их окраски» [3].

Имя *Адельфина Буздяк*, по некоторым историческим источникам, является прозвищем, которое Михаил Булгаков дал поэтессе Марине Цветаевой в романе «Мастер и Маргарита». Имя *Адельфина* является женской формой старинного мужского греческого имени *Адельфий*, что означает *брат,* отмечается в словаре личных имён. В фамилии *Буздяк* отчётливо слышатся семы *буза* и *пустяк.* Автор назвал так поэтессу путем комического соединения патетического имени и простой (придуманной) фамилии.

Ершалаимовская часть романа состоит из следующих антропонимов: *Понтий Пилат, Иешуа Га-Норци, Иуда, Тиберий, Валерий Грат, Дисмас, Гестас, Левий Матвей, Вар-равван* и др. Создавая ершлаимовский мир, автор прибегает к другим принципам создания имен. В первую очередь это связано с пространственно-временным строением текста. Булгаков использует реально существующих личностей (Тиберий, Валерий Грат, Ирод), заимствует имена из библейских и литературных источников (Дисмас, Гестас, Иешуа Га-Ноцри) [1, с. 157]. Имена известных исторических личностей и имена, заимствованные из литературы, связаны с культурным тезаурусом описываемой эпохи и выполняют в произведении хронотопическую функцию. Проанализировать все антропонимические единицы романа невозможно, но стоит рассмотреть ключевых персонажей. Имена персонажей ершалаимского мира романа «Мастер и Маргарита» отражают идейно-художественный смысл романа, понимание которого необходимо для постижения авторского замысла всего произведения: роман мастера о Пилате – это не свободный пересказ Библии, а описание реальных событий, которые когда-то стали основой повествования евангелистов [1, с. 158].

В этимологических словарях имя *Понтий Пилат* трактуется так: «пятый из римских прокураторов в Иудее и Самарии 25–36 г. по Р. Хр. (Лук. 3:1)» [4]. Имя Понтий имеет разное значение в словарях. Так, например, в словаре личных имён оно означает «морской», а в словаре галлицизмов русского языка пишется следующие: «ПОНТИЙ я, м. ПОНТИЯ и, ж. pontil m. Железный заостренный стержень длиною около метра для вынимания бутылок у стеклодувов. Брокг. Когда положим блюдечко готово, но еще горит красным блеском...» [5].

Иешуа Га-Норци также является одним из ключевых персонажей романа. На еврейском языке имя *Иешуа* звучит как *Иисус,* а в переводе с иврита означает «Господь – спасение». Происхождение прозвища *Га-Норци* не имеет однозначного ответа, поскольку существует несколько версий. С одной стороны, принято считать,

что оно произошло от названия города, в котором провел своё детство Иисус. Другая версия отсылает к словам *нацáр, нацер,* что означает *отрасль, ветвь*.

Имя собственное *Левий Матвей* происходит от древнееврейского *Матфей* и имеет значение *Дар Бога.* В Евангелии говорится о том, что у Матфея было ещё одно имя – *Левий,* что означает *прилипать.* До встречи с Иисусом Христом он являлся сборщиком пошлин в Риме. В романе автор наделил его теми же качествами и образом жизни, которые напрямую соотносятся с историей этого имени, тем самым подчеркивая причастность к библейской истории.

В библейском энциклопедическом словаре М. Брокгауза этот оним имеет и такое значение: «Третий сын Иакова (от Лии); мать назвала его Левием, что значит присоединение, думая, что теперь муж должен полюбить ее (Быт. 29–34)» [6].

На сегодняшний день это имя популярно и обрело в том числе и бытовой характер. В Национальном корпусе русского языка отмечается, что имя представлено в 47 текстах. Согласно статистике, данное имя используется в художественных текстах (66%), в публицистике (9%), а также в бытовой сфере (22%).

Оним *Вар-Равван* в романе пишется раздельно, тогда как в традиционной форме – как *Варавва*, что означает *сын Аввы.* В произведении он является разбойником, которого должны были казнить, но в результате решения Пилата помиловали.

В Энциклопедии библейских имён находим такую трактовку онима: «осужденный на смерть разбойник, который содержался в тюрьме за возмущение и убийство. Пилат по случаю праздника Пасхи, обыкновенно, отпускал одного из узников на свободу» [7].

В Национальном корпусе русского языка данный оним представлен в 29 текстах. Самые частотные сферы функционирования – художественная (47%), далее следует церковно-богословская (16%), публицистика (10%), учебно-научная сфера (7%) и бытовая (2%).

Выбор наименования того или иного героя определяется многим. Уровень мотивированности имени зависит от нескольких факторов: от сюжета произведения, может являться сигналом для эмоций читателя, отражать иконичность метафоры или символа и т. д. [8, с. 119].

Творчество Михаила Булгакова изучается многими лингвистами и литературоведами и рассматривается с абсолютно разных сторон, например, с точки зрения мифологизированного и сатирического подхода, а также в аспекте представленных в творчестве писателя имён собственных, что особенно полно раскрывается в романе «Мастер и Маргарита».

Стоит отметить, что имена в романе относятся к разным эпохам, которые изображаются автором в произведении, с их помощью писатель концентрирует внимание читателя на связи имени и эпохи, а это является прямым взаимодействием языка и культуры.

Особое внимание уделяется антропонимам в тексте романа: они создают смыслообразующий концепт всего произведения. Булгаков тщательно подбирал имя каждому герою своего романа: он не случайно называл их именно так, как они названы, поскольку с их помощью можно обосновать замысел работы. Автор должен назвать героя таким именем, посредством которого персонаж в сознании чита-

теля будет связываться с определенным словесным портретом, чертами характера, поступками, полагает Т. Б. Кузнецова [1].

Антропонимы романа также рассматривают через фонетическую, морфологическую и семантическую мотивировку.

Придуманные формы и варианты, как и появление новых значений, вписываются в сознание читателя и становятся интересными и «понятными», обеспечивая возможность углубления в понимание смысла произведения. Имена известных исторических личностей и имена, заимствованные из разных литературных источников, связаны с культурным тезаурусом описываемой эпохи и выполняют в произведении хронотопическую функцию.

Обращаясь к мистическому пласту произведения, мы можем отчетливо увидеть, как автор придает имени особое значение, он переосмысливает его и наполняет вторичной номинацией.

Так, например, имя *Воланд* может иметь отсылки к пьесе Гёте. В романе он принял облик дьявола, *князя тьмы,* с помощью этого героя автор воплощает в произведении потусторонний мир. Однако Воланд не совершает страшный суд над героями, а лишь восстанавливает справедливость. Этот антропоним происходит от немецкого слова *Faland,* что означает *лукавый, обманывающий.*

Т. Б. Кузнецова отмечает, что имя Бегемот взято из апокрифической ветхозаветной книги Еноха, а Гелла является Левиафаном, Азазелло образовано от ветхозаветного имени Азазел (или Азазель), он наполнен отрицательными чертами [1]. Данные имена часто встречаются в романе и отражают определенную маркированность эпохи.

Экзотичность и неочевидная внутренняя форма имен, часто созданных автором, благодаря мифологии, фантастике и культурным традициям позволяют сочетать в одном номине неожиданные элементы, символизируя уникальные черты и особенности персонажей. Такие имена помогают создать атмосферу и погрузить читателя в уникальную реальность вымышленного мира [1, с. 159].

Имена персонажей, такие как *Воланд, Маргарита, Пилат* и *Иешуа*, не только помогают создать атмосферу, но и подчеркивают философские идеи о добре и зле, свободе и судьбе. Каждое имя несет в себе глубинный смысл и связь с историей, культурой и вечными вопросами человеческого существования, в связи с чем антропонимы становятся ключом к пониманию сложной структуры романа и замысла Булгакова.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что имена в романе «Мастер и Маргарита» играют ключевую роль в раскрытии идей и тем произведения. Они обогащают образную систему романа, создавая ассоциации и подчеркивая символическое значение персонажей. Выбор имен отражает не только личные качества героев, но и их связь с историей, религией и философией, что определяет стиль Булгакова и помогает читателю глубже понять его замысел. Каждое имя становится не просто обозначением, а символом, открывающим новые смыслы и интерпретации.

Список источников

1. Кузнецова Т. Б. Некоторые особенности построения антропонимического пространства романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Язык. Текст. Дискурс. 2007. № 5. С. 154–160.

2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 2012. 907 с.

3. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. URL: http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-literary-dictionary/index.htm (дата обращения: 17.04.2025).

4. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. URL: https://rus-etymological-dict.slovaronline.com/ (дата обращения: 17.04.2025).

5. Летц С. Е. Словарь личных имён. URL: https://gufo.me/ (дата обращения: 17.04.2025).

6. Ринекер Ф. Библейский энциклопедический словарь Брокгауза. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/biblejskaja-entsiklopedija-brokgauza/ (дата обращения: 17.04.2025).

7. Русалева М. Энциклопедия библейских имён. URL: https://proza.ru/2024/06/29/1515 (дата обращения: 17.04.2025).

8. Макерова С. Р. Онимы в аспекте текстообразования // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 7. С. 115–127.

УДК 811.161.1’42

Особенности вербализации концепта «жизнь» в творческом наследии Ю. Д. Левитанского

The peculiarities of verbalization of the concept of "life" in the creative heritage of Y. D. Levitansky

Зарринахон Мукимджоновна Дусматова
Zarrinakhon Mukimdzhonovna Dusmatova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nsb@tspu.ru

Аннотация. В статье представлен анализ содержания и средств воплощения концепта «жизнь» в поэтических сборниках Ю. Д. Левитанского «Стороны света», «Земное небо», «Кинематограф», «День какой-то» и «Белые стихи». Рассматриваемый концепт раскрывается через систему устойчивых метафор, символических образов (осени, кино, дороги, памяти), отражение эмоциональных состояний лирического героя. При этом используются стилистические средства и приёмы анафоры, параллелизма, антитезы, метафоризации, контраста. Жизнь предстает как глубоко личное, философски осмысленное пространство, наполненное переживаниями, воспоминаниями, духовной зрелостью и ощущением ценности бытия.
Ключевые слова: концепт «жизнь», вербализация, картина мира, лирика, Ю. Д. Левитанский
Keywords: concept of “life”, verbalization, picture of the world, lyrics, Y. D. Levitansky

Современные лингвисты рассматривают текст как систему, в которой вербально выраженные концепты находятся во взаимосвязи и формируют концептуальную структуру.

В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» концепт рассматривается как один из наиболее употребляемых, но при этом наименее однозначно интерпретируемых терминов в современной лингвистике. Его употребление тесно связано с антропоцентрической парадигмой языкознания и с когнитивно-прагматической методологией исследования. Концепт служит средством репрезентации мировоззренческих, интеллектуальных и эмоциональных интенций личности, воплощённых в её речевых произведениях – текстах [1, с. 181]. Концепт рассматривают как единицу концептуальной картины мира отдельного человека и различных культурных сообществ [2, с. 79].

По мнению Н. С. Болотновой, концепт в его текстовом воплощении, являясь элементом общей системы текста, отражает авторское мировидение, его индивидуальную картину мира, конкретный замысел творца, его интенции, актуализированные в тексте [2, с. 80].

© Дусматова З. М., 2025

Цель данной статьи – выявить специфику вербализации концепта «жизнь» в творчестве поэта второй половины XX в. Ю. Д. Левитанского.

Материалом для исследования послужили стихотворения из сборников «Стороны света», «Земное небо», «Кинематограф», «День какой-то» и «Белые стихи».

Концепт «*жизнь*» занимает центральное место в творчестве Юрия Левитанского, выступая одним из ключевых элементов его поэтической картины мира. Стихи Ю. Д. Левитанского, посвящённые теме жизни, свидетельствуют о том, что для поэта жизнь – это не просто последовательность событий, а глубоко личный, философский и художественно осмысленный путь, полный противоречий, воспоминаний, боли, красоты и ответственности.

Жизнь для Левитанского – это *драма*, в которой каждый играет свою единственную роль. В стихотворении *«Вступление в книгу»* [3] вербализация концепта «*жизнь*» связана с устойчивой развернутой ***метафорой*** «*кино*». Уже в первой строфе формируется кинематографическая сцена: *«Это город. Еще рано. Полусумрак, полусвет. / А потом на крышах солнце, а на стенах еще нет…»*. Эти строки передают момент пробуждения мира – своего рода начало фильма, первый кадр, задающий темп и настроение. С этого момента поэт погружает читателя в кинематографический нарратив, где каждый день – новый эпизод, каждое чувство – художественный приём.

Жизнь сравнивается с фильмом, в котором *«Жизнь моя, кинематограф, черно-белое кино!»*. Эта ***анафорическая строка***, повторяющаяся сквозь всё стихотворение, усиливает эмоциональное восприятие концепта. Повтор и выделение этой строки создают ощущение внутренней сосредоточенности.

Автор использует ***контраст*** между «черно-белым» и «цветным» кино как ***метафору эволюции жизненного опыта***: *«Ты накапливаешь опыт, и в теченье этих лет, / хоть и медленно, а всё же обретаешь звук и цвет».* Черно-белое кино символизирует молодость, наивность, немоту чувств, а постепенное появление цвета и звука – зрелость, полноту переживаний, сложность восприятия. В этих строках поэт подчеркивает динамику осознания жизни.

Стихотворение насыщено ***метафорами*** (*«шар земной завертелся»*, *«черно-белое кино»*, *«перед камерой стою»*), ***риторическими вопросами и восклицаниями***, придающими речи эмоциональность (*«Ах, механик, ради бога, что ты делаешь со мной!»*), ***контрастами и градациями***, подчеркивающими напряженность бытия (*«ликованья и отчаянья, веселья и тоски»*), ***инверсией и параллелизмами***, структурирующими текст («*То, что вижу, с тем, что видел, я в одно сложить хочу»*).

Заключительная строфа подводит итог всей философии жизни как кинодрамы. Строка *«Дважды роли не играют, только раз играют роль»* обобщает главный смысл – жизнь не репетируют, она единственна, а потому драгоценна. Здесь автор приходит к принятию неизбежности, пониманию ценности момента и собственного места в этом бесконечном сюжете.

Таким образом, в стихотворении *«Вступление в книгу»* Юрия Левитанского концепт *«жизнь»* обретает сложную, многоплановую образность и предстает как единое кинематографическое повествование, в котором каждый человек – режиссёр, актёр и зритель одновременно.

Для Ю. Д. Левитанского жизнь – это также воспоминания, история, личная и коллективная память**.** В стихотворении *«Мое поколение»* [4] автор размышляет о судьбе своего поколения сквозь призму времени, памяти и личного опыта. Вывод, к которому приходит лирический герой, глубоко личный и одновременно коллективный: это поколение – опалённое войной, закалённое страданием, но сохранившее достоинство, силу духа и внутренний свет. Оно прошло через раннюю зрелость, тяжелые испытания и позднее признание, оставшись верным себе.

Концепт *«жизнь»* здесь выражается повторяющимися образами. Строки *«Вот и живу теперь – поздний. / Лист раскрывается – поздний. / Свет разгорается – поздний. / Снег осыпается – поздний»* включают ***метафоры природы***, отражающие разные фазы жизни: лист (начало), свет (осмысление), снег (старость, память, завершение). Повторяющийся эпитет *«поздний»* становится ключом к пониманию авторской позиции: *«поздний»* – значит, пришедший к пониманию жизни уже после потерь, через боль и страдание, но не утративший полноты чувств и глубины восприятия.

Стихотворение содержит ряд ярких стилистических приемов: ***эпифору*** и ***повтор*** с ***синтаксическим параллелизмом*** (*«Свет разгорается – поздний», «Снег осыпается – поздний»),* создающих ощущение замедленного движения, тягучего времени. ***Контрасты*** («*Были мы в юности ранними / стали от этого поздними»)* – противопоставление ранней зрелости и позднего признания – акцентируют драму поколения, вынужденного взрослеть до срока. ***Парономазия*** усиливает ритмическую структуру: *«После победы – служили. / Лучших стихов не сложили»*. Используются также ***метафоры*** и ***градация***: «*Снег мой растет, нарастает – / Поздний, уже не растает»).*

Таким образом, в стихотворении *«Моё поколение»* Ю. Левитанский создает поэтический мемориал поколению военных лет, преломляя концепт *«жизнь»* через призму времени, памяти и долга. Это жизнь, в которой ранние испытания сделали людей «поздними», но не сломленными; жизнь, ставшая сдержанной, осознанной, выстраданной – и потому по-настоящему ценной.

Образ *«осени»*, часто используемый Левитанским в контексте рассуждений о жизни, важен как ***метафора зрелости***, не увядания, а времени тихого осмысления, благодарности, душевной зрелости. В стихотворении *«Осенний ветер листья бросил оземь…»* [5] автор размышляет о быстротечности жизни, приближении старости, но делает это не с тоской, а с тихим восхищением и удивлением перед красотой момента. Уже в первых строках поэт создаёт образ осени через яркие и выразительные ***природные метафоры*** и ***прием персонификации***: «*Осенний ветер листья бросил оземь, / и вот бредешь по пламени костра. / С ума сойти — / насколько эта осень / заманчива, задумчива, пестра!».* Листья, лежащие на земле, ассоциируются с огнем, и сам человек будто бы движется сквозь это пламя – символ прожитой жизни, времени, которое сгорает, оставляя свет и тепло.

Осень *«заманчива», «задумчива», «пестра»*. Эти тройные ***эпитеты*** придают стихотворению эмоциональную насыщенность и оттеняют противоречивость чувств лирического героя: он и восхищён, и тронут, и задумчив. Обычные природные явления становятся отражением внутреннего состояния человека, переходящего к новому этапу жизни. Не случайно возникает образ облака *«облако влечет*

меня, как парус» – поэт словно отдается потоку времени, позволяя ему нести себя в размышления, в воспоминания, в осмысление прожитого.

Финальные строки подводят читателя к главному выводу автора: *«И все так неразгаданно и ново, / и осень – ослепительно пестра – / не время увядания земного, / а наступившей зрелости пора»*. Здесь поэт окончательно отказывается от унылого традиционного символа осени. Она не конец, а период нового восприятия жизни, наполненного яркими красками, тишиной и внутренним светом.

Таким образом, Ю. Д. Левитанский переосмысливает представление об осени, олицетворяя её и воспринимая её как воплощение духовной зрелости и полноты жизни. Через живые ***образы природы, эмоциональные эпитеты*** и ***общую философскую тональность*** он формирует представление о жизни как пути, в котором каждое время года, включая осень, наполнено смыслом, красотой.

Ещё одним из ключевых текстов, раскрывающих особенности вербализации концепта *«жизнь»*, является стихотворение *«Если бы я мог начать сначала...»* [6]. В нем жизнь осмысляется как неповторимый опыт. Лирический герой размышляет над возможностью переписать свою судьбу, принять иные решения, изменить ход событий. Однако в финале приходит к противоположному выводу: даже в случае повторения жизнь осталась бы единственной, а потому – по-настоящему ценной.

Концепт *«жизнь»* в данном тексте реализуется через ряд стилистических и композиционных средств. Основным приемом в монологе лирического героя стихотворения выступает ***гипотеза,*** выраженная через повторяющуюся конструкцию *«если бы...»*, создающую иллюзию возможности переиграть прошлое: «*Если бы я мог начать сначала / бренное свое существованье, / я бы прожил жизнь свою не так – / прожил бы я жизнь мою иначе»*. Это гипотетическое пространство позволяет автору выстроить ***контраст*** между прожитым и воображаемым**,** между реальным и идеальным. Автор использует ***параллелизмы и анафоры*** (*«я бы… я бы…»*), оформляющие поток сожалений и размышлений. Такой приём усиливает эмоциональное напряжение, создавая эффект эмоционально нарастающей исповеди.

Метафора *жизни* как *«морского пути»* и ***«****лодки»* («*сколько в этом море ни плыви»*) расширяет смысловое поле концепта, включая в него мотив стихийной непредсказуемости и ограниченности времени. Жизнь предстает как странствие по бескрайнему и не до конца понятному пространству.

Особое значение приобретает финальная часть стихотворения**,** наполненная сенсорными образами: *«струйка дыма», «капля на листе», «грозовое облако сирени»*. Эти образы придают содержанию концепта дополнительную глубину и лиричность.

Юрий Левитанский выстраивает в этом стихотворении образ жизни как неисправимого, но прекрасного дара**.**

Стихотворение *«Послание юным друзьям»* [7] представляет собой поэтическое размышление о сущности жизни, адресованное молодому поколению. Основной вывод, к которому приходит лирический герой, звучит предельно ясно: жизнь, несмотря на страдания, потери, страх и неизбежность смерти, остаётся прекрасной.

Юрий Левитанский воспринимает жизнь как *«путь»*, наполненный и радостями, и болью; *«опыт»,* сопряжённый с утратами, войной, утратой друзей и близостью со смертью; *«благо»,* с которым ничто не может сравниться.

Концепт *«жизнь»* в стихотворении реализуется через комплекс стилистических приёмов, каждый из которых направлен на многогранное раскрытие значения и ценности этой категории.

Повторяющаяся строка *«Жизнь, говорю я, жизнь всё равно прекрасна»* выступает в роли ритмического и смыслового центра. ***Анафора*** здесь усиливает интонацию убеждения, создаёт эффект исповеди, акцентируя внимание на жизненной позиции говорящего.

Жизнь изображается через ***контраст*** с её сложными проявлениями: *«даже когда трудна и когда опасна, / даже когда несносна, почти ужасна / жизнь, говорю я, жизнь всё равно прекрасна»*. Эти строки представляют собой **антитезу**, демонстрирующую, как на фоне страдания и опасности жизнь сохраняет свою ценность.

Автор использует ***метафоры «****ниточка жизни», «шарик», «непрочно свитый», «штопаный-перештопанный», «мятый», «битый»*, чтобы выразить уязвимость и зыбкость бытия.

В финале стихотворения звучат мотивы весны и обновления: *«Робкая речь ручья. Перезвон капели… / Лопнула почка. Птицы в лесу запели… / Вечный и мудрый круговорот природы»*. Здесь репрезентация концепта происходит через ассоциации с восстановлением, пробуждением, продолжением.

Таким образом, в поэтическом тексте Юрия Левитанского концепт *«жизнь»* предстает как ценностная категория, раскрывающаяся через комплекс стилистических средств: ***анафору, антитезу, метафору, контраст*** и ***символику природы***. В художественном мире поэта жизнь – это опыт боли и радости, путь через страх и утраты, но неизменно прекрасное бытие.

Анализ лирики Юрия Левитанского позволяет сделать вывод, что концепт *жизнь* в его поэзии предстает как многомерное, глубоко личностное и философски осмысленное явление. Через разнообразные метафоры, символику природы, приёмы повтора, параллелизма и контраста поэт создает образ жизни как уникального пути – одновременно хрупкого и прекрасного, трагического и вдохновляющего. Жизнь у Левитанского – это не только череда событий, но и пространство внутреннего роста, памяти, зрелости и благодарности. Поэт приглашает читателя к размышлению о ценности каждого прожитого мгновения и необходимости сохранять внутренний свет даже в самых сложных обстоятельствах.

Список источников

1. Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М. : Флинта : Наука, 2003. 696 с.

2. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста : Словарь-тезаурус. Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. 384 с.

3. Левитанский Ю. Д. Кинематограф. М. : Советский писатель, 1970. 128 с.

4. Левитанский Ю. Д. Земное небо. М. : Советский писатель, 1963. 132 с.

5. Левитанский Ю. Д. Стороны света: стихи. М. : Советский писатель, 1959. 104 с.

6. Официальный сайт поэта Юрия Левитанского, 2011–2025. URL: https://levitansky.ru/ (дата обращения: 01.04.2025).

7. Левитанский Ю. Д. Белые стихи. М. : Советский писатель, 1990. 108 с.

УДК 81'42

Актуализация концепта «письмо» в женском поэтическом дискурсе Серебряного века (на материале стихотворений М. Цветаевой и А. Ахматовой)

Actualization of the concept of «writing» in the Women's poetic discourse of the Silver Age (based on the poems of M. Tsvetaeva and A. Akhmatova)

Надежда Владимировна Захарчевская
Nadezhda Vladimirovna Zakharchevskaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Алексей Владимирович Болотнов,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
avb@tspu.ru

Аннотация. На рубеже столетий переписка становится не только важнейшим средством коммуникации, но и способом рефлексии как и не менее популярный жанр дневниковых записей, что нашло свое отражение в поэтических текстах М. И. Цветаевой и А. А. Ахматовой. В статье сделан вывод о том, что концепт «письмо» в лирике поэтов Серебряного века отражает социокультурные особенности периода рубежа XIX–XX вв., а также раскрывает образы лирических героинь. Так, в лирике А. А. Ахматовой *письмо* выражает разрыв и непонимание субъектов коммуникации не только на физическом уровне, но и на духовном. В поэзии М. И. Цветаевой *письмо* ассоциируется, напротив, с духовным сближением ее лирической героини и адресата, что соответствует общей тенденции в поэтическом дискурсе Серебряного века.

Ключевые слова: М. И. Цветаева, А. А. Ахматова, концепт «письмо», поэтический текст, коммуникативная стилистика текста
Keywords: M. I. Tsvetaeva, A. A. Akhmatova, the concept of «writing», poetic text, communicative stylistics of the text

На рубеже XIX–XX вв. происходит активное развитие образования, науки и технического прогресса в целом. Увеличилось число грамотных людей с введением обязательного уровня образования. Стали общедоступными услуги почтового сервиса. Написание писем в данный период – не только основное средство коммуникации, но и еще один способ обращения к себе – к своим мыслям и эмоциям, то есть рефлексии. В работе Е. Куваровой «Рефлексивность частного письма как разновидности эго-текстов» отмечена глубинная связь личных дневников с письмами, поскольку оба жанра направлены на удовлетворение рефлексивной составляющей коммуникации [1, с. 30–31]. Письмо как социокультурный феномен находит свое отражение в лирике поэтов данного периода, которая «вбирает в себя весь мир и сохраняет его в живом, подвижном состоянии, в самой сути бытия», – отмечает О. В. Михайлова в работе «Марина Цветаева в контексте культуры XX в. (об-

© Захарчевская Н.В., 2025

зор)» [2, с. 58]. В стихотворениях поэтов Серебряного века М. И. Цветаевой и А. А. Ахматовой концепт «письмо» находит отражение в ряде поэтических текстов. Под концептом в настоящей работе нами понимается вслед Ю. С. Степановым «сгусток культуры в сознании человека; то в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [3, с. 43].

В стихотворении А. А. Ахматовой «Сегодня мне письма не принесли…» (1912) раскрывается тема отдаления возлюбленного, которая актуализируется на разных языковых уровнях поэтического текста, проявляется в его лексической регулятивности (см. работы Е. В. Сидорова, Н. С. Болотновой, А. В. Болотнова, И. И. Бабенко и др.).

На стилистическом уровне можно отметить некоторые регулятивные средства, которые «выступают информативными прагматическими сигналами, стимулирующими речемыслительную деятельность, давая “ключ” к последующей сборке ментальных структур-концептов» [4, с. 391]. Автор использует, например, ***анафоры***: «*Сегодня мне письма не принесли: // Забыл он написать или уехал… Сегодня мне письма не принесли… // Он был со мной еще совсем недавно…»,* а также *«Он был со мной еще недавно, // Такой влюбленный, ласковый и мой… Теперь весна, и грусть весны отравна, // Он был со мной еще недавно»* для усиления эмоционального воздействия на адресата; ***эпитеты*** для создания образа возлюбленного: *«Он был со мной еще недавно, // Такой влюбленный, ласковый и мой».* Весна ассоциируется у лирической героини с печалью и горечью утраты любимого, а зима – с чистотой и надеждой на светлое будущее (ср. эпитеты *«грусть зимы отравна»*, *«белая зима»*).

Лирическая героиня испытывает самые нежные чувства к возлюбленному, поэтому только стихи помогают ей выразить свои эмоции и чувства. Стилистическими маркерами, раскрывающими данную идею, становятся следующие образные средства: ***эпитет*** *«нежные строки»*, ***сравнительный оборот*** *«…смычок // Как от предсмертной боли бьется, бьется, бьется»* и ***метафора*** *«сердце разорвется».*

На лексическом уровне преобладает ***глагольная лексика с отрицательной коннотацией***: «*не принесли» (2), «не допишу» (2), «разорвется», «забыл», «уехал»;* с помощью **местоимений** *«я», «мне», «мой»* А. Ахматова делает акцент на переживаниях своей лирической героини.

В стихотворении «Ты письмо мое, милый, не комкай…» (1912) лирическая героиня обращается к любимому с просьбой быть к ней более чутким и внимательным, не игнорировать ее чувства:

«Ты письмо мое, милый, не комкай,
До конца его, друг, прочти.
Надоело мне быть незнакомкой,
Быть чужой на твоем пути».

С помощью **обращений** *«милый», «друг»* лирическая героиня хочет добиться внимания от любимого мужчины, как бы еще раз подчеркивая его важность в ее жизни. Обращения – характерная черта поэтических текстов автора, как отметила Т. С. Приходько в работе «Роль обращений в композиции стихотворений А. Ахмато-

вой»: «…В ахматовских текстах присутствует несколько коммуникативных планов – это и безадресное лирическое описание, и к отсутствующему, не названному в произведении персонажу, и обращение героини к собственному “Я”… Обращения в поэзии Ахматовой называют значимых адресатов, играющих главную роль в структуре текста, адресатов-героев» [5, с. 18].

Эмоциональный порыв и стремление добиться желаемого находят свое отражение на уровне лексики и грамматики: Ахматова использует **глаголы повелительного наклонения**: *«не комкай», «прочти», «не гляди», «не хмурься», «не плачь», «положи».* На стилистическом уровне это подчеркивается благодаря **анафоре:** *«Ты письмо мое, милый, не комкай, // До конца его, друг, прочти… // Ты письмо мое, милый, не комкай, // Не плачь о заветной лжи…»;*

Эпитеты в описании внешнего вида героев («*серое, будничное платье», «стоптанные каблуки, «бедная котомка»*), на наш взгляд, отражают не только бедность и обыденность жизни на материальном уровне, но и на уровне духовных отношений между возлюбленными: *«Не гляди так, не хмурься гневно, // Я любимая, я твоя. // Не пастушка, не королевна, // И уже не монашка я»*, – пишет А. Ахматова.

Еще одно стихотворение, написанное поэтом в 1964 г., – «Письмо» отражает тесную ассоциативную связь письма с потерей, отдалением адресата:

«Не кралось полуденным бродом
Не числилось в списке планет,
Но прочно своим неприходом
Куда-то запрятало свет».

Письмо для лирической героини Ахматовой становится одушевлённым, на что указывают **олицетворения:** «*кралось», «запрятало»* (о письме). Неологизм *«неприход»* усиливает авторскую ассоциацию письма с отдалением близкого человека лирической героини.

Примечательно, что в лирике автора есть всего лишь одно стихотворение, в котором лирическая героиня приятно удивлена ответом собеседника: *«Я получила письмо, // Не поверила нежным словам, // Читала, смотрела в трюмо, // Удивлялась себе и Вам»* (см. стихотворение «Ответ» 1913 г.). Эстетический смысл актуализируется в тексте с помощью регулятивных средств: ***эпитетов*** («нежные слова», «широкий свет»); лексемы «удивлялась», «не поверила» указывают на неожиданность и приятные эмоции, которые оно вызвало у получателя. В стихотворении также используется лексема *«зима»* в контексте: *«В окнах широкий свет // Всплывал, и пахло зимой… // Знаю, что Вы поэт, // Значит, товарищ мой»,* которая отражает надежду лирической героини на теплое общение с человеком, чьи жизненные идеалы и ценности совпадают с ее, так как он тоже поэт.

В поэтической картине мира М. И. Цветаевой письмо, напротив, представляет собой способ единения душ. По мнению А. В. Курьянович, эпистолярное общение в творчестве поэта становится «уединенным общением двух душ, общением вглубь, а не вширь… Для письма характерны две формы речи: одна из них ориентируется на разговорный диалог, другая же – на прерывистый монолог. Обычно

эти две формы встречаются вместе и тесно переплетаются между собой, образуя «беседную речь»» [6, с. 97]. Так, в стихотворении «Письмо» (1923) отражена мысль о том, что письма ждут только от самых близких людей: *«Так писем не ждут, // Так ждут – письма».* С помощью противопоставления форм множественного и единственного числа имени существительного Цветаева подчеркивает особенность отправителя сообщения. Каждый конверт для лирической героини ценен: *«Внутри – словцо. И счастье. И это – все».* Прием **парцелляции** и лексемы *«все», «конец»* используются для передачи идеи ожидания лирической героиней конца связи с любимым, который находится в местах боевой службы, его жизнь ежедневно подвергается опасности:

«Так счастья не ждут,
Так ждут – конца:
Солдатский салют
И в грудь – свинца
Три дольки. В глазах красно.
И только. И это – все….
Для смертного сна
Никто не стар!
Квадрата письма».

Возлюбленный, по мнению Цветаевой, рано или поздно погрузится в «смертельный сон», поэтому последнее, что от него получит лирическая героиня, – письмо. Данное стихотворение стало объектом изучения не только филологов, но и философов. И. В. Логвинова отметила, что с помощью эллиптического типа предложений создается ощущение напряженного ожидания, а также «чувство балансирования на гранях квадрата» [7, с. 50].

В общении между двумя людьми ведущую роль играет эпистолярный жанр: отношения зарождаются, поддерживаются и заканчиваются письмом. «Письмо на розовой бумаге» – стихотворение М. Цветаевой, входящее в цикл ранних произведений автора «Розовая юность» (19061915), в котором отражена идея важности для человека любовных писем.

В стихотворении лирическая героиня рассказывает историю получения письма юношей от возлюбленной: *«В какой-то дальней рейнской саге // Печальный юноша-герой // Сжигает позднею порой // Письмо на розовой бумаге».* От письма физически можно избавиться, однако его содержание способно ранить и исцелить душу человека, что повлияет в дальнейшем на всю его судьбу*: «Оно погибало на огне, // Но шелестит при каждом шаге, // Письмо на розовой бумаге // Уж не на мне оно, – во мне!».* Так, **метафора** и **олицетворение** *(«Оно (письмо) погибало на огне»; «(письмо) шелестит…»)* становятся ключевыми образными средствами, позволяющими раскрыть идею бессмертия писем.

Таким образом, с помощью приема сплошной выборки текстов были рассмотрены стихотворения М. И. Цветаевой (1906–1941 г.), включая переводы; стихотворения А. А. Ахматовой (1912–1964 г.). Выявлено, что концепт «письмо» находит свое отражение в следующих стихотворениях:

М. И. Цветаева	А. А. Ахматова
1. М. И. Цветаева. Письмо на розовой бумаге: «В какой-то дальней рейнской саге…» (1906–1912). 2. М. И. Цветаева. «Таких обещаний я знаю бесцельность, // Я знаю тщету. // – Письмо в бесконечность. // – Письмо в беспредельность – // Письмо в пустоту» (4.10.1914). 3. М. И. Цветаева. «Строительница струн-пристрою // И эту. Обожди // Расстраиваться!» (30.06.1923). 4. М. И. Цветаева. Письмо: «Так писем не ждут…» (11.08.1923). 5. М. И. Цветаева. Послание: «Ипполиту от Матери – Федры – Царицы – весть…» [Федра, 2] (11.03.1923). 6. М.И. Цветаева. «Тридцатая годовщина // Союза – верней любви» (1933–1935) 7. М. И. Цветаева. Письмо любви: «Настанет день, давно-давно желанный…» (1941) (перевод)	1. А. А. Ахматова. «Ты письмо мое, милый, не комкай…» (1912). 2. А. А. Ахматова. Ответ: «Я получила письмо…» (1913). 3. А. А. Ахматова. Последнее письмо: «О спутник мой неосторожный…» (08.09.1913). 4. А. А. Ахматова. Письмо: «Не кралось полуденным бродом…» (1964)

Концепт «письмо» по-разному раскрывается в творчестве известных женщин-поэтов Серебряного века А. А. Ахматовой и М. И. Цветаевой, однако сближает их адресат – возлюбленный. В лирике М. Цветаевой отражена идея о том, что письмо – это способ сближения людей, в творчестве А. Ахматовой письмо ассоциируется с отдалением любимого человека не только физически, но и духовно.

Письмо на рубеже XIX–XX вв. выполняло как коммуникативную функцию, так и рефлексивную, а в лирике Серебряного века – эстетическую. Регулятивные средства, используемые поэтами, нацелены на выражение не только авторского «Я», но и обращены на адресата, в роли которого обычно выступает любимый мужчина. Для воплощения его образа частотными становятся риторические обращения и эпитеты.

Таким образом, обращение к жанру письма в поэтическом творчестве М. Цветаевой и А. Ахматовой играет важную роль, создавая интерактивную модель речевого поведения участников коммуникации, актуальную для художественного дискурса рассматриваемого периода, а также раскрывая образ лирических героинь поэтов, которых сближает чувственность и трепетное отношение к своим возлюбленным.

Список источников

1. Куварова Е. Рефлексивность частного письма как разновидности эго-текстов, 2019. URL: Рефлексивность частного письма как разновидности… – Library of Science (дата обращения: 15.03.2025).

2. Михайлова О. В. Марина Цветаева в контексте культуры XX в. (обзор) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7: Литературоведение: Реферативный журнал. 1995. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/95-02-007-marina-tsvetaeva-v-kontekste-kultury-xx-v-obzor (дата обращения: 06.03.2025).

3. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд. М. : Академический проект, 2004. 992 с.

4. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М. : Флинта, 2009. 384 с.

5. Приходько Т. С. Роль обращения в композиции стихотворений А. Ахматовой // Русская речь. 1997. № 4. С. 18–23.

6. Курьянович А. В. К вопросу о взаимодействии некоторых концептов в письмах М. И. Цветаевой // Поэтическая картина мира: слово и концепт в лирике серебряного века : материалы VII Всероссийского научно-практического семинара. Томск : Изд-во ТГПУ, 2004. С. 93–99.

7. Логвинова И. В. Семантика и символика квадрата в стихотворении М. И. Цветаевой «Письмо» // Литературоведческий журнал. 2022. № 57. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-i-simvolika-kvadrata-v-stihotvorenii-m-i-tsvetaevoy-pismo (дата обращения: 15.03.2025).

УДК 811.161.1`38`42:316.

Медиадискурс писателя в риторическом аспекте (на материале выступления Т. Е. Мейко)

Media discourse of the writer in the rhetorical aspect (based on the speech of T. E. Meiko)

Юлия Борисовна Извекова
Yulia Borisovna Izvekova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nsb@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты риторического анализа медиатекста. Представлена характеристика образа ритора. Анализируется коммуникативно-прагматический эффект выступления писателя Т. Е. Мейко.
Ключевые слова: риторический анализ, коммуникативный стиль, риторическая аргументация, медиадискурс писателя
Keywords: rhetorical analysis, communicative style, rhetorical argumentation, writer's media discourse

Современная риторика представляет собой продолжение традиционной классической риторики. Современное определение риторики предлагает А. К. Михальская. Риторика, по словам исследователя, – «это теория и мастерство целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи» [1, с. 32].

В первую очередь при анализе необходимо определить род и жанр речевого сообщения. Долгое время понятие «жанр» рассматривалось как «тип» или «класс» текстов, «а система жанров – как искусственно созданная негибкая упрощенная система, позволяющая классифицировать существующие типы текстов» [2, с. 127].

Важным толчком для развития как отечественного, так и зарубежного жанроведения стали работы М. М. Бахтина, в которых исследователь рассмотрел жанр «как типическую форму высказывания» [3, с. 159], а одним из ключевых факторов отметил «внесловесную ситуацию», что позволило вывести исследования жанра за пределы художественного текста.

Немаловажными являются и аргументы, которые приводит собеседник в ходе разговора. Различают разные типы аргументов и их виды. В одном из исследований профессор М. А. Якунчев выявил четыре аргументации: «логическая, риторическая, коммуникативная и психологическая». Логическое начало аргументации «является исторически и генетически обусловленным» [4, с. 61].

Риторическая аргументация представляет собой представление доводов «в их привлекательном для адресата виде». Риторика предполагает определенные требо-

© Извекова Ю. Б., 2025

вания не только к голосу, мимике и жестикуляции, но и к «использованию специфических приемов, к примеру, диалогичности речи, обращенности к участникам, эмоциональной окраски высказывания» [5, с. 157].

Коммуникативная аргументация «реализуется в процессе передачи информации от одного субъекта к другому». Психологическая состоит в «учете индивидуальных и групповых особенностей участников, создании для них психологически комфортной атмосферы» [4. с. 61].

Важным критерием оценки эффективности в достижении авторской цели служит анализ художественных средств выразительности и стилистических приемов. Этот анализ нужен не только для того, чтобы понять мотивацию автора, его отношение к происходящему, но и прояснить для слушателей/читателей общий смысл или цель высказывания.

Немаловажным аспектом в анализе медиатекста служит характеристика образа автора-ритора. Термин «образ ритора (оратора, говорящего)» ввел в русскую науку В. В. Виноградов в работе 1930 г. «О художественной прозе». Исследователь проводил аналогию между образом автора в художественной литературе и образом оратора в публичной речи: «Проблема красноречия связывается со структурой образа автора – автора как страстно чувствующего и благородно мыслящего субъекта» [6, с. 103].

В само понятие «образ ритора (оратора)» входит ряд комплексных речевых средств, «воплощенных в содержании, композиции, выборе слов, характере произношения (интонации, ритме и темпе, тембрах голоса)» [7, с. 189].

Одним из критериев анализа медиатекста служит оценка коммуникативно-прагматического эффекта в целом. Это анализ способности текста производить коммуникативный эффект, вызывать у адресата оценочные отношения к сообщаемому и оказывать воздействие на получателя информации. Основными факторами, влияющими на оценку коммуникативно-прагматического эффекта, служат фактор адресата и стилевые характеристики текста.

Для риторического анализа взято выступление Татьяны Мейко, томской и российской писательницы (далее материал цитируется по этому источнику). Выбор данной личности обусловлен популярностью автора.

Татьяна Мейко известна как прозаик и педагог. Т. Е. Мейко – руководитель литературной студии «ЮГ» в г. Томске при доме детского творчества у «Белого озера», ее сказки включены в школьную образовательную программу «Литературное наследие Сибири». Сказки Т. Е. Мейко переведены на английский, немецкий, литовский, украинский языки. «На белом свете не так много чудес. Одно из этих чудес – сказка» [9]. Татьяна Ефремовна Мейко – удивительный человек, она одна из тех, кто мастерски работает в этом редком и трудном жанре.

Исследуя личность в жанре выступления, мы преследуем для себя несколько целей. Во-первых, в выступлении происходит живое общение, которое помогает проследить за человеком, увидеть его эмоции, во-вторых, живая речь помогает проанализировать речь личности с точки зрения ее наполненности и выразительности.

Анализируя это выступление, можно увидеть тех, кому адресовано данное выступление. Во-первых, это прямое обращение Т. Е. Мейко к своим читателям: *Здравствуйте, уважаемые читатели Пушкинской библиотеки!* Во-вторых, побу-

дительные предложения помогают задуматься о том, что говорит автор: *Будьте, пожалуйста, внимательны и бережливы к себе, к своим мыслям, к фантазиям. Дорожите своими первыми детскими строчками, детскими рисунками.*

Эти фразы дают нам представление о человеке, который не только хочет, чтобы узнали о его творчестве, но и стремится призвать слушателей к философским размышлениям.

Выступление Татьяны Мейко было адресовано как читателям младшего, так и старшего возраста. *Интересно представить себя на месте своих сказочных героев, даже если этот герой солнечный зайчик или ромашка, звезда или даже дождевой червяк.*

Интригующее начало позволяет слушателю настроиться на интересное продолжение сценария. Далее идет знакомство. Интересно отметить, что сама писательница характеризует себя в первую очередь как сказочницу, а ведь мы знаем Татьяну Мейко и как талантливого педагога, и как прекрасного поэта: *Я Татьяна Мейко, сказочница. Так меня обычно представляют, хотя я пишу не только сказки, но и рассказы, стихи. Но так получилось, что основной мой жанр – сказки, и за что бы я ни бралась, все равно сбиваюсь на сказочный стиль.*

В этом высказывании акцентируется основное направление в творчестве писателя, которое заключается в особой миссии – раскрывать философские моменты через обычных героев сказок.

Далее композиция выступления включает хронологическое изложение биографии Татьяны Мейко. Здесь мы узнаем и про начало зарождения таланта, и про значимость похвалы со стороны близких людей: *Я очень заинтересовалась этим, подошла к маме и спросила, кому можно писать стихи. Мама сказала, всем можно, что меня очень обрадовало. Я сказала, как всем? И мне тоже можно, что ли? Ну, и тебе можно. И я в тот же день написала свое первое стихотворение, оно называлось «Кукла». Там были такие строчки «Кукла веселится, прыгает, смеется, рядом возле стенки день могучий трется. Меня все очень хвалили за то, что я знаю слово могучий.*

Здесь же можно заметить восторг юной сказочницы, когда она познакомилась со своим кумиром Виктором Дмитриевым Колупаевым: *Очень любила рассказы нашего томского писателя-фантаста Виктора Дмитриевича Колупаева. И была очень удивлена и обрадована, когда однажды в 15 лет получила от него письмо.*

Эти высказывания позволяют судить об упорядоченной организации речи, которая высоко оценивается не только благодаря плавности перехода от одной части к другой, но и умению делать заключения, которые подтверждают единство всех составляющих тем.

Одним из важных аспектов в речи Т. Е. Мейко является использование средств художественной выразительности, которые не только помогают оценить уровень её образованности, но и способствуют пониманию цели автора.

В своем выступлении Татьяна Мейко использует рад **эпитетов**, которые делают речь образной, красочной и эмоциональной. Приведем примеры:

*1) В стихах чего-то не хватало. Не хватало чего-то **необыкновенного**, чуда.*

*2) …что надо писать для детей, ориентироваться на детей так, чтобы можно было самую **сложную** мысль высказать так, чтобы это было понятно каждому ребенку.*

3) ***Пустой*** *разговор.*

4) Эта книжка ***и смешная, и веселая, и грустная.***

Основная функция **эпитетов** – дать оценку и избежать однообразия и повторов. Действительно, речь выступающего становится более интересной и приятной для восприятия.

На протяжении всего эфира автор применяет **метафоры**, позволяющие сделать идею более яркой и запоминающейся:

1) …в фантастике, наверное, мне тоже чего-то не доставало, а не доставало мне ***красоты слова.***

2) Для меня эта книжка – ***это переход от сказки к реальности****.*

3) Все воспоминания, которые я ***накопила за жизнь*** *о детстве, все свои детские размышления я* ***сюда попыталась вложить…***

4) Это ***взгляд на наш взрослый мир*** *с точки зрения ребенка…*

Эти примеры помогают увидеть творческую личность, потому что яркие образные сравнения раскрывают суть любой проблемы, даже самого бытового характера.

В тексте выступления Т. Мейко используются **олицетворения**, которые служат для создания ярких и понятных читателю образов:

1) Иногда там в этой книжке были две-три строчки, например, о том, что глаза ночью ***выпрыгивают и убегают.***

2) Мне интересно представить себя на месте своих сказочных героев, даже если этот герой солнечный зайчик или ромашка, звезда или даже дождевой червяк, потому что, мне кажется, это очень важно представить, как вот живет дождевой червяк в той тесноте, в темноте, в сырости и как при этом ***ему сохранить собственное достоинство и оптимизм…***

Основная функция олицетворения – сопоставить изображаемый предмет с человеком, его действиями, качествами. В речи Татьяны Мейко этот троп представлен органично.

Для наглядности автор в выступлении использует сравнительные обороты: 1) *…человек видит всё, что они везде бегают, прыгают,* ***как эти теннисные шарики****, и человек всё это видит…;* 2) *Есть такой разговор,* ***как орешек.***

Для усиления выразительности в речи Т. Е. Мейко использует **прием антитезы,** который подчеркивает контраст и делает выступление ярким и запоминающимся: *Как жить, для чего жить, что делать, когда грустно и одиноко, темно и холодно, или когда ты слаб и беден, а сердце рвется любить, расточать, дарить…*

В этом высказывании можно отметить выражение глубоких чувств Татьяны Мейко, антитеза помогает понять сложность явлений или ситуаций.

Одним из средств художественной выразительности в выступлении писательницы служит **гипербола**, которая помогает обратить внимание на конкретный предмет или явление, указывая на его исключительность. Этот троп в речи Татьяны Мейко встречается нечасто: *Я приставала к родителям, спрашивала, для чего вообще вот это все, для чего люди живут, для чего цветы растут, для чего звезды зажигают. Мне казалось, что* ***все мучаются этими вопросами****, но на самом деле я* ***мучила только всех.***

В выступлении автора также используется **аллегория,** помогающая объяснить слушателю, особенно детского возраста, сложные понятия на простых запоминающихся примерах: *Потому что-то, что нас окружает, тоже в какой-то степени призраки, всякие страшные* ***существа, инфляция, деноминация, депрессия****. Как ребенку это представить? Это какие-то* ***такие страшные призраки, которые изобрели к нам из чужих джунглей, лесов****, которых тоже никто не видел, но все боятся, как вот лялька боится тетю Сыроежку.*

Автор в этом примере высказывает собственную позицию, свое отношение к изображаемым явлениям.

Анализируя выступление Татьяны Мейко, можно прийти к выводу, что поставленные автором цели, связанные с вовлечением аудитории, повышением читательского спроса и интересом к художественной литературе, были достигнуты. Коммуникативный эффект выступления писателя достигается при помощи повторов, метафор, сравнений, антитезы и других средств художественной выразительности. Выступление Татьяны Мейко как риторической личности является действенным и оказывает воздействие на адресата.

Список источников

1. Михальская А. К. Основы риторики: путь от мысли к слову : учебное пособие. М. : Просвещение, 1996. 312 с.

2. Никонова Е. А. Определение понятия «жанр» (основные подходы, проблемы и перспективы) : систематический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 9. С. 125–131.

3. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. Проблема текста // Собрание сочинений : в 5 т. М. : Языки русской культуры, 1996. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. С. 159–206.

4. Якунчев М. А., Киселева А. И. Аргументация как логическое действие и ее значение для общего образования // Известия ВГПУ. 2017. № 2 (115). С. 60–64.

5. Хизанишвили Д. В. Особенности когнитивного подхода к аргументации: аспекты моделирования // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3. Общественные науки. 2014. № 4 (134). С. 155–163.

6. Виноградов В. В. О художественной прозе. М., 1930. 187 с.

7. Колесникова Л. Н. Риторика и риторическая личность // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 2. С. 187–193.

8. Выступление Татьяны Мейко. URL: https://rutube.ru/video/6f76d76b62d02d26e8f571675fae6968/?t=0 (дата обращения 02.02.2025).

9. Томский литературный калейдоскоп. URL: http://kaleidoscope.library.tomsk.ru/Litera/Meiko (дата обращения: 02.02.2025).

УДК 811.161.1'42

К вопросу о лексической структуре поэтических текстов Н. А. Заболоцкого

On the lexical structure of N.A. Zabolotsky's poetic texts

Ольга Викторовна Исаева
Olga Viktorovna Isaeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nsb@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается лексическая структура стихотворений Н. А. Заболоцкого разных лет, анализируются средства репрезентации ключевых концептов лирики поэта.
Ключевые слова: коммуникативная стилистика текста, лексическая структура текста, стилистический приём, концепт, художественный концепт, ключевое слово, ассоциативно-смысловое поле
***Keywords*:** communicative stylistics of the text, lexical structure of the text, stylistic method, concept, art concept, key word, associative-semantic area

Термин «лексическая структура текста» является одним из ключевых понятий коммуникативной стилистики текста. Вслед за Н. С. Болотновой под лексической структурой текста в ассоциативно-смысловом аспекте нами понимается «коммуникативно ориентированная, концептуально обусловленная ассоциативно-семантическая сеть, отражающая связи и отношения словных и неоднословных единиц лексического уровня» [1, с. 6]. Важную роль в передаче информации и эстетическом воздействии на читателя играют лексические средства, поэтому изучение лексической структуры художественного текста является базой для ключевых теорий коммуникативной стилистики – теории текстовых ассоциаций, теории регулятивности и теории смыслового развёртывания текста. Лексическая структура текста помогает раскрыть авторский замысел и глубинный смысл произведения, выявить ключевые для художника концепты, а также «служит остовом, “каркасом” для семантической и смысловой структуры текста и вместе с тем формой их репрезентации» [1, с. 175].

По мнению автора, «учитывая связи “по горизонтали” и “по вертикали”, лексическую структуру текста можно представить, по крайней мере, либо как образованную из микроструктур отдельных высказываний и коммуникативных блоков высказываний, либо из лексических микроструктур повествователей, персонажей и пространственно-временного континуума» [2, с. 177]. Разделяя точку зрения исследователя, мы придерживаемся мнения, что для поэтического текста предпочтительнее первый тип структурирования.

© Исаева О. В., 2025

Лексические структуры поэтических текстов Н. С. Болотнова классифицирует по нескольким основаниям.

1. На уровне макро- и микроструктур:

а) лексическая макроструктура целого текста;

б) лексические микроструктуры (на уровне лексем, высказываний, блоков высказываний, текстовых парадигм и т. д.; и на уровне речевого воплощения образов повествователей и персонажей с проекцией на концептуальное содержание произведения).

2. В зависимости от места доминантной лексической микроструктуры (препозиции, постпозиции, интерпозиции):

а) индуктивные;

б) дедуктивные;

в) индуктивно-дедуктивные лексические структуры.

3. В зависимости от доминирования одного из трёх типов смысловых отношений в рамках лексических микроструктур (дополнение, усиление, контраст) между лексическими структурами:

а) лексическая структура дополнительного типа;

б) усилительно-конвергентного типа; в) контрастивного типа.

4. В соответствии со степенью эксплицитностью/имплицитности доминантной лексической микроструктуры и наличию-отсутствию «смысловых скважин»:

а) имплицитного типа;

б) эксплицитного типа.

5. По числу актуализированных лексических микроструктур обобщающего типа:

а) одноступенчатая;

б) двухступенчатая;

в) трехступенчатая макроструктура [1, с. 183–200].

Для понимания произведений художника слова, его картины мира и концептосферы текста важным является изучение лексических средств и стилистических приёмов, которыми насыщены его произведения. Лексическая структура поэтических текстов Н. А. Заболоцкого претерпевает изменения на разных этапах творчества автора и зависит от событий и обстоятельств его жизни, философских взглядов, в то или иное время присущих поэту.

Рассмотрим стихотворения, относящиеся к ранней и поздней лирике Н. А. Заболоцкого и отражающие особенности лексической структуры поэтических текстов разных лет.

Стихотворение «Болезнь» (1928) относится к ранней лирике Н. А. Заболоцкого, когда он придерживался взглядов, близких членам ОБЭРИУ. Характерные для «Городских столбцов» регулятивные средства – яркие, неожиданные эпитеты, восходящая градация, гротеск, длинные ряды однородных членов – присутствуют и в этом стихотворении (это же характерно и для других стихотворений автора: «Белая ночь», «Вечерний бар», «На рынке», «Свадьба» и др.).

Лексическую структуру стихотворения «Болезнь» можно охарактеризовать как неоднородную, дедуктивную, доминантной лексической структурой является название. Поэтический текст открывается изображением больного, бессильно ле-

жащего на кровати, и его безумных видений – «карнавального шествия», характерного для многих стихотворений «Столбцов»:

Во сне он видит чьи-то рыла,
Тупые, плотные, как дуб.
Тут лошадь веки приоткрыла,
Квадратный выставила зуб.
Она грызет пустые склянки,
Склонившись, Библию читает,
Танцует, мочится в лоханки
И голосом жены больного утешает [3, с. 37].

Не человеческие лица, не морды животных, а именно *чьи-то рыла* видятся герою. Не звери, не птицы, не люди – возможно, нечистая сила скрывается за этими личинами. По данным «Русского ассоциативного словаря», наиболее частотными реакциями на стимул *«рыло»* являются *«свиное»* (109 реакций), *«свинья»* (47), *«свиньи»* (38), но также присутствуют и реакции *«морда»* (22), *«лицо»* (12), *«собачье»* (6), *«мерзкое»* (2), *«безобразное»* (1) и др. [4, с. 566].

Очевидно, что лексема *«рыла»*, дополненная *эпитетами «тупые, плотные»* (подчёркивающими вещность, бездуховность мира «Столбцов») и сравнением *«как дуб»*, вызывает у читателя негативные эмоции и репрезентирует один из ключевых концептов творчества Н. А. Заболоцкого в целом и ранней лирики в частности – *«безумие»*. Среди неведомых рыл внезапно возникает образ лошади, которая совершает ряд бессмысленных действий («*веки приоткрыла», «выставила зуб», «грызет склянки», «Библию читает», «танцует, мочится в лоханки / И голосом жены больного утешает»* [3, с. 37]. Перечисление действий лошади строится на основе восходящей градации, беспорядочные движения венчаются неожиданным чтением священной книги и осознанием того, что в безумное животное «превратилась» жена больного.

Следующая строфа представляет собой монолог больного, обращённый к супруге. Он вопрошает: *«Зачем же **лошадь** стала ты?»* [3, с. 37]. Алогичность событий, атмосфера безумия поддерживается анаколуфом – «речевой фигурой, синтаксической несогласованностью членов предложения в смыслозавершённом высказывании» [5, с. 26] (ср. «Зачем же *лошадь* стала ты?»).

В следующей строфе возникает образ попа, который *«восходит среди двора»*. Согласно «Малому академическому словарю», лексема «восходить» имеет несколько значений: «1. Идя, подниматься куда-либо, всходить *(восходить на гору).* 2. Подниматься вверх, ввысь, возноситься *(Открыты ставни, трубный дым / Столбом восходит голубым.)* 3. (сов. взойти) Подниматься, появляться над горизонтом (о небесных светилах). *(Это восходит луна.)* 4. К кому-чему. Иметь своим началом, исходным пунктом что-либо, вести свое происхождение от кого-либо, чего-либо *(Его поэзия восходила к Уитмену и Верхарну)*» [6, с. 218]. Очевидно, Н. А. Заболоцкий использует глагол в третьем значении, иронично сравнивая попа с небесным светилом.

Последующие строки создают диссонанс: Поп, сопоставляемый с солнцем или луной, казалось бы, должен вести себя скромно и торжественно, но он неожиданно

«ругается и силы напрягает», а затем переставляет через порог *«чугунный крест из серебра»*. Эта катахреза подчёркивает фальшь, подсказывает, что за внешним блеском и привлекательностью скрывается заурядность. С другой стороны, в этой фразе можно увидеть аллюзию к Библии и фразеологизму «нести свой крест». Поп *переставляет* чугунный тяжёлый крест через порог, с трудом исполняя свой долг. Больному становится лучше, и поп уже не ругается, а *«хохочет»*, больного *«кропилом мочит», «ест сычуг»* и называет лошадь *«мамашей»*.

Как и в других стихотворениях из цикла «Городские столбцы» (ср. «Новый быт», «Свадьба»), поп (который намеренно не назван священником или священнослужителем) является воплощением не скромности и смирения, а, напротив, приземлённости, чревоугодия, разгульной жизни.

Название стихотворения в ранней лирике Н. А. Заболоцкого часто является доминантной микроструктурой. Авторская идея в этом случае маскируется различными лексическими средствами: алогизмом, гротеском, каламбуром, градацией и рядами однородных членов, и именно название помогает читателю сориентироваться и выявить авторский замысел. Так происходит, например, в стихотворениях «Движение», «На рынке», «Свадьба» и др.

В поздней лирике лексическая структура поэтических текстов Н. А. Заболоцкого меняется. Это связано с важными событиями в личной жизни автора, а также с трансформацией философских взглядов. В конце 1920–х – начале 1930-х гг. Н. А. Заболоцкий увлёкся натурфилософскими трудами, с этого времени в его поэтических текстах одним из ключевых становится концепт *«природа»*. Тема природы и её взаимодействия с человеком становится важной для поздней лирики, а ведущими средствами её репрезентации становятся тропеические модели «персонификация + метафора» и «эпитет + метафора» (стихотворения «Начало зимы», «Засуха», «Лесное озеро» и др.).

Важное место в поздней лирике занимает тема чувств и разума. В 1948 г., спустя два года после возвращения в Москву из Караганды, где поэт обосновался после освобождения из лагерей, он пишет стихотворение «Жена», в котором изображается ситуация, похожая на описанную в «Болезни» (муж нездоров, а жена за ним ухаживает). В центре внимания поэта уже не больной с его видениями, а супруга, преданно и самозабвенно заботящаяся о любимом человеке.

В первой части стихотворения повествование ведётся от третьего лица: героя, поэта, как мы понимаем из контекста (*«с утра он всё пишет и пишет», «подумай: ни Гёте, ни Дант»*), автор называется с помощью личного местоимения «он». Супруга же обозначается не только с помощью личного местоимения «она», но и с помощью существительного «жена». В конце стихотворения – в сильной позиции текста – героиня в риторическом вопросе, обращённом от автора к лирическому герою, метафорически названа «сокровищем жизни»: *«Как мог ты не видеть доселе / сокровища жизни своей?»* [3, с. 225]. Эта центральная микроструктура находится в постпозиции, поэтому лексическую структуру стихотворения можно охарактеризовать как индуктивную.

Стихотворение «Жена», как и другие поздние поэтические тексты, не содержит каламбура, гротеска; автор в изобилии использует художественные определения,

позволяющие создать яркий портрет робкой, любящей женщины: *болезненный взгляд, тощая головка, смиренная любовь, трепетная вера* и др. Эти эпитеты в числе прочего являются репрезентантами концепта *«любовь»*. Муж-поэт характеризуется иначе, более строго, художественные средства для его описания используются минимально: *«Откинув со лба шевелюру, / он хмуро сидит у окна»* [3, с. 225]. Сравним многочисленные эпитеты и олицетворения при описании жены: *«Как эти кудряшки потешно / на тощей головке висят», «Как робко, как пристально-нежно / Болезненный светится взгляд»* [3, с. 225].

Таким образом, для поэтических текстов Н. А. Заболоцкого характерны различные виды тропеических блоков, когда используются сразу несколько лексических регулятивных средств и приёмов (регулятивных структур), важных для понимания замысла автора.

В ранней лирике, характеризующейся «перевёрнутостью» мира, склонностью к абсурду, преобладают гротеск, алогизмы, катахрезы, длинные ряды однородных членов. В поздних поэтических текстах ведущими становятся персонификация и метафоризация, а также модель «эпитет + метафора».

Лексическая структура ранней лирики преимущественно неоднородная, дедуктивная (стихотворения «Белая ночь», «Часовой», «Новый быт» и др.). Поздние стихи часто имеют однородную лексическую структуру индуктивного или индуктивно-дедуктивного типа (стихотворения «Весна в лесу», «Седов», «Журавли» и др.).

Список источников

1. Болотнова Н. С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. Томск : Изд-во Томского государственного университета, 1994. 212 с.

2. Болотнова Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск : Изд-во Томского государственного университета, 1992. 312 с.

3. Заболоцкий Н. А. Столбцы и поэмы 1926–1933. Стихотворения 1932–1958. Стихотворения разных лет. Проза // Собрание сочинений : в 3 томах. М. : Худ. литература, 1983. Т. 1. 655 с.

4. Караулов Ю. Н. и др. Русский ассоциативный словарь. Т. 1. От стимула к реакции: около 7 000 стимулов / РАН. М. : АСТ : Астрель, 2002. 781 с.

5. Иванюк Б. П. Поэтическая речь : словарь терминов. М. : Флинта : Наука, 2008. 312 с.

6. Словарь русского языка (малый академический словарь) : в 4 томах. Т. 1: А–Й / Академия наук СССР, Институт русского языка ; под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд. М. : Русский язык, 1985–1988. Т. 1. 696 с.

УДК 81`373.4

Цветовой код в фольклорной картине мира (на материале «Сказки о Василисе – золотой косе, непокрытой красе, и об Иване Горохе»)

The color code in the folklore worldview (based on the material «Tales of Vasilisa the Golden Braid, uncovered Beauty, and Ivan the Pea»)

Анастасия Павловна Колчанова
Anastasia Pavlovna Kolchanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
saven@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты анализа колоративной лексики, репрезентирующей цветовой код фольклорной картины мира на материале волшебной сказки. Рассмотрены виды сказок (волшебные, кумулятивные, сказки о животных и растениях и сказки о людях) и их композиционные особенности. Анализ цветонаименований в лингвокультурном аспекте включает описание их специфики по частеречной принадлежности, характеру их значений и способу его выражения (имплицитному/эксплицитному).

Ключевые слова: фольклор, сказка, фольклорная картина мира, языковая картина мира, цвет, цветонаименование
Keywords: folklore, fairytale, folklore worldview, linguistic worldview, colors, color naming

Актуальность исследования определяется, во-первых, возможностью установить способы отражения восприятия мира, культурной составляющей и менталитета русского народа в фольклорном тексте посредством языка, в частности цветовой лексики; во-вторых, необходимостью исследовать языковую и фольклорную картины мира с целью развития лингвокультурологии и кросскультурных исследований.

Под фольклором понимается только духовное творчество, только словесное, поэтическое творчество. Такое понимание фольклора издавна свойственно русской науке [1, с. 18].

Народная проза – определенная и легко выделимая область народного творчества, одним из родов которой является сказка [1, с. 46]. Основной признак сказки был определен еще В. Г. Белинским: в действительность рассказываемого ни исполнитель, ни слушатель не верят. Сказка основана на нарочитом вымысле. Этот признак в значительной степени определяет всю поэтику сказки [1, с. 47].

Из множества видов сказки естественно выделяются сказки волшебные. Слово «волшебные» есть чисто условное обозначение этого вида сказок, так как волшеб-

© Колчанова А.П., 2025

ным характером могут обладать и другие виды их, где также действуют фантастические персонажи (например, черт) и происходят невозможные в жизни события. Волшебные сказки выделяются по совершенно четкой композиции, по своим структурным признакам, по своему синтаксису [1, с. 47].

Другие виды сказки, которые также могут быть выделены по структурным признакам, не совпадающим со структурой сказок волшебных, – это сказки кумулятивные. Они построены на многократном повторении одного и того же звена, так что постепенно создается в одних случаях – нагромождение («Терем мухи»), в других – цепь («Репка»), в-третьих – последовательный ряд встреч («Колобок») или отсылок («Петушок подавился») и т. д. [1, с. 47–48].

Уже давно выделены в особый разряд сказки о животных. Подразделение таких сказок можно произвести по типам животных (о диких животных, домашних животных, птицах, рыбах, пресмыкающихся и т. д.) [1, с. 48]. К сказкам о животных естественно примыкают сказки о растениях (например, о войне грибов) и неживой природе (о ветрах, реках, морозе, солнце и ветре и т. д.), о предметах (пузырь, соломинка, лапоть) [1, с. 48].

Также устанавливается группа сказок о людях. Здесь имеются в виду сказки о реальных людях. Их принято называть сказками реалистическими, бытовыми или новеллистическими [1, с. 49].

Поскольку материалом нашего исследования является фольклорный текст, а объектом изучения – цветовая лексика, функционирующая в сказке и репрезентирующая фольклорную картину мира, рассмотрим данные ключевые понятия.

М. В. Пименова считает, что фольклорная картина мира отличается от языковой картины мира как по составу компонентов, так и по строению, объясняя это таким образом: «Поскольку в фольклорной картине мира фиксируются донаучные, наивные, мифологические представления, набор наиболее существенных из них, подвергшихся концептуализации, не совпадает с представленным в современной языковой картине мира в целом. Те из фольклорных концептов, которые на понятийном уровне совпадают с общекультурными, отличаются от них на уровнях аксиологическом и образном» [2, с. 95].

В основу явления цветового символизма положен ассоциативный принцип, который, по мнению Т. Брилла, отражает связанную с конкретным цветом сторону человеческого опыта и реализует историю «человеческой чувственности». Именно благодаря широким возможностями ассоциативного понимания и описания явлений окружающего мира появляется такое средство создания утонченного образа, как цветопись [3, с. 45].

Если рассматривать интересующее нас явление с лингвокультурологических позиций, то цвет, несомненно, является концептом, потому что, по мнению Г. И. Капниной, имеет аналог в объективной реальности, влияет на физическое и психоэмоциональное состояние человека, содержит ресурсы логического и чувственно-образного познания мира, является эстетической и морально-нравственной категорией и элементом мифа, культа, реализуется в цветообозначениях, словосочетаниях, идиомах [4, с. 22].

Структура концепта включает ядро с центром, который образует основное наименование цвета, и периферию со всей палитрой колоровариаций базового цвета. Именно в периферийной зоне находятся те прилагательные с семантикой цвета, которые можно считать наиболее значимыми в отображении языковой картины мира [4, с. 22].

Используя прием сплошной выборки, мы отобрали из текста сказки цветонаименования (ЦО) и проанализировали их по разным основаниям. Всего было проанализировано 79 колорем.

По частеречной принадлежности ЦО сказки делятся на:

а) адъективные (*цветные* наряды, *зеленый* сад, *лазоревый, беломраморный* колодезь, *зеленехонек, красные* девицы, *черная* грива, *лебединая, золотой, серебряный, железный* посох, *перламутровые* лестницы, *светлый, цветной, златошелковый, песчаный, самоцветный, темный, седой, красный*), выражающие значение цвета эксплицитно и имплицитно;

б) субстантивные (*Горох, трава, река, день, горошинка, песок, ночь, мед, железо, искры, гроза, облако, море, пламя, свет,* дорогие *каменья, Светозар, цветы/цветочки, солнце/солнышко, вода/водица, лужок*), выражающие значение цвета имплицитно. Данные цветонаименования составляют бо́льшую часть от всех колоративов сказки о Василисе и Иване Горохе. Большинство примеров обозначают золотой/желтый и белый;

в) глагольные (*синеются, засверкали*);

г) наречные (*наутро*).

Применив приём количественного анализа, мы установили, что колоремы, выраженные именем прилагательным, самые частотные (они составляют около 75% всех колоративов); реже всего используются глагольные колоремы (около 1%) и наречные (менее 1%); субстантивные колоремы более частотны (около 73,6%), чем адъективные.

Анализ ЦО по тематическим группам, которые они образуют, показал, что в тексте волшебной сказки цветовая лексика используется для обозначения описания внешности героев, окружающего мира (природы, сада, дворца и др.) и предметов быта, характеристики возраста персонажей и т. д. Рассмотрим выделенные нами тематические группы колоративов:

1) колоративы, описывающие внешность героев (Василиса *золотая* коса; Волосы ее густые, *златошелковые*, не покрытые ничем, в косу связанные, упадали до пят; Иван *Горох, седая* старушка, *красные* девицы; Конь-вихорь тряхнул *черною* гривою);

2) колоративы, характеризующие окружающий мир (*светлый* терем; Глядя из окошка косящатого, из-за решетки *золотой*, на сад *зеленый*, *лужок цветной*, захотела она погулять; Я по *траве*, по *цветам* не ходила; *цветочки лазоревые*, *реки* глубокие; *Синеются*-виднеются горы высокие; степи *песчаные;* А дворец тот *золотой* и стоит на одном столбе на *серебряном*, а навес над дворцом *самоцветных каменьев*, лестницы *перламутровые; Засверкали* все кровельки; колодезь *беломраморный;* лес *темный, река лебединая*);

3) колоративы, характеризующие предметы быта (наряды *цветные, каменья* дорогие, деньга серебряная, посох *железный*);

4) колоративы, обозначающие природные явления (*свет*, *солнышко, наутро*, *день*, *вода, песок, ночь, искра, гроза, облако, море, пламя*);

5) колоративы, обозначающие еду (*горошинка, мед*);

6) колоративы, характеризующие возраст персонажей (Ты еще *зеленехонек*-молодехонек).

Анализ имплицитного и эксплицитного способа выражения значения цвета в «Сказке о Василисе – золотой косе, непокрытой красе, и об Иване Горохе» показал, что в фольклоре часто употребляются слова, имплицитно выражающие цветовой признак (67 колорем, 84,8%). Например, имплицитным цветообозначением является лексема «золотой», которая встречается в тексте сказки 20 раз: *золотая коса, золотая решетка, золотой дворец, золотой ковш*.

Представим лексемы, имплицитным способом передающие цветовое значение:

1) имплицитное значение цвета передаётся с помощью названий природных явлений: *трава* (растение с однолетним мягким и тонким *зеленым* стеблем) [5, с. 1336]; *облако* (*светло-серые* клубы, волнистые слои в небе, скопление сгустившихся в атмосфере водяных капель и ледяных кристаллов) [6, с. 451]; *песок* (рыхлое скопление мелких зерен твердых минералов. *Желтый* песок) [7, т. 3, с. 240];

2) значение цвета обозначается посредством наименований, связанных с драгоценными материалами: *золотой* (цвета золота, блестяще-жёлтый) [6, с. 238]; *серебряный* (блестяще-белый, цвета серебра) [6, 763]; *перламутровый* (переливчатый, серебристо-розовый, напоминающий окраску перламутра) [6, с. 544]; *самоцветный* (цветной, блестящий, сверкающий как самоцвет) [5, с. 1147];

3) цветовое значение может быть обозначено имплицитно названиями продуктов питания: *Горох* (*травянистое* растение семейства бобовых с круглыми семенами в стручках, его плоды) [8]; *мёд* (пищевой продукт, производимый пчелами, представляющий собой сладкое густое сиропообразное вещество обычно *желтого* цвета, употребляемый в пищу в качестве сладкого блюда или для приготовления каких-л. других блюд и напитков) [9, с. 286];

4) имплицитное указание на цвет содержат названия веществ, полезных ископаемых, металлов или предметов, из них изготовленных: *железо* (химический элемент, *серебристо-белый* металл, главная составная часть чугуна и стали) [6, с. 193]; *беломраморный* (изготовленный из *белого* мрамора или облицованный *белым* мрамором) [8];

5) семантика цвета передается посредством наименований птиц и животных: *лебединый* (производное от *лебедь* – водоплавающая перелётная птица семейства утиных с *белым (реже чёрным)* оперением, длинной, красиво изогнутой шеей и плавными движениями) [5, с. 488].

Таким образом, анализ имплицитного и эксплицитного способа выражения значения цвета в «Сказке о Василисе – золотой косе, непокрытой красе, и об Иване Горохе» показал, что в фольклоре часто употребляются слова, имплицитно выражающие цветовое значение. Цвет передается через близкие образы для человека, жившего на Руси: различные природные явления, элементы быта, продукты питания и т. д. Данные образы понятны и часто несут в себе определенный символ. Например, золото является символом роскоши и исключительности, лебедь – романтиче-

ский символ света, смерти, преображения и красоты. Имя персонажа Иван Горох также символично: стручки гороха символизируют рост и развитие, а также удачу. В сказке мы и можем наблюдать удивительно быстрое развитие персонажа, который растет «не по годам, а по часам» и которому всегда благоволит удача. Также горох часто ассоциируется с семейной любовью и поддержкой, проявление чего мы в том числе можем наблюдать в сказке.

Список источников

1. Пропп В. Я. Фольклор и действительность. Избранные статьи. М., 1976. 327 с.
2. Пименова Н. В. Фольклорные картины мира русского и татарского народов // Филология и культура, 2022. № 2 (28). С. 95–98.
3. Гетманская М. Ю., Классовская О. А. Интерпретация теории цветонаименований в современной лингвистике // Успехи современной науки. 2016. Т. 8. № 11. С. 44–47.
4. Капнина Г. И., Коротяева И. Б. Концепт «цвет» в языковой картине мира // Филология и лингвистика. 2016. № 1. С. 20–23.
5. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка 80 000 слов и фразеол. выражений / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. Б. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1997. 939 с.
7. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1935–1940.
8. Ефремова Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. М., 2000. 2310 с. URL: https://gufo.me/dict/efremova (дата обращения: 12.04.2025).
9. Большой толковый словарь русских существительных: свыше 15 000 имен существ., идеограф. описание, синонимы, антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. М. : АСТ-Пресс Книга, 2005. 862 с.

УДК 811.161+821.161.1

Лексические средства репрезентации образа города в исторической повести А. М. Волкова «Царьградская пленница»

Lexical means of representing the image of the city in A. M. Volkov's historical novel «The Prisoner of Tsargrad»

Иван Васильевич Михеев
Ivan Vasilyevich Mikheev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
saven@mail.ru

Аннотация. Рассматривается образ Царьграда (Константинополя), воссозданный в исторической повести А. М. Волкова «Царьградская пленница», и средства его репрезентации, включающие тематические группы, лексические единицы, связанные парадигматическими отношениями, и лексические выразительно-изобразительные средства.
Ключевые слова: образ города, А. М. Волков, детская литература, лексические средства, Царьград, Константинополь, «Царьградская пленница»
Keywords: image of the city, A. M. Volkov, children's literature, lexical tools, Tsar'grad, Constantinople, «The prisoner of Constantinople»

Произведение А. М. Волкова вышло в печать в 1969 г. и повествует об эпохе Ярослава Мудрого [1, с. 194]. В исторической повести одним из центральных образов является столица великой Византийской империи – Константинополь или Царьград.

Цель статьи – определить лексические средства репрезентации образа города на материале повести А. М. Волкова «Царьградская пленница». Приемом сплошной выборки из текста произведения нами было выявлено 90 контекстов, содержащих языковые единицы, которые формируют образ города с учетом авторского замысла.

В лингвистике понятие «образ» рассматривается с нескольких позиций. С одной стороны, образ содержит эмоционально-чувственные семантические компоненты, поскольку является единицей образной системы, «рассматриваемой в границах ее лексической репрезентации и уникальности семантического потенциала», с другой стороны, образ определяется как «составная часть концепта или когнитивного механизма, принимающего активное участие в познании, а также в кодировании, репрезентации и трансформации знаний», наконец, образ является «представлением о некотором предмете или явлении, которое возникает … в ментальном пространстве … носителя языка и культуры путем его соотнесения с представлением о другом предмете, уже существующем в сознании людей, говорящих на этом языке» [1, с. 155]. В статье мы принимаем определение образа как составной части концепта в качестве рабочего.

© Михеев И. В., 2025

Введенный К. Линчем термин «образ города» также является неоднозначным, поскольку «воплощает слишком многое» [2, с. 158]. Для выявления лексем-репрезентантов образа города в художественном тексте необходимо установить четкие границы этого понятия: определить понятийный слой образа города посредством обращения к данным словарей русского языка. В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова город это: «1. Крупный населенный пункт, административный, торговый, промышленный и культурный центр. 2. Центральная главная часть этого населенного пункта в отличие от окраин и пригородов. 3. В старину на Руси: огражденное стеной, валом поселение; крепость. 4. ед. Городская местность в отличие от сельской, деревенской» [3].

В энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона город определяется как «населенный пункт, жители которого заняты, как правило, вне сельского хозяйства. Отнесение населенного пункта к категории "город" оформляется в законодательном порядке; при этом критерий численности населения города различается – от 250 человек в Дании до 30 тыс. в Японии. Первые упоминания о городе относятся к 4–3-му тыс. до н. э.» [4].

В юридическом словаре город – это населенный пункт, жители которого заняты, как правило, вне сферы сельского хозяйства. Отнесение населенного пункта к категории «Г.» оформляется в законодательном порядке. В РФ Г. – одна из административно-территориальных единиц, в рамках которых осуществляется местное самоуправление [4].

Анализ словарных статей позволяет нам определить город как некое пространство, облагороженное и заселенное людьми, которые не заняты в сельском хозяйстве. Также статус города определяется нормативными документами и имеет количественную градацию.

Представленные в отобранных из повести А. М. Волкова контекстах слова-репрезентанты образа города распределим по тематическим группам (в скобках указано количество найденных лексем).

1. Административные здания (6): *пышного по внешнему виду, не могли оторвать взоров [От Влахернского дворца], белокаменный императорский дворец, беломраморные дворцы с колоннами, Византийский суд, как и все суды, отличался крайней медлительностью; дворец императора-летописца Константина Багрянородного; башенки великокняжеского дворца*.

2. Публичное пространство (17): а) религиозные здания (4): *златоглавый дворцовый собор, колоссальный купол Софийского собора, блестели золотом купола многочисленных церквей, золотые купола, медные крыши дворцов, храмы и крепостные башни уходили под горизонт, Величавая громада святой Софии вырастала с каждым часом, в монастыре святого Мамы;* б) торговые здания (4): *Он был соединен крытыми переходами с гаванью Вуколеон, Египетский рынок, амбары, но завидев в окне мастерской кольчугу или панцирь, открываются эргастерии;* в) развлекательные здания (3): *в обширных каменных корпусах подворья с открытыми галереями, с многочисленными балконами; ипподром;* г) улицы (6): *квартал Аргиропратия; на улице напомаженные франты; Псамафийской улице; на улицу, пересекавшую форум Быка и форум Аркадия; По бокам мостовой проходили канавки;*

По бокам узких, кривых улиц стояли многоэтажные каменные дома с каморками для бедняков, а неподалеку возвышались храмы и дворцы изумительной архитектуры; Прошли три поприща.

3. Оборонительные сооружения (6): *ворота Серебряного озера, Харисийские, ворота Святого Романа, ворота Пиги, Пятибашенные и Золотые; стены Феодосия.*

4. Частное пространство (1): жилище (1): *стояли многоэтажные каменные дома с каморками для бедняков.*

Наиболее объемной по количественному составу является ТГ *публичное пространство* (17), ТГ *административные здания* (6) и *оборонительные сооружения* (6) представлены в тексте повести значительно реже, тогда как ТГ *развлекательные здания* является самой малочисленной.

В повести также упоминаются географические объекты (Пропонтида [Мраморное море], Золотой Рог, Босфор). Они дополняют образ города, подчеркивая его близость к морю. Кроме этого автор использует архаизмы и историзмы: эргастерия (‘ремесленная мастерская’), форум, миллиарий, поприще (‘площадь’), Ромеи, протовестиарий, квартал Аргиропратия. Данные лексические единицы используются автором для характеристики города в соответствии с историческим периодом, который воспроизводится в тексте повести.

Кроме лексем, относящихся к тематическим группам, нами были отмечены и другие формирующие образ города лексические единицы с учетом их системных (парадигматических) отношений. К ним относятся следующие группы лексики.

1. **Синонимы** (11): *град* (1)*: И как приедем туда, от ихнего эпарха, сиречь градоправителя, придет человек; городище (1): обширное городище;* *столица* (4)*: Шесть главных ворот вели в столицу Византии; насчитывались в столице многими сотнями; форумах столицы, постояли у миллиария; Уехать из византийской столицы на рассвете, как собирались, не удалось;* *Крепость* (5)*: метать на крепость «греческий огонь»; крепостные башни; князь укрылся в крепости Доростол; а выбить из крепости не могли; Они применялись при осаде крепостей*.

2. **Деривационные повторы** (9): а) *Царьград*; *чтобы оградить себя от бурных благодарностей Зори; ожидали за оградой, когда их впустят в обитель; еще не ограждала стена; огражденная стеной; градоправитель; обширное городище*; б) *храмы и крепостные башни уходили под горизонт; башенки великокняжеского дворца;* в) *белокаменный императорский дворец; златоглавый дворцовый собор;* г) *пестрой уличной толпе; по бокам узких, кривых улиц стояли многоэтажные каменные дома.*

3. **Точные повторы** (6): а) *ожидали за оградой, когда их впустят в обитель; монастырской оградой; чтобы оградить себя от бурных благодарностей Зори; еще не ограждала стена;* б) *на улице напомаженные франты; на Псамафийской улице;* в) *ворота Святого Романа, ворота Пиги* и др.

4. **Парадигматические повторы** (10): а) *царьградским богачам; царьградский цех; царьградской пленницей; царьградских аргиропратов; царьградские мошенники;* б) *подворья с открытыми галереями; подворье такое есть для иноземных купцов и их челяди;* в) *шесть главных ворот вели в столицу Византии; ворота Серебряного озера*; г) *блестели золотом купола многочисленных церквей, золотые ку-*

пола, медные крыши дворцов, храмы и крепостные башни уходили под горизонт, а неподалеку возвышались храмы и дворцы изумительной архитектуры; Подходя к храму, они увидели на площади.

5. **Антонимы** (4): *деревня* (3): *деревню ждали трудные времена; В деревнях и маленьких городах еще сохранялось язычество; рубить лес и ставить новые деревни заместо сожженных*; *село* (1): *Во время долгой болезни Стоюна село отстроилось*.

6. **Гиперонимы и гипонимы** (21): а) *город, квартал, улица, форум, поприще;* б) *мост, мостовая, канавки;* в) *дворец, колонна, крыша;* г) *собор, церковь, храм, купол*; д) *крепость, башня;* д) *суд*, *ворота*; е) *дом, коморка.*

Художественный образ города создается автором повести посредством использования следующих изобразительно-выразительных средств.

1. **Эпитеты** (15): а) *качественные* (8): *главным мировым торговым центром; цветущие берега Босфора; Царьград величаво возвышался; сверкающий Царьград; город, такой близкий и такой недоступный; Византийский суд, как и все суды, отличался крайней медлительностью; возносившимися точно из зеркальных вод, дворцы изумительной архитектуры; благословенный город; богохранимой царицей городов*; *великим славным городом*; б) *содержащие указание на размеры* (1): *так велик, что люди, находившиеся на другом конце, казались крошечными*; в) *относящиеся к познавательной способности людей* (1): *Чуть не на памяти стариков был отвоеван у арабов остров Крит*; г) *исторические* (2): *дворец императора-летописца Константина Багрянородного; Царьград величаво возвышался на семи холмах*.

2. **Перифразы** (3): *второй Рим; жемчужина Вселенной; нетленное чудо света (собор София).*

3. **Метафоры** (3): *Величавая громада святой Софии вырастала с каждым часом; Царьград величаво возвышался на семи холмах; златоглавый дворцовый собор*.

Поскольку мы рассматриваем *образ* города, считаем, что в его характеристику могут быть включены и ассоциации, которые этот образ вызывает в сознании носителя языка. В «Русском ассоциативном словаре» под ред. Ю. Н. Караулова представлены такие ассоциаты на слово-стимул *город*: большой 55; деревня 36; герой 24; родной 22; село 20; Москва 17; дома 15; Челябинск 14; красивый 10; спит 9; мой, Саратов 8; детства 7; Горький, дом, принял, шум 6; грязный, Зеро, любимый, люди [7, с. 137].

Эти данные подтверждают наше представление о городе, которое включает в себя еще и другие микрообразы, в частности, микрообраз людей, населяющих это пространство. Представим результаты лексико-семантического анализа этого микрообраза.

Люди (18): *черный, как сажа,* ***нубиец*** *в ослепительно белом бурнусе, с саблей за поясом; громадного роста* ***германец*** *с длинной рыжей бородой, в кожаной одежде, в высоких сапогах; В пестрой уличной толпе смешались* ***арабы, мадьяры, персы, евреи****; Улицы и форумы кишели* ***нищими****; не меньше, чем нищих, было* ***попов*** *и* ***монахов; водоносы*** *с кувшинами на плечах; надменные лица* ***аристократок****; Часто проезжали* ***всадники; деловые люди****, чтобы не тратить попусту времени; Лошадь в любом месте можно было поручить* ***оборванцу****; Под портиками помещались столы* ***менял-трапезитов****; То и дело встречались эргастерии* ***портных, сапожников, ювелиров****;* ***Славян*** *нетрудно было сразу различить среди невысоких*

ромеев *со смуглыми лицами, черноволосых; Высокий, осанистый, с багровым от жары лицом, в дорогой фиолетовой рясе и с золотым крестом на груди, привыкший повелевать, он властно шел через толпу;* ***протовестиария*** *Архилоха – хранителя личной казны императора; незнакомец с окладистой бородой и густыми висячими усами; напомаженные* ***франты****; когда по улицам становилось опасно ходить из-за* ***воров*** *и* ***разбойников****.*

Населяющие пространство города люди характеризуют Царьград как город разнообразных национальностей (нубиец, германец, славянин, перс, еврей, араб, мадьяр), профессий (водонос, деловой человек, портной, сапожник, ювелир), сферы деятельности (вор, разбойник, меняла) и должностей (протовестиарий), город контрастов с учетом классовой принадлежности людей (нищий, оборванец, аристократка, франт) и их конфессиональной приверженности (поп, монах).

Проведённый нами анализ лексем, репрезентирующих образ города, показывает, что произведение «Царьградская пленница» объединяет комплекс микрообразов, выражающийся единой системой художественных образов.

Образ Царьграда воссоздается автором повести посредством описания специфики конкретного предметного пространства, которое, с одной стороны, представлено административными, религиозными, торговыми и развлекательными зданиями, расположенными на разнообразных улицах, а также оборонительными сооружениями, описание которых напоминает читателю о функции Царьграда как города, стоящего на море и защищенного в случае нападения неприятеля, с другой стороны, географическими и культурными объектами, характеристика которых позволяет читателю воспринимать город как реально существующий в ту эпоху. Кроме этого, Образ города Царьграда напрямую связан с населяющими его людьми – представителями разных национальностей, профессий, социальных классов. Всё это позволяет читателю воспринимать городское пространство как контрастное: торговое, деловое, суетливое, тесное, заполненное людьми и в то же время величественное, нетленное, изумительное и благословенное.

Список источников

1. Галкина Т. В. Незнакомый Александр Волков в воспоминаниях, письмах и документах. Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2006. С. 270.

2. Филатова М. И. Образ Воронежа в тропеическом воплощении (на материале литературно-художественных текстов) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (301). С. 155–159.

3. Володина Т. И. Пространство города в русской литературе и искусстве первых десятилетий XX в. : дис. … канд. искусствоведения. М., 2013. 337 с.

4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 2012. 907 с.

5. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. URL: https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/16693-ГОРОД (дата обращения: 06.03.2025).

6. Юридический словарь. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/13997 (дата обращения: 06.03.2025).

7. Русский ассоциативный словарь. Книга 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть II. Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. М., 1996. С. 137.

УДК 81`373.4

Специфика цветонаименований в романе Дж. Оруэлла «1984»

The specifics of color names in George Orwell's novel «1984»

Виктория Александровна Пермикина
Victoria Alexandrovna Permikina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
saven@mail.ru

Аннотация. Рассматривается цветовая картина мира в антиутопии Дж. Оруэлла «1984». Раскрывается понятие жанра антиутопии и значимость цветонаименований в создании такого типа романа. При анализе цветовой лексики учитывается как эксплицитно, так и имплицитно выраженное значение цвета. Делается вывод о том, что цветонаименования формируют читательское восприятие окружающей действительности и внутреннего мира героев.
Ключевые слова: цветовая картина мира, антиутопия, цветонаименования, ахроматические цвета, хроматические цвета
Keywords: color worldview, dystopia, color naming, achromatic colors, chromatic colors

Обращение к анализу колорем (цветовой лексики), формирующих цветовую картину мира писателя, призвано решить несколько задач: во-первых, определить семантику цветонаименований с опорой на данные толковых словарей, словарей синонимов и символов; во-вторых, установить функции, которые выполняют колоративы в романе Дж. Оруэлла; в-третьих, выявить их прагматический потенциал. Всё это позволяет охарактеризовать цветовую картину мира, представленную в тексте романа «1984».

Термин цветовая картина мира получает разное толкование в лингвистике. Так, Н. И. Любимова определяет цветовую картину мира как «совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму цветовых ощущений, материализующихся посредством речи» [1, с. 260]. В. Г. Гак считает, что лингвоцветовая картина мира «реализуется в форме цветообозначений в отдельных лексемах, словосочетаниях, идиоматических выражениях и других вербальных средствах и органично входит в лексическую систему языковой картины мира» [1, с. 260]. С. М. Позднякова утверждает, что «человек воспринимает окружающий мир не одноцветным, а цветным, и мир – это некая картина, представленная сочетанием световых пятен разной яркости и цвета» [2, с. 427].

По утверждениям С. Г. Носовец, П. А. Суслова, Л. П. Прокофьевой, цвет является принципиально важным элементом поэтики писателя, поскольку «мастерское

© Пермикина В. А., 2025

обращение с цветовыми образами в значительной степени формирует стилистическое своеобразие его текстов» [3, с. 3].

Рассмотрим цветонаименования, извлеченные приемом сплошной выборки из текста романа, и особенности их функционирования с целью описать цветовую картину мира автора.

Исследователи в области литературоведения определяют жанр анализируемого нами романа как антиутопию. Антиутопия – литературный жанр XX в., противоположность утопии, сатира на утопические идеалы. И. Д. Тузовский определяет антиутопию как произведение, представляющее ценностно неприемлемую социальную модель, призванную предупредить о негативных сценариях развития общества [4, с. 34]. Антиутопия изображает новый мир с позиции отдельного человека, живущего в нем. Человек рассматривается как отдельная часть огромной машины государственного механизма. В определенный момент происходит сбой: в человеке пробуждаются естественные человеческие чувства, не совместимые с породившей его социальной системой, построенной на запретах, ограничениях, подчинении частного бытия интересам государства, что приводит к сбою системы в целом. Так возникает конфликт между человеческой личностью и бесчеловечным общественным укладом, конфликт, резко противопоставляющий антиутопию бесконфликтной, описательной утопии. Антиутопия обнажает несовместимость утопических проектов с интересами отдельной личности, показывая процесс и зачастую результат насильственного уравнивания всего человечества [5, с. 109].

Цветонаименования в антиутопии играют важную роль, так как писателю нужно буквально создать мир с нуля для будущего читателя. А для того чтобы при прочтении иметь представление об описываемом государственном строе, погрузиться в утопический мир, нужна определенная цветовая палитра. В произведении Дж. Оруэлла «1984» четко прослеживается закономерность определенных цветов, которые воздействуют на читателя и помогают ему понять, что же не так с этим миром, как он устроен и можно ли его изменить.

По мнению А. Н. Астаниной, текст романа представляет собой противопоставление субъязыков: сухого языка власти и эмоционального живого языка рукописи протагониста [5, с. 110]. Используя данное противопоставление, автор подчеркивает социальную стратификацию, «раскалывая» мир романа на «правящих» и «управляемых».

Рассматривая лексику в тексте, мы пришли к выводу о том, что Дж. Оруэлл для описания серого безликого мира будущего отбирает прилагательные, несущие дополнительную нагрузку: обозначение цвета, ощущения, иногда формы предметов, людей и окружающей среды – все это позволяет создать атмосферу подавленности и безнадежности. Эти слова помогают передать унифицированность и однообразие жизни, а также эмоциональное состояние персонажей, погруженных в мир тоталитаризма и контроля.

В тексте романа находим, например, следующие прилагательные в функции эпитетов: *бесцветный, безвкусный, бледного цвета, бледный, маслянистый*. Образ мира воспроизводится с помощью однокоренных образований. Так, в тексте романа насчитывается 76 слов с корнем черн-: *лицо человека лет сорока пяти, с густыми*

черными усами; лицо черноусого; охранники в черной форме; никакой еды не было – кроме ломтя черного хлеба…

С помощью колористической лексики автор описывает мир будущего как нечто темное, грязное, безвкусное, бесцветное. Необходимо добавить, что семантика цвета символизируется. Обычно лексика с семой «белый» имеет положительную оценку и символизирует красоту, любовь [5, с. 111]. В романе белый, серый и черный цвета приобретают одно общее значение – «унифицированность». Вертикальный контекст отражается в использовании этих слов: белый и серый – цвета высших, более привилегированных слоев общества, поскольку встречаются в описании членов партии, быта высших слоев. Изредка белый цвет в противовес своему основному значению чистоты, непорочности, красоты приобретает прямо противоположное значение старости, тлена, смерти.

Так, Дж. Оруэлл пишет в романе: *Ключевое слово здесь – белочерный. Как и многие слова новояза, оно обладает двумя противоположными значениями. В применении к оппоненту оно означает привычку бесстыдно утверждать, что черное – это белое, вопреки очевидным фактам. В применении к члену партии – благонамеренную готовность назвать черное белым, если того требует партийная дисциплина. Но не только назвать: еще и верить, что черное – это белое, больше того, знать, что черное – это белое, и забыть, что когда-то ты думал иначе* [6].

Само по себе слово «белочерный» помогает полностью описать основную политику партии – белый становится черным, а черный – белым, когда партии это будет угодно [5, с. 111–112].

Обратим внимание на более подробный анализ двух языковых систем: сухого, безэмоционального языка власти (Newspeak) и эмоционально насыщенного языка пролов (Oldspeak), который сохраняется в рукописи Уинстона. В языке власти цветовые обозначения редки и сводятся к нейтральным, холодным или техническим оттенкам, подчёркивающим безликость системы:

– белый (символ стерильности, пустоты) – *белые коридоры Министерства правды*;

– серый (униформа, бетон, отсутствие индивидуальности) – *серые здания, серые лица*;

– чёрный (угроза, подавление) – *чёрные усы Большого Брата, чёрные сапоги Полиции мыслей*.

Эти цветонаименования являются доминирующими в контексте описания языка власти. Цветовая палитра лишена яркости и пестроты, так как она ориентирована на контроль. Подводя итог, можно сказать, что Newspeak использует ахроматические цвета (белый, серый, черный), подчеркивая холодность, механистичность и подавление эмоций.

Язык пролов более эмоциональный. Он содержит в себе воспоминания, чувства и природные описания. Цветонаименования, которые используются в их языке, отражают утраченную человечность. Колоремы теплые, живые, контрастные. Доминирующими цветонаименованиями являются золотой, зеленый, синий и красный: *зелёные поля за пределами Лондона, алые губы Джулии, синее платье женщины из прошлого, золотистая кожа Джулии.*

Таким образом, Oldspeak насыщен тёплыми, яркими цветами, отражающими естественность, человечность и сопротивление.

Анализ цветообозначений в романе Дж. Оруэлла «1984» позволяет глубже понять не только язык, но и общую атмосферу, в которой разворачиваются события. Цвета, используемые автором, не просто служат для описания объектов или явлений, но становятся символами эмоционального состояния общества, отражающего ту реальность, в которой живут персонажи.

Переходя от анализа цветообозначений к характеристике цветовой картины мира, мы можем увидеть, как использование цвета формирует восприятие окружающей действительности и внутреннего мира героев.

Цвета делятся на ахроматические (белый, серый, черный) и хроматические (теплые: красный, оранжевый, желтый; холодные: синий, голубой, зеленый, фиолетовый). В языке существует дисбаланс между количеством цветов и цветообозначений, обусловленный частотностью цветов в среде и желанием людей обозначать оттенки. Языки по-разному организуют цветовое пространство, различаясь количеством и семантикой цветообозначений.

На создание цветообозначений влияют географическое положение, социокультурный уровень развития, обычаи и традиции народа. Цветовая картина мира включает национально-культурную семантику цветообозначений и цветовое пространство, отраженное в колоративах. Как компонент культуры цвет приобретает сложную и разнообразную систему смыслов, толкований, становится воплощением культурных ценностей.

Согласно Берлину и Кею, в английском языке 11 основных цветообозначений. Символика цветообозначений, за исключением черного, имеет как положительные, так и отрицательные коннотации, что требует учета контекста. Использование цвета в художественном произведении отражает авторский стиль и мировосприятие, поэтому необходимо учитывать символику, контекст, авторское видение и целевую установку произведения.

В романе «1984» преобладают ахроматические цвета: черный (51), белый (41) и темный (25). Также можно выделить цвета, которые выражены имплицитно: грязный (15), маслянистый (3), сумрак/мрак (6), свет/светлый (20), рыжий (3), седой (5), бесцветный (3). В произведении присутствуют и хроматические цвета: красный (29), желтый (10), синий (8), голубой (2), розовый (8), зеленый (7), золотой (9), кремовый (3), коричневый (5).

Если проанализировать цветонаименования с учетом развития сюжета, то можно заметить, что в первой и во второй части романа использовано одинаковое количество колорем черный (18), тогда как в третьей части использование черного цвета снижается, однако значительно увеличивается количество лексем, содержащих в своем значении сему белого цвета. Это связано с тем, что Уинстон подвергается пыткам, его личность пытаются исправить, сделать так, чтобы его сознание было наполнено мыслями о Партии. Партия хочет, чтобы он поверил, что черное – это белое. В третьей части романа присутствует цветонаименование, которое употребляется всего один раз – белочерный.

Во второй части романа колорема *красный* употребляется очень часто (16) по сравнению с первой (10) и третьей (3) частями. Это связано с тем, что данная колорема в этой части символизирует свободу и любовь Уинстона и Джулии. Джордж Оруэлл использовал в своем романе не только чистый красный цвет, но и имплицитно выраженный посредством лексемы *румянец*. При этом использование алого оттенка преимущественно в первой и третьей части говорит уже не о любви, а о насилии и контроле (*Алый кушак*).

Хроматические цвета в антиутопии Дж. Оруэлла в бо́льшей степени встречаются только в воспоминаниях Уинстона при характеристике «золотых» времен и полей Лондона, усыпанных зеленой травой.

Подводя итог, мы можем утверждать, что цветовая палитра в романе «1984» становится важнейшим средством раскрытия тоталитарной действительности. Через систему цветовых образов автор создаёт мощную визуальную метафору подавленной человечности.

Список источников

1. Любимова Н. И. Технология формирования цветовой картины мира в языковом сознании младших школьников // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2013. № 20 (163). Вып. 19. С. 236–42.

2. Позднякова С. Ю. К проблеме исследования лингвоцветовой картины мира // Вестник ИрГТУ. 2015. № 4. С. 426–430.

3. Суслов П. А. Цветопоэтика рассказов В. В. Набокова: семантика, функциональная значимость, роль в структуре текста : автореф. дис. … канд. филол. наук. Иваново, 2014. 23 с.

4. Малышева Е. В., Крохина К. А. Цветонаименование в антиутопии Дж. Оруэлла «1984» // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 2 (49). С. 34–37.

5. Астанина А. Н. Выразительные средства в романе антиутопии Дж. Оруэлла «1984» // Молодые голоса : сб. науч. тр. Екатеринбург, 2011. С. 109–114.

6. Дж. Оруэлл «1984». М. : АСТ, 2022. 320 с.

УДК 811.161.1'271'42:373.5

Особенности восприятия медиадискурса ученых обучающимися 10-го класса (по данным эксперимента)

Peculiarities of Perception of Media Discourse of Scientists by 10th Grade Students (Based on Experimental Data)

Ирина Юрьевна Пешкичева
Irina Yurievna Peshkicheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nsb@tspu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены результаты эксперимента, выявляющие особенности восприятия обучающимися 10-го класса медиадискурса ученых. Описывается специфика использования медиатекстов в образовании. По данным эксперимента было выявлено, интересуются ли обучающиеся наукой, какие представления имеют о стилистическом анализе, а также проверено умение школьников применять знания на практике.
***Ключевые слова*:** медиадискурс, медиатекст, стилистический анализ
Keywords: media discourse, media text, sitystic analysis

«Медиадискурс – совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всём богатстве и сложности их взаимодействия» [1 с. 21]. Единицей медиадискурса является медиатекст. Он представляет собой «последовательность знаков различных семиотических систем – языковых, графических, визуальных, специфика сочетания которых обусловлена конкретным каналом массовой информации» [1, с. 21].

Медиадискурс языковой личности ученого в образовательной среде может выступать как материал для формирования универсальных учебных действий, для творческого развития личности ученика и формирования его критического мышления.

А. В. Курьянович в статье «Языковая личность ученого – носителя элитарной речевой культуры (на материале эпистолярного дискурса В. И. Вернадского)» формулирует основные особенности этого типа языковой личности. К ним относятся: «соблюдение ортологических, коммуникативных и этических норм речи; целесообразное применение нелитературных средств; обладание навыком умелого переключения коммуникативных регистров речи и перехода с одного функционального стиля на другой в зависимости от целей, условий коммуникации, а главное – с ориентацией на адресата сообщения; демонстрация в процессе вербальной коммуникации богатства как пассивного, так и активного словарного запаса; четкое осознание различий устной и письменной форм речи, целесообразное и грамотное их использование; обладание навыком монологической связной речи» [2, с. 195].

© Пешкичева И. Ю., 2025

Речь ученого многообразна и показательна. В ней отражается умение выбирать стиль и средства коммуникации в зависимости от цели сообщения. Это хороший материал для анализа словоупотребления в образовательной сфере и выявления разных разрядов лексики и их функций: жаргонизмов, профессионализмов, изобразительно-выразительных средств, а также для иллюстрации особенностей их использования в разных условиях коммуникации. Школьники могут научиться выделять общее, типичное, делать выводы, формировать индивидуальный уровень доверия к информации, находить скрытые смыслы. Работа с данным материалом поможет ученикам вдумчиво подходить к созданию своих текстов, творческих работ, сочинений, что поможет избежать стилистических ошибок и повысить качество работ.

Для отбора дидактического материала мы руководствовались следующими критериями: 1) отражение особенностей изучаемой темы; 2) соответствие материала возрастным особенностям обучающихся; 3) отражение общественного опыта, культуры; 4) соответствие интересам обучающихся.

Чтобы выявить, насколько актуальна для школьников работа с медиатекстами, а также выяснить уровень знаний учеников, чтобы разработать на этой основе программу курса и задания для обучения, было проведено анкетирование в рамках констатирующего эксперимента.

Гипотеза исследования заключалась в следующем: если познакомить обучающихся с речевыми практиками ученых в разных научных и научно-популярных жанрах, то это вызовет интерес к науке и научному стилю, к пониманию его роли.

Цель исследования: анализ особенностей восприятия медиадискурса ученых обучающимися 10-го класса.

Задачи исследования:

1) определить, есть ли у школьников интерес к науке и научному стилю, понимание его роли;

2) выявить начальные знания информантов о стилистическом анализе текста;

3) оценить начальные навыки стилистического анализа.

В анкетировании приняло участие 18 человек (13 информантов женского пола, 5 – мужского) обучающихся 10-го класса МАОУ СОШ № 36 г. Томска в возрасте 16–17 лет.

Анкета состояла из 11 вопросов. Первые три вопроса были направлены на сбор информации о фокус-группе: «1. Укажите Ваш пол. 2. Сколько Вам лет? 3. Укажите Ваш уровень образования, класс».

Вопросы 4–6 были направленны на выявление интереса к науке и понимания её роли в жизни. На вопросы: «Как вы относитесь к науке? Какое, по вашему мнению, место наука занимает в вашей жизни? Поясните свою точку зрения» – 66% (12 человек) опрошенных ответили «положительно», «с уважением», отметили важность науки. При этом четверо из них не смогли пояснить, какое место она занимает в их жизни. Один человек считает, что она не занимает какое-то место в его жизни. При пояснении своего ответа обучающиеся отмечали важность науки для развития общества, значение технического прогресса, образования, знаний о мире, указывали, что наука помогает понять явления природы. Например: *«Наука влияет на развитие знаний о мире, экономики и общества»; «Наука важна для изучения самого себя, напри-*

мер биология»; «Наука очень важна для развития человечества, эволюции. В ближайшем будущем хочу попробовать поучаствовать в научной деятельности».

Выразили нейтральное отношение к науке 17% участников опроса (3 человека). Двое из них не смогли пояснить свой ответ, один объясняет своё отношение опасением перед чрезмерным увлечением наукой: *«Я думаю, что наука помогает понять многие вещи, однако сильно погружаться в неё тоже опасно. Можно запросто потерять связь с реальностью и не понимать, где ты находишься».* Не интересуются наукой 17% (3 человека).

Ответы свидетельствуют о наличии у большинства обучающихся интереса к науке, познанию. Однако стоит отметить, что 10 человек из 18 не смогли пояснить свою точку зрения, что может говорить об отсутствии навыков аргументации своей позиции или нечеткого её понимания.

Вопрос № 5 был связан с выявлением имён известных ученых. Школьники отметили таких известных личностей, как *Альберт Эйнштейн (11), Д. И. Менделеев (10), Исаак Ньютон (8), Никола Тесла (7), В. И. Вернадский (5), М. В. Ломоносов (5), Чарльз Дарвин (3), Леонардо да Винчи (2), Галилео Галилей (2), Блез Паскаль (2), Н. И. Пирогов (2), Н. И. Вавилов (1), Д. И. Сахаров (1), С. В. Ковалевская (1), Н. И. Лобачевский(1), И. П. Павлов (1), А. С. Попов (1)*. Помимо этого были названы философы: *Сократ (2), Платон (1), Пифагор (1), Аристотель (2).* Один человек отметил астролога Павла Глобу. Большинство учеников (13) могут назвать три и более фамилии ученых, по 1–2 ученых назвали пять человек. Это говорит о том, что многие учащиеся знают известных ученых.

В шестом вопросе информантам предлагалось перечислить, каких современных ученых они знают. При ответе были названы: *Сергей Дмитриевич Одинцов* (3), *Юрий Цолакович Оганесян* (1), *Григорий Яковлевич Перельман* (1), *Стивен Хокинг* (1), *Макаров* (1). При этом 10 человек затруднились ответить, а трое назвали людей, не являющихся учеными: *Александра Пушного, Илона Маска, Павла Глобу*. Таким образом, можно сделать вывод, что ученики знают достаточно много ученых, но недостаточно осведомлены о состоянии современной науки, плохо знают ученых-современников. Интересно, что в основном были названы представители точных и естественных наук.

Вопросы 7–11 были направлены на выявление представлений о стилистическом анализе и наличия навыков анализа текста на материале медиадискурса ученого.

На вопрос «Дайте определение стилистическому анализу текста. Какие пункты включает в себя этот анализ?» пять человек ответили *«не знаю», «затрудняюсь ответить»,* четыре человека дали неполный ответ, остальные девять человек постарались сформулировать определение и перечислить компоненты анализа. Среди ответов, имеющих общий характер, были: «*Это разновидность анализа текста, например фонетический, синтактический»; «Стилистический анализ текста – это разновидность языкового анализа»; «Синтаксический»; «Тенденция, изучение данных, информация».* Данные ответы могут говорить об отсутствии представления о стиле речи и процедуре его определения.

Девять человек, которые дали полный ответ, перечисляли такие пункты стилистического анализа, как *определить стиль, жанр, тему текста, тип речи, анализ*

ситуации общения, стилевых черт, языковых средств, структуры текста. Вместе с тем ответы обучающихся концентрируются на определенных сторонах анализа, целостного представления о процедуре нет, а значит, нет и целостного представления о характеристике стиля текста.

Приведём некоторые примеры: *«Один из видов языкового анализа, его цель заключается в анализе типовой ситуации общения, стилевых черт, свойственных тексту, языковых средств, взаимосвязанных с ситуацией общения и стилевыми чертами»; «Стилистический анализ текста – анализ текста в зависимости от его стиля повествования и ситуации общения. Включает определение основной мысли текста, жанр текста, стиль текста».*

Таким образом, 50% учеников имеют теоретические представления о том, что входит в стилистический анализ, однако ответы были неполные и нечеткие.

Вопросы 8–11 были направлены на выявление умения применять знания на практике. В восьмом вопросе было предложено определить стиль и тип речи представленного для анализа текста, выделить стилистические особенности.

Большинство учеников не смогли пояснить своё мнение (12 человек): два человека затруднились в ответе, семь человек назвали только стиль (6) или тип речи (1), два человека определили стиль и тип речи. Пояснить свой ответ смогли только семь человек.

Стиль текста как разговорный определили девять человек (50%), как публицистический – пять (28%), один из которых определил его как публицистический с элементами разговорного, как научный – один (6%), три (16%) человека не смогли определить.

Выбор разговорного стиля поясняли следующими аргументами: *«Использование разговорных конструкций, междометий»; «Тут можно заметить неформальную лексику»; «Здесь наблюдаются особенности разговорного стиля речи, такие как парцелляция (“...но просто, может быть, я не знаю, что считается хорошо, что плохо, это тоже понятия…”) и диалог».* В доказательство публицистического стиля приводили следующие объяснения: «*Так как автор обращается с вопросом к людям, чтобы прийти к выводу «зачем с кулаками?»; «В тексте очень много предлогов “может быть”, риторических вопросов»; «В тексте используется общеупотребительная, образная лексика».*

Только четыре человека попытались определить тип речи: как рассуждение определили три человека, один – как повествовательный текст, остальные не смогли определить. Таким образом, большинству обучающихся было трудно пояснить своё мнение, что свидетельствует о незнании стилевых черт и языковых примет, неумении применять знания на практике.

В 9-м и 10-м вопросе были даны отрывки интервью ученых Максима Кронгауза [3] и Алексея Владимировича Сиренова [4]. Задание было сформулировано так: «Определите стиль текста. Что позволяет Вам его определить? Какие функции выполняет текст? На какую сферу общения ориентирован?». На первый из этих вопросов не смогли ответить трое обучающихся, четверо не пояснили свой ответ, а большинство (11) ответили и аргументировали своё мнение.

Процентное соотношение полученных ответов на определение стиля выглядит так: научный стиль – 61% (11 человек), из которых два человека определили как научно-популярный подстиль; публицистический – 17% (три человека), официально-деловой – 5% (1); не ответили – 17% (3).

Для доказательства научного стиля участники эксперимента приводили следующие стилевые черты: *наличие терминов, объяснение простым языком научной информации, причинно-следственная связь в предложениях*. В качестве аргументов публицистического стиля были названы: *обилие общеупотребительной лексики, описательность*. Сферу общения как научную, профессиональную смогли определить только шесть человек. Среди функций текста были названы: информативная (5), познавательная (1).

На задание к десятому вопросу затруднилось ответить четыре человека, четверо не смогли пояснить свой выбор, при этом 10 написали ответ и объяснили свою точку зрения. Стиль как научный определили девять человек (50%), из которых два человека выделили научно-популярный подстиль; как публицистический указали три человека (17%), один из которых определил как публицистический с элементами научного; как официально-деловой (1) и разговорный (1) (11%). Не справились с заданием четыре человека (22%).

В качестве аргументов научного стиля были названы: *термины, тема текста связана с наукой*; публицистический, *так как жанр текста – интервью, текст обращен к массовой аудитории, используется общеупотребительная лексика*. При определении функций были названы информативная (6) и познавательная (1); сфера общения – научная, профессиональная (8). По количеству ответов можно заметить, что определить стиль и пояснить свой ответ участникам опроса было легче, но пояснения обрывочны, информанты приводят в качестве аргумента по одной стилевой черте. Многие затрудняются в выделении функций текста и сферы общения, на которую он ориентирован.

В последнем, одиннадцатом задании, были приведены два отрывка из интервью Николая Николаевича Крадина [5] и Алексея Владимировича Сиренова [4]. Мы попросили учеников определить стилистическую принадлежность текстов, написать, что позволило сделать такой вывод? При выполнении этого задания четыре человека не справились. Рассмотрим отдельно ответы на первую и вторую части вопроса. Пояснить свой ответ не смогли шесть человек, а попытаться определить стиль, используя аргументы, – восемь. Мнения распределились так: текст как научный обозначили 10 человек, как публицистический – три, как разговорный – один.

В качестве аргументов публицистического стиля информанты приводили такие объяснения: *текст нацелен на широкую аудиторию, доступность*. При обосновании научного стиля было отмечено: *объяснение терминов простыми словами, наличие терминов, точность и ясность, причинно-следственные отношения*. Со второй частью задания, когда нужно было определить общее и различное в предложенных для анализа фрагментах интервью, справились только четыре человека. Приведём полученные ответы: *«Оба текста говорят о наследиях»; «Оба текста сочетают научную строгость с публицистической доступностью, но различаются тональностью: Крадин делает акцент на позитивных изменениях, Сиренов –*

на эволюции методов и сохранении наследия»; «Отличаются ответы акцентами в ответе на вопрос. Похожи тем, что делается акцент на новые возможные методы и открытые архивы». Судя по ответам, при сравнении внимание участников опроса в основном было направлено на содержание текста. Некоторые школьники отметили разную эмоциональную тональность приведенных текстов.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что обучающиеся интересуются наукой, но затрудняются в формулировании её роли в своей жизни, с трудом называют современных ученых. У большинства учеников есть представления о стилистическом анализе текста, о стилях речи и их особенностях, но эти знания не систематизированы и фрагментарны, не все могут применить знания на практике. Многие при анализе текста обращают внимание только на лексические особенности. Затруднения вызывает сравнение текстов, выявление стиля автора. Из этого следует, что при обучении стилистическому анализу нужно обращать внимание на все уровни текста, а также на экстралингвистические факторы, создавать условия для отработки знаний на практике. Полученные результаты будут учтены при разработке программы элективного курса и характер заданий, включенных в него.

Список источников

1. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2006. № 2. С. 20–33.

2. Курьянович А. В. Языковая личность ученого – носителя элитарной речевой культуры (на материале эпистолярного дискурса В. И. Вернадского) // Сибирский филологический журнал. 2010. № 1. С. 188–197.

3. Лица современной русистики. Максим Кронгауз: «Наблюдая за унесенными сетью...». URL: https://www.youtube.com/watch?v=Xa2Ibo-ikWs (дата обращения: 01.03.2025).

4. История в эпоху информационных войн с Алексеем Владимировичем Сиреновым. URL: https://nauchpop.research.sfu-kras.ru/tpost/o53tsim2h1-istoriya-v-epohu-informatsionnih-voin (дата обращения: 01.03.2025).

5. Интернет древних эпох с Николаем Николаевичем Крадиным. URL: https://nauchpop.research.sfu-kras.ru/tpost/zjncrxkeu1-internet-drevnih-epoh (дата обращения: 01.03.2025).

УДК 81'372

Специфика номинативного поля понятия *количество* (на материале паремий и фразеологизмов с числовой семантикой)

Specificity of the nominative field of the concept of quantity (based on paremias and phraseological units with numerical semantics)

Кристина Александровна Райхе
Kristina Aleksandrovna Raikhe

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
saven@mail.ru

Аннотация: Определена структура и специфика номинативного поля понятия *количество* на основе паремий и фразеологизмов, содержащих в себе числовой компонент. Описан понятийный слой понятия *количество*, связанный с характеристикой того, что подлежит измерению или счёту, и ассоциативный слой с опорой на словарь ассоциаций русского языка. Установлено символическое значение наиболее частотных числительных *один*, *два*, *три*.
Ключевые слова: имя числительное, пословица, поговорка, фразеологизм, количество, число, лексико-семантическая группа, номинативное поле
Keywords: numeral, proverb, saying, phraseological unit, quantity, number, lexical-semantic group, nominative field

Числительные, включённые в состав пословиц, поговорок, фразеологических единиц, рассматриваются в работах учёных-лингвистов на протяжении нескольких десятилетий. В настоящее время категория числа как носитель культурного смысла является неоспоримым объектом изучения лингвокультурологии и этнолингвистики.

Количественные различия присущи реальным объектам бытия, они познаются человеком и выражаются в речи. Эволюция человеческого познания мира находит отражение в способах выражения количества через язык. Наиболее эффективным представляется анализ категории количества как способа систематизации явлений языка на основе их смысловой общности в рамках теории поля. Большая часть лингвистов в ядро таких полей включали либо имена числительные как грамматическую категорию, либо имена существительные, либо представляли ядро комплексом грамматических категорий [1, с. 27–28].

Термин *номинативное поле* получил своё развитие в когнитивной лингвистике и определяется З. Д. Поповой и И. А. Стерниным как совокупность языковых средств, объективирующих (вербализирующих, репрезентирующих) концепт в определенный период развития общества.

© Райхе К. А., 2025

По своей структуре номинативное поле неоднородно: оно может содержать как прямые номинации самого концепта, то есть номинации в данном случае будут составлять ядро концепта, так и номинации отдельных его признаков, номинации будут в периферии номинативного поля [2].

Для составления номинативного поля понятия *количество* из фразеологического словаря русского литературного языка А. И. Фёдорова было отобрано 58 фразеологизмов с числовым компонентом [3], а из сборника «Русские пословицы и поговорки» под редакцией В. П. Аникина – 42 паремии с числительными [4] и путём распределения слов по лексико-семантическим группам определена структура поля.

Лексико-семантическая группа слов (ЛСГ) – «класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях достаточно общий интегральный семантический компонент (компоненты) и типовые уточняющие дифференциальные компоненты, а также характеризующиеся высоким схематизмом сочетаемости и широким развитием функциональной эквивалентности и регулярной многозначности» [5].

Наиболее объёмной ЛСГ является группа с именами существительными, что обусловлено наличием общей грамматической семы *количество* в грамматическом значении этой части речи.

Количественный анализ состава лексико-семантических групп показал, что в ЛСГ существительное со значением *время* вошло восемь фразеологических единиц и пять паремий, со значением *незначительность предметов или явлений* – три фразеологические единицы и одна паремия, со значением *длительность действия* – три фразеологические единицы и две паремии, со значением *деньги* – три фразеологические единицы и четыре паремии, со значением *количество живых существ* – четыре паремии, со значением *возраст* – две паремии.

В ЛСГ имя числительное со значением *количество предметов* включено четыре фразеологических единицы и 11 паремий, со значением *кратковременность действия* – четыре фразеологических единицы, со значением *внезапность действия или явления* – пять фразеологизмов, со значением *интенсивность действия* – семь фразеологизмов, со значением *продолжительность действия* – одна фразеологическая единица.

В ЛСГ наречие со значением *внезапность действия* вошло три фразеологизма, со значением *интенсивность действия* – три фразеологических единицы, со значением *вероятность происхождения какого-либо события* – две паремии, со значением *влияние явлений на человека* – три фразеологических единицы, со значением *достижение результата* – одна фразеологическая единица.

В ЛСГ порядковые числительные со значением *повторившееся действие или явление* вошло шесть фразеологизмов, со значением *важность действия или явления* – три фразеологические единицы, со значением *порядок предметов* – одна фразеологическая единица и две паремии.

ЛСГ местоимение представлено одной паремией: *Бабий ум – бабье коромысло: и криво, и зарубисто, и на оба конца*.

ЛСГ имени существительного, составляющие номинативное поле понятия «количество», следующие:

1. **Время**: в состав этой ЛСГ нами были включены фразеологизмы и паремии, содержащие такие лексемы, как *минута, час, день, полдень, неделя, год*: без году неделя / без пяти минут / без двух дней; битый час; В добрый час молвить, а в худой помолчать; в добрую минуту / в добрый час; В веселый час и смерть не страшна; Баба на базар три года серчала, а базар того и не примечал: собирался да собирался / Бабушка Варвара на мир три года серчала; с тем и умерла, что мир не узнал; Боже мой, боже, всякий день то же: полдень приходит – обедать пора; Брошен собаке кусок мяса: береги хоть на день, хоть на год.

2. **Незначительность предметов или явлений:** в состав этой ЛСГ вошли фразеологизмы и пословицы с лексемами *нуль* (абсолютный нуль); *аршин* (аршин с шапкой, аршин на кафтан да два на заплаты); *грош* (в грош не ставить).

3. **Длительность действия:** эта группа включает в себя фразеологические единицы и пословицы с лексемами *век* (век вековать / на веки вечные; Бережённая посуда два века стоит / Битая посуда два века живет); *сто лет* (в обед сто лет).

4. **Деньги**: данная ЛСГ представлена лексемами *грош* (без гроша в кармане); *копейка* (без копейки в кармане; Белый заяц бел – да цена ему пятнадцать копеек; гнать копейку); *копейка/рубль* (Без копейки рубль щербатый; Без копейки рубля нет; Ближняя копеечка дороже дальнего рубля).

5. **Количество живых существ:** в состав данной ЛСГ вошли паремии с лексемой *один* (Аминь да не ходи один; Бабушке один только дедушка не внук; Большой нос черт семерым нес – одному уступил; Бур черт, сер черт – все один бес).

6. **Возраст**: данная ЛСГ представлена лексемами *век* (аптека не прибавит века) и *сорок* (Бабий век – сорок лет).

ЛСГ имени числительного, составляющие номинативное поле понятия *количество* следующие:

1. **Количество предметов:** в состав этой ЛСГ вошли лексемы *один* (Брехни много, а правда одна; в одной упряжке / в одну и ту же дудку; Беззаботна та мышь, которая только одну лазейку знает; Бог дал два уха, да один язык; Ближняя родня: на одном солнце платье сушили; Близкая родня: на одном солнышке онучи сушили; Беда не ходит одна; Барыш с убытком в одних санях ездят); *два* (голова два уха; Баба прядет – не по две рубахи носит, а мужик не прядет – да не наг ходит; Барашки у Малашки, а две сумы у Фомы; ближняя – с зароком, а дальняя – с двумя; Бог сотворил два зла: приказного да козла); *три* (в трёх соснах; Будет лодырю похлебка в три охлебка); *четыре* (Без четырех углов изба не рубится; Быль молодцу не укор: конь о четырех ногах и тот спотыкается); *семь / семьдесят семь* (Баба с печи летит – семьдесят семь дум передумает; Беда семь бед приводит); *сто* (Беглому одна дорога, а погонщику сто).

2. **Кратковременность действия:** в состав данной ЛСГ вошли лексемы *один* (в (за) один присест); *два* (в два счёта, в двух словах / в двух шагах).

3. **Внезапность действия или явления:** эта группа представлена лексемой *один* (в один голос / в один миг / в один час / в одно мгновение / в один прекрасный день).

4. **Интенсивность действия:** данная ЛСГ представляется лексемой *три* (в три глотки / в три горла / в три дуги / в три погибели / в три ручья / в три шеи / в три этажа).

5. **Продолжительность действия:** в состав данной группы вошла лексема *один* (бить в одну точку).

ЛСГ наречия включает в себя следующие группы паремий и фразеологизмов:

1. **Внезапность действия:** эта группа представлена лексемами *мера* (в меру); *минута* (в минуту); *момент* (в момент).

2. **Интенсивность действия:** эта группа представлена лексемой *оба* (в оба (два, три) глаза смотреть; Гляди в оба да оглядывайся / Гляди в оба, а зри в три).

3. **Вероятность происхождения какого-либо события:** в состав этой группы вошла лексема *надвое* (Баба надвое ворожила: либо умрет, либо будет жива / Бабушка ещё надвое сказала: либо дождь, либо снег, либо будет, либо нет).

4. **Влияние явлений на человека:** в состав данной группы вошли лексемы *год* (в годах); *градус* (в градусе); *горсть* (в горсти).

5. **Достижение результата**: данная группа представлена лексемой *года* (вступить в года).

Перечислим ЛСГ порядковых числительных, включённые в номинативное поле понятия «количество»:

1. **Повторившееся действие или явление:** данная группа представлена лексемами *второй* (вторая молодость / вторая ступень / второе дыхание / второе пришествие); *сотый* (в сотый раз); *тысячный* (в тысячный раз).

2. **Важность действия или явления**: в эту ЛСГ вошла лексема *первый,* группа включает в себя следующие фразеологизмы: в первую очередь / в первых рядах / в первую голову.

3. **Порядок предметов:** эта ЛСГ включает в себя лексемы *второй, третий* (второй и третьей руки; баня – вторая мать); *первый, последний* (будь первым в сотне, но не последним в тысяче).

ЛСГ местоимения представляет собой одну паремию *Бабий ум – бабье коромысло: и криво, и зарубисто, и на оба конца* и включает в себя лексему *оба.*

Анализ лексико-семантических групп номинативного поля понятия *количество* показал, что количество у человека, принадлежащего к русской культуре, ассоциируется с большим или малым объёмом каких-либо лиц, предметов или явлений действительности. Носители русского языка наделяют количество следующими чертами: 1) малое/большое; 2) денежный эквивалент; 3) временные показатели.

Мы отнесли ЛСГ «время», «деньги» в ядро номинативного поля, поскольку эти группы оказались самыми объёмными по лексическому составу, что позволяет сделать вывод о том, что для русского человека важно количество имеющихся у него материальных средств. Также русские люди ценят время и дорожат им.

Анализ толковых словарей русского языка позволил определить понятийный уровень представления о количестве и составить словарный список его лексических значений.

В «Словаре русского языка» Д. Н. Ушакова *количество* определяется как «то в вещах и явлениях, что подлежит измерению и счету; одна из основных логических категорий, выражающая ту сторону действительности, которая определяет предмет со стороны его измеримости» [6]. По данным «Толкового словаря словообразовательных единиц русского языка» Т. Ф. Ефремовой, *количество:* «1. Нечто в пред-

метах и явлениях, что подлежит измерению или счёту. 2. Число, величина, объём, масса» [7]. Согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова, *количество* – «степень выраженности измеряемых свойств предметов, явлений, их мерные характеристики» [8].

Компонентный анализ представленных лексических значений лексемы *количество* позволил выявить общие категориальные признаки этого слова и показал, что под *количеством* понимается характеристика того, что подлежит измерению или счёту.

При сравнении выделенных нами категориальных признаков с признаками, представленными в значениях слов-репрезентантов понятия *количество* в паремиях и фразеологизмах, мы можем обнаружить как совпадение некоторых компонентов, так и дополнительные смыслы. В пословицах *количество* понимается как показатель имеющихся предметов или происходящих событий.

Анализ ассоциативного уровня понятия *количество* позволил установить частотные слова-реакции на данное слово-стимул [9]. Из 301 ассоциации на слово-стимул «количество» (качество, множество, число, сумма, объём, большое/малое количество), представленных в словаре, только 13 лексических единиц встречается в паремиях и фразеологизмах.

Числительные, которые чаще всего встречаются в паремиях и фразеологизмах, следующие: *один, два, три.* В словаре Д. Трессидера число *один* трактуется как «число, символизирующее первичную цельность» [10]. Отметим, что в отобранном нами материале подобное символическое значение представлено в пословицах *Бог дал два уха да один язык; Бур черт, сер черт – все один бес.*

По данным «Словаря символов», число *три* «часто воспринимается как знак удачи, возможно, потому что оно знаменует выход из противостояния – решающее действие, которое может, однако, привести и к неудаче» [10]. Отметим, что в отобранном нами материале пословиц и фразеологизмов с подобным значением не представлено.

Число *два* выражает различные парные смысловые понятия в бинарных оппозициях: жизнь – смерть (*Баба надвое ворожила: либо умрет, либо будет жива*) [11, с. 14–15].

Категория числа является неотъемлемой составляющей жизни русского человека. Люди ежедневно сталкиваются с необходимостью выражения своих мыслей через количественные показатели. Пословицы и поговорки, фразеологические единицы с числовым компонентом помогают им в этом. Паремии и устойчивые сочетания многогранны и контрастны. Они находятся вне времени и вне классового деления, их используют в речи все представители общества, поскольку данные единицы языка отражают культуру определённого народа, его жизненный опыт и мировоззрение. Всё это свидетельствует об их универсальном характере

Список источников

1. Галич Г. Г. Категория количества и аспекты её изучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. Т. 4 (34). С. 27–33.

2. Клименко А. В. Особенности построения номинативного поля концепта (на материале повести Н. В. Гоголя «Невский проспект») // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 5. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18948 (дата обращения: 17.04.2025).

3. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М. : Астрель, АСТ. 2008. URL: https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com (дата обращения: 17.04.2025).

4. Аникин В. П. Русские пословицы и поговорки. М. : Художественная литература, 1988. 432 с.

5. Кузнецова Э. В. О пересекающемся характере лексико-семантических групп слов // Семантика и структура предложения: лексическая и синтаксическая семантика. Уфа, 1978. С. 7–13.

6. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. Т. 3. 752 с. URL: https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-3/ushakov-tom-3_0174.htm (дата обращения: 17.04. 2025).

7. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. URL: https://www.efremova.info/ (дата обращения: 17.04.2025).

8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Институт русского языка Академии наук СССР, 1990. 921 с. URL: http://www.ozhegov.org/ (дата обращения: 17.04.2025).

9. Словарь ассоциаций русского языка. URL: https://sinonim.org/as (дата обращения: 17.04.2025).

10. Тресиддер Дж. Словарь символов / пер. с англ. С. Палько. М. : Гранд : ФАИР-Пресс, 1999. 443 с. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/JekTresidder/ (дата обращения: 17.04.2025).

11. Цыбикова С. Ж. Система символов в бурятском фольклоре : автореф. дис. … канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2005. 21 с.

УДК 811.161.1'42

Внутренняя речь персонажа как проявление идиостиля автора (на примере произведения А. А. Усачева «Умная и знаменитая собачка Соня»)

The inner speech of the character as a manifestation of the author's idiostyle (using the example of a. A. Usachev's work «The clever and famous dog Sonya»)

Арина Владимировна Скрипочникова
Arina Vladimirovna Scripochnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Леонидовна Кабанина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
olgakabanina@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен внутренней речи в детской литературе как отражение индивидуального стиля автора. Основное содержание исследования составляет анализ внутренней речи главной героини произведения А. А. Усачева «Умная и знаменитая собачка Соня». Рассматриваются лексические, синтаксические и стилистические особенности речи персонажа. Приводятся примеры прямой и косвенной внутренней речи, речи с вопросительными и восклицательными конструкциями, иллюстрирующими отличительные черты не только образа главной героини, но и индивидуального стиля автора.
Ключевые слова: внутренняя речь персонажа, языковая личность, идиостиль
Keywords: the character's inner speech, language personality, idiostyle

Исходным для исследования является положение о том, что идиостиль – это «структурно единая и внутренне связанная система средств и форм словесного выражения» [1, с. 105]. Данное определение было введено Виктором Владимировичем Виноградовым, и именно на него опирается большинство исследователей. Проблема идиостиля волновала многих известных ученых: В. В. Виноградова, М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана, В. М. Жирмунского, Д. С. Лихачева и М. Л. Гаспарова. Они выделяют несколько направлений анализа идиостиля: психолингвистический (В. А. Пищальникова), системно-структурный (М. Лотман, С. Т. Золян), лингвостатистический (М. Ю. Мухин), стилистико-коммуникативный (Н. С. Болотнова, И. И. Бабенко) и др.

Особое внимание заслуживает работа Марии Павловны Котюровой, посвященная рассмотрению связи понятий «идиостиль» и «языковая личность». Исследователь определяет идиостиль как «совокупность доминирующих отличительных свойств речи индивида, проявляющихся в употреблении языковых единиц – как в качественном, так и в количественном отношении – в рамках данного функционального стиля, жанра, текстовой категории» [2, с. 96]. По мнению автора, «идио-

© Скрипочникова А. В., 2025

стиль соотносится не с языковой личностью вообще, а с языковой личностью в определенной социальной роли субъекта, в частности» [там же]. М. П. Котюрова отмечает, что понятия «идиостиль» и «идиолект» близки, но не тождественны, что позволяет рассматривать идиолект как первый уровень изучения языковой личности, а «идиостиль как категорию, раскрывающую языковую личность на втором и третьем уровнях.

Значительный вклад в изучение внутренней речи внес Лев Семенович Выготский [6, с. 279]. Он рассматривал внутреннюю речь как прием, внутренний диалог или монолог, который ведет человек сам с собой. Интересна работа М. Я. Блох и Ю. М. Сергеева «Внутренняя речь в структуре художественного текста», посвященная изучению формы внутренней речи, ее функции в жизнедеятельности личности; способам изображения в художественном тексте внутренней речи и ее основным конститутивным признакам [3, с. 64].

В монографии «Внутренняя речь: психологический и лингвистический аспекты» Ю. М. Сергеева приводит результаты изучения особенностей взаимодействия внутренней речи с факторами внешнего общения, ее основные функции в жизнедеятельности личности [4].

Целью нашего исследования является изучение внутренней речи главной героини в произведении А. А. Усачева «Умная и знаменитая собачка Соня».

Научная новизна заключается в рассмотрении особенностей фрагментов внутренней речи персонажей как проявления идиостиля автора, в обращении к текстам детской литературы, в которой художественный прием внутренней речи часто используется с целью создания образа героя, передачи его мыслей и чувств. Внутренняя речь помогает читателю познакомиться с героями ближе и взглянуть на мир их глазами. В детской литературе внутренняя речь является важным стилистическим приемом, который делает текст запоминающимся для юных читателей.

Следует отметить, что исследований, посвященных изучению идиостиля детского писателя А. А. Усачева, до сих пор не было, в чем также заключается новизна нашей работы.

В задачи исследования входит анализ фрагментов внутренней речи собачки Сони и их роли в передаче идеи и темы произведения; выявление художественных средств выразительности и способов организации, при помощи которых А. А. Усачеву удается передать внутреннюю речь персонажа.

Андрей Алексеевич Усачев – русский детский писатель-сказочник, поэт и драматург, автор различных книг для детей: «Жили-были ежики», «Что танцуют бегемоты», «Малуся и Рогопед». Его произведения наполнены яркими образами, глубокими мыслями и философским подтекстом. Одним из значимых произведений автора является сборник повестей и рассказов «Умная и знаменитая собачка Соня», изданный в 1995 г.

Главная героиня цикла – белый щенок с коричневыми пятнами. Соня, будучи собакой, взаимодействует с людьми, принимает от них советы, учится чему-то новому, старается не допускать прежде совершенных ошибок, проявляет преданность и дружелюбие. В образе главной героини автор выделил антропоморфные и одновременно зооморфные черты. В некоторых ситуациях собачка Соня ведет себя как

человек: размышляет, кушает с ложки и гуляет на задних лапах. В других – как домашний питомец: выполняет команды, бегает за палкой, лает на кошек и т. д.

Важнейшая черта образа героини – её схожесть с ребёнком. Так, с начала произведения можно наблюдать, как Соня растет и развивается, а вместе с ней это делает читатель. Соня, как и многие дети, является сладкоежкой. Она жизнерадостная и добрая, готова делиться вишнями с прохожими, создавать радугу, чтобы развеселить девочку, узнавать новое и разгадывать загадки. Собачка Соня задает множество вопросов, на которые иногда Иван Иваныч не может найти ответа: *«Почему сахар – сладкий, а соль – солёная?», «Зачем люди ходят на работу?», «Где растут сосиски?»*.

Ивана Иваныча, хозяина Сони, можно сравнить с родителем, который на протяжении всего повествования заботится о героине, учит ее и воспитывает, иногда даже наказывает и ставит в угол.

В произведении «Умная и знаменитая собачка Соня» психологизм внутренней речи продемонстрирован через монологи и размышления героев, включая Соню. Героиня представлена как умная собака, которая способна принимать решения, обдумывать свои действия и общаться с другими персонажами. Автор использует прием внутренней речи для того, чтобы читатель смог мысленно окунуться в мир главных героев, понять их чувства, мотивы и внутренние конфликты.

Исследователь М. Блох в работе «Внутренняя речь в структуре художественного текста» выделяет четыре способа передачи внутренней речи: прямая речь, косвенная речь, несобственно-прямая речь и авторское повествование [3, с. 93]. Разберем на примере некоторых рассказов особенности внутренней речи главной героини.

В рассказе Усачева «Что лучше?» собачка Соня размышляет: *«С одной стороны, – думала собачка Соня, – большой быть значительно лучше: и кошки тебя боятся, и собаки тебя боятся, и даже прохожие тебя опасаются… Но, с другой стороны, – думала Соня, – маленькой тоже быть лучше, потому что никто тебя не боится и не опасается и все с тобой играют. А если ты большой, тебя обязательно водят на поводке и надевают на тебя намордник…»* [5, с. 12] – так внутренне героиня ведет спор сама с собой, рассуждая о положительных и отрицательных сторонах жизни большой и маленькой собаки. Собачка Соня в данном отрывке выступает в роли ребенка, который еще только старается понять устройство окружающего мира. Она не может найти правильный ответ, поэтому каждый раз думает по-разному: *«Всё-таки хорошо быть маленькой, – подумала собачка Соня. – Если бы я была большой, я бы ни за что не проскочила в такую маленькую щель… Но если бы я была большой, – подумала она, – зачем бы я вообще полезла сюда?…»* [5, с. 13].

В приведенных отрывках следует обратить внимание на антитезу – «большой» и «маленький», построенную на основе ассоциативных связей по оценочному признаку «хорошо» и «плохо». Соня рассуждала о том, что, если она будет большой собакой, ее будут бояться кошки, другие собаки и прохожие. С одной стороны – это хорошо. С другой – героиня не хотела быть большой, так как «если ты большой, то тебя обязательно водят на поводке и надевают на тебя намордник». В финале размышлений Соня пришла к заключению, что маленькой собакой быть лучше, потому что она сама маленькая.

Использование приема внутренней прямой речи персонажа является способом автора показать, что собачка Соня любознательна, она любит размышлять и искать ответы на свои вопросы.

Приведем пример внутренней косвенной речи из рассказа «Как собачка Соня нюхала цветы»: *«Собачка Соня представила, как она будет глупо выглядеть, сидя в цветах с носовым платком! — но ничего не ответила»* [5, с. 17] – этот эпизод показывает внутреннюю речь через авторское повествование. Здесь же появляется голос другого персонажа – хозяина: *«– Ну вот, – сердился Иван Иваныч. – Опять распотрошила весь букет!»* [5, с. 22].

Таким образом, Усачев использует косвенную речь для передачи мыслей главных героев. Внутренняя косвенная речь более доступна для детей, чем сложные конструкции прямой речи. Она более динамично передает сюжет, который хорошо воспринимается младшей аудиторией читателей.

В рассказе «Как Соня научилась разговаривать» встречаются конструкции внутренней речи, которые состоят из вопросительных предложений: *«Интересно, какой он из себя, этот электрический ток?», «Может быть, он не ест косточек или не хочет, чтобы его видели?»*. Эти примеры иллюстрируют стремление собачки Сони к новым знаниям. Мир полон интересных вещей, поэтому героиня постоянно стремится узнать что-то новое. Помимо вопросительных конструкций внутренней речи в рассказе встречаются восклицательные предложения с семантикой удивления, негодования и восторга: *«А ведь телевизор тоже разговаривает, – подумала Соня, – когда его включают в розетку… Значит, – подумала умная Соня, – если меня включить в розетку, я тоже научусь разговаривать!», «Этот электрический ток не ест вкусных косточек!… Этот электрический ток не ест шоколадных конфеток!… Странный он какой-то!!!»*

По нашим наблюдениям, собачка Соня часто примеряет на себя какие-то роли, представляя себя тем или иным предметом, существом, погружаясь в бытие другого. Например, в истории о том «Как Соня превратилась в дерево»: *«Хорошо быть деревом, – думала она. – Деревья – большие и не боятся холода. Если бы я была деревом, я бы тоже жила на улице и ни за что не вернулась домой»* [5, с. 59].

Следует отметить, что собачка Соня часто задается философскими вопросами, что является неотъемлемой чертой ее характера: *«Что лучше – быть маленькой или большой?», «Кто включает небо?», «Куда и откуда плывут облака?»* и т. д.

Во многих сюжетах также фигурирует авторский голос: *«Наверное, просто погода такая… не сезон, – подумала собачка Соня, засыпая. – Ну, ничего… подождем до весны!»* [5, с. 63]. Произведение относится к детской литературе, поэтому писатель создал жизнерадостного и веселого героя, который интересен в первую очередь детям. Последняя строчка пронизана чувством оптимизма. Пусть Соне и не удалось стать деревом, автор вложил в её уста свои собственные мысли: *«Ну, ничего… подождем до весны».*

В истории «Косточка» преобладают эмоции Сони: радость, негодование, злость и т. п. Часто встречается прямая внутренняя речь: *«Наверное, ему мало», – подумала Соня. И бросила вниз всю миску», «Года через два, – думала собачка Соня, сплевывая косточки вниз, – здесь вырастет вишнёвая роща, и я буду срывать*

вишни прямо с балкона…». В данном отрывке Соня снова ведет себя как ребенок, сидит на балконе и сплевывает косточки вниз. В финале, осознав свою ошибку, героиня выбросила их в блюдце.

«Фу, невоспитанный какой, – подумала собачка Соня. – Даже спасибо не сказал!» [5, с. 31] – в данной строке Усачев использует риторическое восклицание, через которое показывает возмущение героини. В конце истории, аналогично предыдущему примеру, в повествовании появляется голос самого автора: *«Ведь, если подумать, – размышляла умная собачка Соня, – всё и началось-то с одной косточки!»* [5, с. 32]. Через юмористические ситуации с Соней автор ненавязчиво преподносит детям важные жизненные уроки, что свидетельствует о мастерстве детского писателя.

В произведении А. А. Усачева «Умная и знаменитая собачка Соня» действующих лиц немного. Очевидно, что главной героиней является собачка Соня. В ходе повествования читатель знакомится с Иваном Иванычем, поэтом Тимом Собакиным, который прозвал героиню «королевской дворняжкой». В истории «Здравствуйте, спасибо и до свидания!» Соня разговаривает с таксой, которая дает ей уроки хороших манер. Ее речь насыщена нравоучительными выражениями и часто встречается слово «должны». Внутренней речью также обладает хозяин собачки. Речь Ивана Иваныча отличается от речи Сони, так как ему присущи яркие и контрастные реплики. Например, выражения, носящие дидактический характер: *«Воспитанные собаки, – добавлял он при этом, – должны терпеть и не делать луж в квартире!», «Чихать нужно не в цветы, а в носовой платок!»*

Таким образом, в рамках исследования произведения «Умная и знаменитая собачка Соня» нами было выявлено, что прием внутренней речи используется автором достаточно часто. Изучение приема внутренней речи как проявления идиостиля детского писателя А. А. Усачева позволило определить такие особенности личности автора, как широта представлений о «мире детей и взрослых», склонность к философским размышлениям, эмоциональность и чувство юмора, умение посмотреть на мир глазами другого, любознательность и жажда знаний.

На основе проанализированных фрагментов нами был сделан вывод, что индивидуальный стиль детского писателя можно охарактеризовать следующими особенностями: 1) автор использует много эмоционально окрашенных слов и выражений, тем самым подчеркивая чувства и переживания героев; 2) Усачев в реплики Сони включает вопросительные конструкции для того, чтобы передать ее любопытство и желание познать мир; 3) в ходе исследования были выявлены слова-маркеры с семантикой глубоких размышлений или же эмоций героини: *«думала», «подумала», «догадалась», «рассердилась», «размышляла»* и т. п.; 4) автор любит играть со словами, создавая каламбуры и словесные игры, что придает тексту веселый тон, который интересен детям.

Помимо этого было отмечено, что внутренняя речь характерна и для других персонажей произведения – Ивана Иваныча и таксы. Реплики Ивана Иваныча тоже важны для произведения, так как они помогают отделить взрослый мир от детского мира собачки Сони.

Все вышеописанные особенности делают произведение «Умная и знаменитая собачка Соня» живым и запоминающимся, а также способствуют формированию у детей интереса к чтению и развитию воображения.

Список источников

1. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика М. : Академия наук СССР, 1963. 255 с.
2. Котюрова М. П. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М. : Флинта, 2003. 696 с.
3. Блох М. Я., Сергеева Ю. М. Внутренняя речь в структуре художественного текста. М. : Прометей, 2011. 180 с.
4. Сергеева Ю. М. Внутренняя речь: психологический и лингвистический аспекты. М. : Флинта, 2016. 309 с.
5. Усачев А. А. Умная и знаменитая собачка Соня. М. : Росмэн, 2020. 160 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Соцэкгиз, 1934. 320 с.

УДК 372.881.111.1

Окказиональная лексика в женской поэзии как объект изучения на занятиях внеурочной деятельности

Occasional lexical units in female poetry as a subject of study in out-of-class activities

Алина Евгеньевна Суханова
Alina Evgenevna Sukhanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анастасия Сергеевна Савенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
saven@mail.ru

Аннотация. Рассматривается формирование текстовой компетенции учащихся через работу с индивидуально-авторскими словами, включая окказионализмы и неологизмы. Автор обосновывает важность изучения этих языковых явлений для развития лингвистического мышления школьников. Представлен опыт проведения урока на тему «Словотворчество. Авторский неологизм как средство выразительности" в 10-м классе школы № 36 г. Томска, где использовались интерактивные методики анализа и создания окказиональных слов. Отмечается эффективность использования окказионализмов для развития текстовой компетенции и лингвокреативного мышления учащихся, что способствует расширению их лексического запаса и пониманию индивидуально-авторских особенностей художественного текста.
Ключевые слова: формы работы, урок, индивидуально-авторские слова, текст, окказионализмы, комплекс заданий
Keywords: forms of work, lesson, individual author's words, text, occasionalisms, a set of tasks

Школьные учебники по русскому языку обычно включают в себя посвященные изучению лексики разделы, где могут рассматриваться новые слова, их происхождение, употребление и значение. Анализ учебников показал, что понятия «окказиональность» и «окказиональные слова» в них не рассматриваются. В разделе «Лексика и фразеология» есть только упоминание о неологизмах. Так, мы установили, что изучение окказионализмов, индивидуально-авторских слов и неологизмов не всегда представлено достаточно полно в современных УМК, следовательно, для более глубокого рассмотрения этой группы лексики могут потребоваться дополнительные материалы или специализированные уроки.

Как нами уже отмечалось ранее в статье «Формы работы с индивидуально-авторскими словами на занятиях внеурочной деятельности (на материале современной женской поэзии)»: «*Изучение авторской неологии в школьной практике началось недавно, что объясняется недостаточным исследованием этого явления, а также отношением к авторским неологизмам как к нарушениям языковых стандартов. Однако в последнее время ситуация заметно изменилась под влиянием социокультур-*

© Суханова А. Е., 2025

ных и информационных факторов: авторские неологизмы все чаще встречаются в художественных, публицистических, рекламных текстах» [1, с. 122].

Важно рассмотреть формирование текстовой компетенции при работе с индивидуально-авторскими словами, поскольку одной из главных составляющих изучения русского языка является ознакомление с особенностями его лексического состава, включая окказионализмы, индивидуально-авторские слова и неологизмы. Эти явления языка на протяжении времени оказывают огромное влияние на его развитие, а также отражают особенности общественной и культурной жизни. «*Окказионализмы – это новые слова, возникающие и формирующиеся как характеризующие (предикатные) единицы*» [2, с. 9].

Работа с авторскими словами помогает ученикам выявлять и понимать языковые закономерности, способствуя формированию особого типа мышления – этимолого-словообразовательного [3]. Актуальность изучения окказионализмов в поэтических текстах обусловлена их ролью в выражении авторской индивидуальности, необходимостью толкования новых слов, их значением как источника живого языкового материала и важностью для правильного восприятия и интерпретации текста. Несомненным является тот факт, что способность разбирать и создавать нестандартные слова выступает важным индикатором развития языковых навыков и лингвистического творческого потенциала учащихся.

Таким образом, окказионализмы вызывают не только лингвистический интерес с точки зрения науки, но и могут использоваться в качестве инструмента в формировании текстовой компетенции.

Важно отметить, что современное образование направлено на развитие ключевых компетенций учащихся: социальной, коммуникативной, информационной, личностной и нравственной. В научной парадигме лингвистики и литературоведения, а также в образовательном процессе ключевую роль играют три взаимосвязанных феномена: *текстовая деятельность, текстоцентрический подход и текстовая компетенция*. Их комплексное взаимодействие обеспечивает качественную работу с текстами и является фундаментом эффективной коммуникации в современном мире. Под текстовой деятельностью Н. С. Болотнова понимает «*систему действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их*» [4, с. 10].

Развитие текстовой компетенции у школьников является одним из важных компонентов образовательного процесса в рамках компетентностного подхода. Этот подход ориентирован на формирование у учащихся способности применять полученные знания и навыки в реальной жизни. Текстовая компетенция включает в себя навыки работы с различными типами текстов, понимание их структуры и содержания, умение анализировать и критически оценивать информацию, а также умение создавать собственные тексты.

Как отмечает Е. В. Бурцева, «*для формирования текстовой компетенции целесообразна практическая работа в малых группах. Творческая деятельность требует индивидуального подхода: с каждым учеником нужно обсудить его замыслы, помочь их реализовать, посоветовать, как лучше отредактировать написанный текст*» [5, с. 206]. Учитель может использовать различные интерактивные мето-

дики, такие как кроссворды, квесты, ролевые игры и т. д. для работы с художественным текстом и индивидуально-авторскими словами.

Так, новизна нашего исследования заключается в изучении окказионализмов не только в научном контексте литературоведческой направленности, но и в лингвометодическом аспекте в проекции на курс русского языка в средней общеобразовательной школе.

Организация деятельности учащихся в школе включает использование различных видов учебных заданий. В заданиях, которые требуют от учащихся осознанного контроля над собственной смыслообразующей деятельностью и сравнения ее результатов с результатами других участников, достигается развитие рефлексивного мышления и стимулируется поиск творческих идей и решений. Также «*существуют разные формы работы с индивидуально-авторскими словами на уроках по русскому языку. Одной из них является изучение основных понятий и примеров использования окказионализмов. Учащиеся получают информацию о том, что такое окказионализмы и для чего они используются. Затем рассматриваются окказионализмы на примере текстов разных жанров, в том числе художественных*» [1, с. 124].

На основе указанных положений был проведен урок, во время которого был апробирован составленный нами комплекс заданий в рамках производственной педагогической практики в школе № 36 города Томска. Ученикам 10 Б класса было предложено входное тестирование, в которое были включены вопросы по окказионализмам и задания, направленные на анализ небольших текстовых фрагментов, их содержащих, с целью установить общую осведомленность обучающихся о данном феномене языка и умение анализировать поэтические тексты. После был проведен открытый урок на тему: «Словотворчество. Авторский неологизм как средство выразительности», краткое описание которого предлагается ниже для ознакомления.

Урок начался в соответствии с ФГОС: на фоне звучания спокойной мелодии на экране интерактивной доски было представлено стихотворение Веры Павловой, прочитав которое ученики должны были найти окказионализмы и сформулировать тему урока:

«Ява» явская. Папин свитер
трачен молью, великоват.
Тихой заводи струйный принтер
распечатывает закат.
Золотое руно заката
на плечах несёт Одиссей,
рад овечьему бебельканто,
многоголосью гусей.
«8 августа», сборник «Записки счастливого человека»

На первом этапе занятия школьникам предстояло ознакомиться с целями и задачами урока, а также повторить терминологический аппарат предстоящей темы. Далее ученики выполняют различные задания из составленного нами комплекса упражнений [1], а именно:

1. Идентификация и значимость окказионализмов. Например,

«Мальчик-с-пальчик,
мужичок-с-ноготок,
вынь кинжальчик,
комариный царёк…»
«9 декабря», сборник «Записки счастливого человека»

Учитель: Есть предположения? Правильно, «мужичок-с-ноготок» тоже будет является окказионализмом за счет своего уникального написания. Это прием называется голофразис, то есть написание сочетания слов или целого предложения без пробелов (вместо пробелов используется дефис). Предположите, почему Вера Павлова использует этот прием? (Ученики отвечают). Верно. Давайте, рассмотрим еще один отрывок из стихотворения этой поэтессы.

2. Самостоятельная работа в группах: обоснуйте выбор этих слов или выражений и объясните, как они могли бы дополнить или расширить смысл стихотворения.

3. Словообразовательный анализ окказионализмов.

Например, «колыбельканто», «костеприимный» и «подтекстовывала», «пододеялен», «люблюбима». Что у них общего? (ученики: «колыбельканто» (колыбельная + бельканто), «костеприимный» (кости + гостеприимный), «подтекстывала» образовано по аналогии со словом «подыгрывала» (приставка ПОД- + текст + суффикс -ЫВА- + -Л- + флексия –А); «пододеялен» (пододеяльник + спокоен, либо ПОД- + одеяло + спокоен); «люблюбима» (люблю + любима)).

Окказионализм «колыбельканто» образуется путем объединения слов «колыбельная» и «бельканто». *(Итальянский музыкальный термин, означающий «прекрасное пение». Bel canto (итал. «красивое пение» или «красивая песня», произносится [ˌbɛl ˈkanto].)* Окказионализм «костеприимный» (кости + гостеприимный), «пододеялен» (пододеяльник + спокоен, либо ПОД- + одеяло + спокоен); «люблюбима» (люблю + любима).

4. Творческое задание: составьте свои собственные окказионализмы, которые могли бы быть использованы этим автором. Окказионализмы учеников: *отстоинство, снегодождь, привокзальный человек, осеннен, чаячий гай, миропись, девчонка-с-крошечку* и др.

В результате проведенного урока предполагалось получить следующие результаты: развить внимательное отношение к слову в тексте; готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию; принимать учебную задачу, соотносить свои действия с этой задачей, искать способы её решения.

Для достижения поставленной цели в урок были включены задания, которые соответствовали возрасту и уровню психологического развития учеников. Учащиеся активно включались в урок, выполняли задания с интересом. Наиболее эффективной формой работы стал поиск и анализ окказионализмов в контексте, а также составление учениками собственных окказиональных слов.

Хотелось бы отметить уровень сфомированности текстовой компетенции у десятиклассников на основе работы с окказиональной лексикой. Урок «Словотворчество. Авторский неологизм как средство выразительности» наглядно демонстрирует важность работы с окказиональной лексикой в поэтическом тексте, которая

способствует точному пониманию индивидуально-авторских особенностей того или иного рассматриваемого автора, в нашем случае – Веры Павловой.

Таким образом, все формы работы с окказионализмами на уроках по русскому языку направлены на развитие текстовой компетенции учащихся, а также на расширение их лексического запаса. Стимулирование лингвокреативного мышления учащихся возможно посредством упражнений, связанных с созданием собственных индивидуально-авторских слов как по словообразовательной модели, предложенной автором поэтического текста, так и по заданной учителем словообразовательной модели.

Список источников

1. Суханова А. Е. Формы работы с индивидуально-авторскими словами на занятиях внеурочной деятельности (на материале современной женской поэзии) : материалы XXVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (22–8 мая 2024 г.). Томск, 2024. С. 122–127.

2. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. Калининград, 1997. 84 с.

3. Львова С. И. Уроки словесности в 7–9 классах. М., 1993. 382 с.

4. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. М., 2009. 381 с.

5. Бурцева Е. В. Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5-х классов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 10. С. 205–210.

6. Павлова В. Записки счастливого человека. М., 2021. 384 с.

7. Павлова В. Проверочное слово. М., 2018. 480 с.

УДК 811.161.1’38

Речевые средства и приёмы психологического портретирования языковой личности

Speech tools and techniques of psychological portrayal of a linguistic personality

Лада Дмитриевна Часовских
Lada Dmitrievna Chasovskikh

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Алексей Владимирович Болотнов
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
avb@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу психологических особенностей публичной языковой личности Тихона Игоревича Жизневского. Исследование проводится на основе его речевого поведения в разных медиажанрах: статьях, участия в интервью и авторской телевизионной программе.
Ключевые слова: языковая личность, психологическое портретирование, речевые средства, медиадискурс
Keywords: linguistic personality, psychological portrayal, speech tools, media discourse

Человек всегда привлекал внимание филологов своими речевыми способностями и тем, как он их использует. Однако не стоит забывать, что человек – это не просто существо, умеющее говорить, а сложная система психологических и психических особенностей, из которых формируется личность. Чтобы понять, что такое языковая личность, обратимся к словарю-тезаурусу Н. С. Болотновой, где представлены ключевые термины и понятия, актуальные для данного исследования [1].

Впервые термин был введён В. В. Виноградовым в работе «О художественной прозе» [2], но широкую известность получил в работах Ю. Н. Караулова [3].

Если говорить о самом термине, то в энциклопедии «Русский язык» языковая личность – это «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности» [4].

Цель исследования: на основе анализа речевого поведения описать средства выражения психологических особенностей языковой личности Т. И. Жизневского.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы психологического портретирования языковой личности.

2. Выяснить, какие речевые средства и приёмы используются в речи Т. И. Жизневского.

© Часовских Л. Д., 2025

3. Описать психологические особенности данной личности на основе её речевого поведения с учетом профессионального статуса.

Объект анализа: речевая деятельность творческой языковой личности в медиакоммуникации.

Предмет анализа: речевые средства выражения психологических особенностей творческой языковой личности.

Выбор в качестве материала анализа медиадискурса Тихона Игоревича Жизневского обусловлен тем, что Тихон Игоревич Жизневский стал для нас интересен как творческая натура со своим богатым внутренним миром. Впервые он вызвал у нас интерес во время выхода фильма, основанного на отечественных комиксах «Майор Гром: Чумной Доктор». Тогда появилось желание выяснить, правда ли, что Тихон Игоревич такой и в повседневной жизни. Однако посмотрев интервью и статьи с его участием, мы сразу пришли к выводу, что это не более чем игра. От этого интерес к личности Жизневского вырос, и в данной работе представлен анализ некоторых особенностей психологического портрета личности.

В качестве материала исследования использованы: статьи из женского журнала «Heroine» [5], официальный сайт Александрийского театра в Санкт-Петербурге [6], интервью на каналах «СТС» в программе «Кино в деталях» [7], «РЭН ТВ» в программе «В кадре» [8] и «Белая студия» [9], , новостного канала «IZВЕСТИЯ» от 19 декабря 2023, от 26 марта 2021, от 28 декабря 2024 [10].

Недаром говорят, что если ты творческий человек, то сможешь сделать всё, что угодно. Жизневский Тихон Игоревич – один из немногих, кто доказывает это.

Ещё будучи ребёнком, он рос в творческой семье, где отец был известным калининградским радиоведущим и режиссёром. Каждый день был как праздник, и это весёлое детство во многом повлияло на будущую работу актёра театра и кино.

Однако личность Тихона Игоревича интересна не только тем, что он был артистичным с детства, а тем, что он чуть не подхватил звёздную болезнь на младших курсах Театрального института имени Бориса Щукина. Вот как это комментирует сам Тихон Игоревич в интервью для женского журнала «Heroine»:

«У меня такое было, когда выходили «Дикари», и я в 18 лет приходил в институт звездой и был уверен в том, что я Смоктуновский, Кайдановский и Янковский в одном лице. После «На игре» такого уже не было. Я стал спокойнее к этому относиться, стал самокритичен» [5].

Помимо этого актёр сам признался, что любит театр больше, чем кино. Он сыграл в таких спектаклях, как «Воскресенье», «Отелло», «Эдип-царь», «Гамлет», «Шекспир. Сонеты».

Что же касается кино, то у Жизневского был большой перерыв с 2014-го по 2020-й год. Однако до этого он успел сняться в нескольких фильмах, которые полюбили многие зрители. Например, «Майор Гром: Чумной Доктор» от отечественной студии Bubble Comics, «Огонь», «Преступление и наказание», «Последний Ронин», «Топи», «Внутри убийцы», «Бременские музыканты» и после перерыва – «Первый «Оскар».

Мы провели небольшой опрос, чтобы выяснить, насколько известна личность Тихона Игоревича. Были представлены две роли данной языковой личности, из ко-

торых десяти респондентам надо было выбрать более приятного и располагающего к себе персонажа. Трое выбрали Майора Грома, один – Шустова. Также для пяти человек более привлекательным стало выражение лица представленных героев. А вот угадал языковую личность только один респондент.

Из этого можно сделать вывод, что Тихон Жизневский – новая личность, которую стоит изучить.

Опираясь на интервью и биографию Тихона Игоревича, можно проанализировать психологические особенности актёра. Сначала стоит сказать о его внешних признаках и семейном положении. Мужчина тридцати шести лет, актёр театра и кино, женат на Ксении Бугайченской, имеет двух детей: сына и дочь.

Что касается его внешнего вида, то первое, что бросается в глаза, это неяркая (чаще всего джинсы и кофта) простая одежда. Но несмотря на скромность своего гардероба, Тихон Игоревич следит за её чистотой. Безусловно, когда он играет какого-либо персонажа, подобранная гримёрами одежда перевоплощает его в другого человека. Однако в повседневной жизни он не выделяется. Его причёска такая же аккуратная, как и одежда. Он её варьирует между короткими волосами и кудрями, что в равной степени создаёт эффект приятного человека.

Обувь же тоже аккуратно начищена, чаще всего туфли или кроссовки, и их носки всегда смотрят в стороны, как бы давая понять, что человек открыт для диалога [11].

Руки Жизневского можно наблюдать либо сплетёнными в замок на коленях, либо за спиной, либо опирающимися на подлокотники стула. Это говорит о небольшом напряжении актёра, которое он испытывает, давая интервью. Однако во время разговора он часто ими жестикулирует, что демонстрирует его открытость.

Из всего перечисленного можно сделать вывод, что Тихон Игоревич Жизневский достаточно открытый человек, хотя сам он признавался в интервью в телевизионной программе «Кино в деталях» на телеканале «СТС», что прекрасно включается в быстрый темп города Москвы, но потом понимает, что нужно что-то более спокойное. *«Сейчас все так это быстро. Ребята, нет, давайте лучше куда-то в Таврический сад, присядем, тихо там посидим, поговорим о кино и театрах»* [7]. Что же касается темперамента представленной личности, то можно предположить, что он сангвиник.

Используя метод сплошной выборки, мы выделили основные фигуры речи и тропы, которые используются в речи Жизневского.

Опираясь на словарь В. П. Москвина «Выразительные средства современной русской речи» [12], представим определения основных терминов: «фигура речи – это акт использования (например, повтор) или образования (например, поэтическая этимология, прономинация) номинативной единицы в целях усиления выразительности речи» [12]. Термины *приём* и *фигура* будем считать дублетными.

«Тропы – это семантически двуплановые наименования, используемые в качестве декоративных средств художественной речи. Таким образом, речь тропеическую следует понимать как «речь украшенную, переносную» [12].

Опираясь на данные определения, мы разделили приёмы и средства, использованные в речи Тихона Игоревича, на пять больших групп: жаргонизмы, профессиональные слова, окказиональные слова, градация, ирония и метафора.

К жаргонизмам, разговорным и просторечным словам относятся такие слова, как «скуфно», «экшен», «олупень», «короткометражка» (разг.), «клоунадничать», «гоготать» (прост., неодобр.), «туповатый», «быдловатый», «мультяшные» и «бабник» (прост., неодобр.) [13].

Такие слова использовались для описания актёром своих персонажей, в частности Майора Грома, и в сообщении о том, как Тихон Игоревич ведёт свои социальные сети.

К профессиональным словам относятся: «сознательный показ», «подход внутреннего проживания», «ощущение резонёрства», «клиповый жанр», «триптих», «щукиниц» и «щукинская школа» – слова разговорного стиля, употребленные в речи профессионала. Они использовались для подчёркивания творческой деятельности Жизневского и того, как он воспринимает реальность с учетом своей профессиональной роли.

К окказиональным словам относятся такие, как «фигля-мигля», «точка сбора», «игровая природа детей» и «броманс». Они появлялись в речи Жизневского, когда он рассказывал о своём детстве и своей философии жизни.

К градации в речи актера можно отнести такое выражение, как «склизкость и потность ладоней», когда в интервью в программе «Кино в деталях» на телеканале СТС Жизневский описывал Санкт-Петербург в сериале «Преступление и наказание» по одноимённой книге Фёдора Ивановича Достоевского. Что касается иронии, то её он использовал редко, однако она ярко проявилась, когда актёр немного с упрёком поделился с ведущей программы «Белая студия», что люди редко звонят своим родителям: *«Мы же взрослые ребята, сами со всем справимся*…» [9].

К использованным языковой личностью метафорам относятся такие слова и выражения, как «*просто вертел мир», «давайте в Таврический сад присядем» и «деревню из человека не вывезти».* Они показывают, как именно Жизневский себя мыслит вне своей профессиональной деятельности.

Из всего этого можно сделать вывод, что Тихон Жизневский – хоть и не очень начитанная личность, как он сам признался в интервью программы «Кино в деталях» [7], но с ним можно о многом поговорить. Тихон Игоревич интересен своим необычным сочетанием неофициального и официального формата общения, он способен заинтересовать аудиторию своими убеждениями, оригинальным стилем общения и добродушным, а иногда и стеснительным поведением в диалоге.

В заключение можно сказать, что Тихон Жизневский – глубокая и неординарная личность, которую интересно изучать. Не совсем официальная речь, неброский, аккуратный внешний вид, а также особое философское понимание мира создают образ добродушного, яркого и мудрого человека. Проведенный анализ медиадискурса Т. Жизневского с точки зрения психологических особенностей и использованных речевых средств помогает раскрыть особенности данной языковой личности.

Список источников

1. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2008. 335 с.

2. Виноградов В. В. О художественной прозе. М., Л. : Гос. Изд-во (Госиздат), 1930. 186 с.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность : учеб. пособие. 7-е изд. М. : Из-во ЛКИ, 2010. 264 с.

4. Русский язык: энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая российская энциклопедия ; Дрофа, 1997. 721 с.

5. Зайцева Д. Тихон Жизневский: актер, которому рано поставили прививку от звездной болезни // Женский журнал Heroine. 2021. URL: https://heroine.ru/tihon-zhiznevskij-akter-kotoromu-rano-postavili-privivku-ot-zvezdnoj-bolezni/ (дата обращения: 02.03.2025).

6. Национальный драматический театр России (Александринский театр) : официальный сайт. СПб, 2025. URL: https://alexandrinsky.ru/o-teatre/truppa/zhiznevskiy-tikhon-igorevich/ (дата обращения: 02.03.2025).

7. Бондарчук Ф. С. Тихон Жизневский. «Кино в деталях» : эфир. 2024. URL: https://yandex.ru/video/preview/6949956645277679715 (дата обращения: 08.03.2025).

8. Никулин Н. Л. Майор Гром. Тихон Жизневский : интервью. 2021. URL: https://yandex.ru/video/preview/11486792317515855585 (дата обращения: 08.03.2025).

9. Златопольская Д. Э. Тихон Жизневский. Белая студия : эфир. 2023. URL: https://yandex.ru/video/preview/13995830167354947219 (дата обращения: 8.03.2025).

10. Васильева Н. «Мне было стыдно, что я этим занимаюсь». Актер Тихон Жизневский – о реакции на свои роли, лазуритах Саши Петрова и спорах с девушкой. 2021. URL: https://iz.ru/1144722/natalia-vasileva/mne-bylo-stydno-chto-ia-etim-zanimaius (дата обращения: 02.03.2025).

11. Некрасов С. Д. Как составить психологический портрет человека : учеб. пособие. Краснодар : КубГУ, 2016. 67 с.

12. Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. 3-е изд. Ростов н/Д. : Феникс, 2007. 102 с.

13. Толковый словарь русского языка / сост. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М. : Академия наук СССР, 1949. 726 с.

УДК 81’42’06:316.472.4:004

Рефлексия о языке в медиакомментариях (на материале социальной сети «Вконтакте»)

Reflection on language in media comments (based on the social network «Vkontakte»)

Елизавета Андреевна Чижикова
Elizaveta Andreevna Chizhikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nsb@tspu.ru

Аннотация. В статье исследуется рефлексия интернет-пользователей о языке в медиакомментариях социальной сети «ВКонтакте». Проанализированы языковые особенности комментариев, их влияние на общественное сознание и роль в формировании медиакультуры. Исследование включает анкетирование пользователей, которое выявило их отношение к позитивным и негативным комментариям, а также их восприятие влияния таких высказываний на собственные убеждения.
Ключевые слова: медиакультура, медиакомментарии, интернет-дискурс, социальные сети, сетевые жанры, медиаконтент, «Вконтакте»
Keywords: media culture, media communications, media comments, internet discourse, social networks, network genres, media content, Vkontakte

В начале XXI в. кардинально изменилась сфера общения благодаря интернету, который создал глобальную сеть для взаимодействия на дистанции в режиме реального времени. Интернет трансформировал наше восприятие мира, сделав веб-пространство новой средой функционирования языка. Язык в сети стал инструментом создания виртуальной реальности, отражающей действительность. Соцсети (например, «ВКонтакте») превратились в ключевые площадки для дискуссий.

Анализ языка медиакомментариев полезен для школы, так как раскрывает влияние виртуального общения на речь учащихся. Неформальный стиль социальных сетей провоцирует ошибки в письменной и устной речи: школьники игнорируют орфографию, используют жаргон и фонетическое письмо. Однако социальные сети могут и помогать обучению – например, в развитии коммуникативных навыков. Эти данные позволяют педагогам минимизировать негативное воздействие сетевой речи и эффективно применять её потенциал в образовании.

Медиакультура, как культура информационного общества, входит в понятие общей культуры и представлена печатными изданиями, такими как книги, газеты, журналы, кино, радио и телевидение, интернет-ресурсами. Произведения, создан-

© Чижикова Е. А., 2025

ные с помощью техники, получают статус произведений медиакультуры, которые имеют свои специфические черты [1, с. 226].

Интересным объектом изучения являются медиакомментарии. «Медиакомментарий – это жанр обыденной медиакоммуникации, в котором актуализируются размышления носителей языка о новостных событиях, транслируемых СМИ разных фактур (устными, письменными, виртуальными)» [2, с. 30]. Обычно комментарий является частью диалога языковых личностей. Е. И. Горошко и Е. А. Землякова выделяют комментарий как один из медиажанров интернет-дискурса [3].

Сегодня медиакоммуникация имеет огромное значение: она влияет на общественные взгляды, служит основным источником развлечений, образования, получения новостей... «Разговор является частью коммуникации, так же как и медиакомментарий является частью медиакоммуникации – области, которая объединяет различные формы коммуникации и технологии для передачи информации и контента» [4]. К медиакоммуникации относятся такие форматы, как мессенджеры, социальные сети, радио, телевидение. Благодаря им люди могут мгновенно общаться, делиться мнениями и потреблять контент вне зависимости от времени и места.

Социальные сети изначально предусматривают возможность комментирования, поскольку их суть заключается в общении между пользователями. В комментариях взаимодействуют люди разных возрастов, профессий и социальных групп.

Язык интернет-комментариев обладает специфическими чертами на всех уровнях: фонетическом, лексическом, словообразовательном и грамматическом. Эти особенности возникают из-за стремления пользователей совместить признаки устной и письменной речи.

К особенностям интернет-рефлексий Т. Ю. Сатучина относит следующие: «1) они отражают опыт говорящего, его знания и представления, его концептосферу; 2) в них описывается в большинстве случаев языковое явление (в конкретном случае – текст) как стандартизированное, соотносимое с существующими в языке нормами и правилами; 3) интернет-рефлексии, несмотря на склонность говорящего отражать в комментариях существующие в языке эталонные образцы, носят вариативный характер, граничащий с понятием “норма” или выступающий как допустимый вариант правильного представления о фактах языка» [5, с. 105].

Речевая активность пользователя возникает, когда он, воспринимая текст или значение слова, выражает свою реакцию через различные формы комментариев – пояснения, толкования или оценки. Примечательно, что предметом такой метаязыковой рефлексии может стать как знакомый текст или слово, так и малопонятные или совершенно незнакомые языковые единицы. В каждом случае пользователь демонстрирует своё понимание и интерпретацию языкового материала.

После просмотра материала некоторых сообществ [10, 11] удалось выявить одно, представляющее научный интерес, в котором пользователи проявляли особую активность. Оно называется «Живописность русских коммуналок» и насчитывает 634 тысячи подписчиков [12]. Все последующие примеры будут приведены из него.

По результатам анкетирования, которые представлены далее, было определено, что позитивные комментарии влияют на пользователей сильнее негативных. Отдельно можно выделить категорию мемов. Это подтверждается первым же коммен-

тарием в посте: «*работа не волк. работа - ворк. а волк это – гулять»*. Пользователь строит свой текст на игре слов из английского языка, которые созвучны с русскими. Так, work – в английском языке означает «работа/работать», а walk – «ходить/гулять». Можно сказать, что здесь имеется языковая игра, своеобразная «межъязыковая паронимия», создающая эффект комического. Всё это свидетельствует о постепенном стирании границ между языками и распространении заимствований.

В комментариях, по нашим наблюдениям, процветает распространение всего «народного», того, что исторически могло быть утрачено, если бы об этом не оставалось свидетельств. Приведем примеры: *1. Моя бабушка в деревне утром готовила яешню. Так она называла яичницу, готовила исключительно в виде омлета. И спрашивала «Яешню будете?»; 2. Я из Омска, и в моём городе у кого ни спроси – никто не знает про Сланцы. В советское время там производились резиновые шлёпки... И шлепки эти назывались в народе «сланцы»*. На материале комментариев можно изучать культуру народа, образ его мышления. Это огромное информационное поле, в котором люди делятся своей историей и историей своих предков.

Из-за отсутствия стремления к норме в комментариях можно встретить большое количество сленговых и просторечных слов: *Не понимаю я этой «эстетики» в чулках-колготках. Свет падает/отражается неестественно. А вместо ощущения ретро, какой-то совок в финале*. Первое значение у слова «совок» – это *предмет быта, с помощью которого можно производить уборку в доме.* Комментатор использовал данное слово для обозначения Советского Союза и всего, что к нему относится.

Часто в комментариях можно увидеть использование слов в несвойственном им значении: *Мало сказок с иллюстрациями что ли в детстве читали. Там какой только «шизофрении» не было.* Скорее всего, здесь под «шизофренией» понимается просто что-то странное, а не само психическое расстройство.

В целом комментарии в интернете могут являться своеобразной токсичной средой, потому что каждый может высказать своё мнение и знает, что оппонент не сможет нанести ему какой-либо вред: *Нуууу... цветы в бумажке (на мой вкус такая форма вручения ужасна, я предпочитаю без каких-либо излишеств в принципе, включая любые формы оберток, только цветы), одинокая рыба на тарелочке с крупно порезанными помидорами... видимо, у даривших мужчин свои представления о прекрасном...).* Мы можем наблюдать довольно ироничное высказывание об эстетике, открытое осуждение чужих вкусов. Присутствует оценочная лексема *ужасна*. Такие высказывания приводят к разжиганию ненависти в интернет-среде.

Рассмотрим, как комментарии в социальных сетях влияют на сознание адресатов – для этого нами было проведено онлайн-анкетирование, в котором приняли участие 83 человека (на 31.03.2025) разного возраста [https://docs.google.com/forms/d/1QwSt01FwbUyi1oJQgtK4QqxpA8OVhF2i0iaw-WAhQJE/edit]. Проведённое анкетирование можно отнести к разновидности кросс-опроса – это «обследование небольшой части населения за небольшой промежуток времени, обычно вопросы короткие, и на них легко быстро ответить» [13]. Полученные результаты опроса классифицированы как количественные. В количественных опросах «данные собирают из закрытых вопросов, на такие вопросы можно ответить кратко “да” или “нет”, или выбрать

числовой ответ» [13]. Данный вид опроса был выбран, поскольку он позволяет легче анализировать результаты и составлять статистику.

Всего в опросе приняло участие 83 человека, из них: 61 участник в возрасте 19–25 лет (73,5%); 11 – 26–40 лет (13,3%); 7 – 12–18 лет (8,4%); 2 – 41–55 лет (2,4%); 2 – 55 лет и старше (2,4%). Как можно заметить, преобладающей возрастной группой является молодежь от 19 до 25 лет, поэтому результаты анкетирования будет справедливо связать именно с ними. Возможно, статистика была бы иной, если бы преобладала другая возрастная группа.

Представим основные результаты.

Чтение комментариев: на ответы «часто» приходится 39,8%; «изредка» – 45,8%; «всегда»/«никогда» – по 7,2%.

Влияние на мнение (по условной шкале 1–10 баллов, где 1 означает «нет, совсем не влияют», а 10 – «да, сильно»): на ответы с выбором 1 и 5 баллов приходится по 20,5%; , на 7 баллов – 14,5% ответов; на ответы 10 баллов –2,4%; на ответы 9 баллов –1,2%.

Реакция на негатив: 51,8% участников опроса не беспокоятся о негативе; 25,3% ответили: «Влияют на мое настроение, но незначительно»; 18,1 % – «Вызывают у меня раздражение/печаль/тревогу…»; 4,8% начинают сомневаться в своих взглядах.

Реакция на позитив: 57,6% пользователей отмечают слабое влияние позитивных комментариев; 16,9% отвечает, что «определённо влияют»; 15,7 % не испытывают влияния.

При ответе на вопрос о наиболее влиятельном типе комментариев 30,5% респондентов отметили «позитивные». При этом 25,6% заявили, что комментарии вообще не влияют на их восприятие информации. Стоит отметить два свободных варианта ответа, где респонденты написали: «Мемы», «Смешные, не важно, негативного плана или позитивного» – это говорит о влиянии «культуры смешного» на сознание пользователей.

Значимость комментариев: 59% участников опроса считают их важными для общественного мнения; 33,7% – «не очень важными»; 2,4% – «очень важными».

Большинство пользователей демонстрируют скептическое отношение к влиянию комментариев на себя лично, но признают их значение для формирования общественного мнения.

В заключение хочется отметить, что рефлексия о языке в медиакомментариях играет ключевую роль в современном медиадискурсе. Анализ языковых средств помогает выявить тенденции в общественном мнении и понять, как язык влияет на восприятие информации. Комментарии служат для выражения эмоций, мнений и идентичностей, отражая культурное и социальное разнообразие. При этом язык комментариев может как стимулировать конструктивный диалог, так и провоцировать конфликты.

Критическое осмысление языковых стратегий и их воздействие на аудиторию должно стать частью медиаобразования. Исследование медиакомментариев расширяет возможности анализа взаимодействия между медиа и аудиторией, подчеркивая важность осознанного потребления и создания контента в цифровую эпоху.

Список источников

1. Крюкова Н. А. Медиакультура и ее роль в современном информационном обществе // ОНВ. 2013. № 5 (122). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediakultura-i-ee-rol-v-sovremennom-informatsionnom-obschestve (дата обращения: 03.03.2025).

2. Голев Н. Д., Шпильная Н. Н. Обыденная медиакоммуникация как социоречевая сфера: постановка проблемы и границы проявления // Медиалингвистика. 2021. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obydennaya-mediakommunikatsiya-kak-sotsiorechevaya-sfera-postanovka-problemy-i-granitsy-proyavleniya (дата обращения: 03.03.2025).

3. Автайкина Л. Ю., Милехина А. С. Лексические особенности французских и английских интернет-комментариев // Огарёв-Online. 2022. № 16 (185). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-osobennosti-frantsuzskih-iangliyskih-internet-kommentariev (дата обращения: 03.03.2025).

4. Медиакоммуникации: что это и зачем нужно // Sky.pro: сайт. URL: https://sky.pro/wiki/profession/mediakommunikacii-chto-eto-i-zachem-nuzhno/ (дата обращения: 03.03.2025).

УДК 372.881.111.1

Формирование функциональной грамотности как цель современного урока английского языка

Functional literacy development as the modern English lesson`s goal

Елизавета Сергеевна Агафонова
Elizaveta Sergeevna Agafonova

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия
Southern federal university, Rostov-on-Don, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Шестакова
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия,
tshestakova@sfedu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию функциональной грамотности школьников в процессе обучения английскому языку. Подчёркивается значение функциональной грамотности как ключевой компетенции, необходимой для успешной социализации и обучения в условиях быстро меняющегося мира. Автор анализирует возможности урока английского языка как междисциплинарной платформы для развития навыков смыслового чтения, критического мышления, коммуникации и работы с информацией. Описываются конкретные методические приёмы и типы заданий, направленные на развитие функциональной грамотности в контексте иностранного языка. Статья адресована учителям английского языка, методистам и педагогам, заинтересованным в реализации требований обновлённых образовательных стандартов.
Ключевые слова: функциональная грамотность, английский язык, смысловое чтение, коммуникативные навыки, критическое мышление, образовательные результаты, междисциплинарность, методика
Keywords: functional literacy, English language, meaningful reading, communication skills, critical thinking, educational outcomes, interdisciplinarity, methodology

Современная система образования ориентирована на формирование у обучающихся ключевых компетенций, обеспечивающих успешную адаптацию и самоидентификацию в обществе, согласно ФГОС ОО. Одной из таких компетенций является функциональная грамотность. Она рассматривается как способность человека применять полученные знания и умения в реальных жизненных ситуациях – анализировать, интерпретировать информацию, принимать решения, выстраивать коммуникацию.

Задача формирования функциональной грамотности выходит за рамки отдельных предметов и требует применения междисциплинарных подходов на протяжении всего учебного процесса. Особое значение при этом приобретает преподавание иностранного языка, поскольку данный предмет обладает высоким потенциалом для развития у учащихся навыков смыслового чтения, межкультурной коммуника-

© Агафонова Е. С., 2025

ции, критического мышления и работы с информацией. В данной статье мы рассмотрим формирование функциональной грамотности на примере уроков английского языка.

Цель данной статьи – рассмотреть теоретические и методические аспекты формирования функциональной грамотности на уроках английского языка, определить возможности интеграции соответствующих задач в учебный процесс, а также предложить практические приёмы и инструменты, направленные на реализацию этой цели.

Согласно определению, принятому в рамках международного исследования PISA, функциональная грамотность – это способность понимать, использовать, интерпретировать и оценивать письменные тексты, а также решать проблемы в повседневных, учебных и профессиональных контекстах.

К основным компонентам функциональной грамотности относят:

– читательскую грамотность;

– естественно-научную и математическую грамотность;

– финансовую грамотность;

– цифровую грамотность и другие [1].

Урок английского языка, обладая потенциалом для межпредметной интеграции, может выступать как средство формирования универсальных учебных действий и метапредметных результатов. Это делает его значимым инструментом в реализации задач общего образования.

Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка требует переосмысления традиционного подхода к организации учебного процесса. Урок становится не просто средством овладения лексико-грамматическими структурами и развитием речевых навыков, но и площадкой для моделирования реальных жизненных ситуаций, в которых ученик учится применять язык как инструмент коммуникации, познания и анализа [2].

При проектировании такого урока преподаватель использует следующие дидактические принципы:

– контекстуальность;

– проблемность и смысловая насыщенность;

– междисциплинарность.

Каждый из этих принципов отвечает за определенную сторону мыслительной деятельности учащихся: связь с реальными жизненными ситуациями, поиск решений, формирование собственной позиции, интеграция знаний из разных предметных областей.

Положительной чертой урока, развивающего функциональную грамотность, станет разнообразие форм деятельности: проектная работа, дебаты, квесты. Урок английского языка может стать пространством для формирования целого комплекса универсальных учебных действий, способствующих развитию функциональной грамотности.

Уроки английского языка являются плодотворной средой для целенаправленного развития отдельных компонентов функциональной грамотности. Мы выделили основные формы работы на английском языке и их связь с навыками функциональной грамотности:

– Чтение и интерпретация аутентичных текстов (новостные статьи, посты в соцсетях, письма, инструкции) с последующим обсуждением и анализом, оценкой достоверности и применимости.

– Моделирование реальных ситуаций (например, путешествие, покупка, общение в международной среде.

– Решение проблемных задач (например, планирование маршрута, выбор профессии, обсуждение экологической проблемы), предполагающих анализ ситуации, поиск информации, аргументацию и принятие решений.

– Проектная и исследовательская деятельность, включающая сбор и обработку информации на английском языке, подготовку презентаций, мини-исследований и постеров.

– Интерпретация визуальной информации описание учащимися диаграмм, инфографики, таблиц, в том числе в цифровом формате.

Одним из ключевых условий успешного формирования функциональной грамотности является система оценки, позволяющая зафиксировать не только уровень предметных знаний, но и степень сформированности универсальных учебных действий, а также способности применять язык в учебно-практических ситуациях. Формирование функциональной грамотности предполагает акцент на формирующее оценивание, которое помогает ученику отслеживать собственный прогресс, понимать, что он умеет и чему ещё нужно научиться [3]. Поэтому для работы с функциональными умениями мы выделили следующие подходы к оцениванию:

– самооценку и взаимооценку учащихся (например, по чек-листу после проектной или групповой работы);

– обратную связь от учителя, ориентированную не на количество ошибок, а на развитие навыков;

– наблюдение за деятельностью учащихся во время выполнения заданий, где важны аргументация, коммуникация, стратегия решения.

Учитель в данном подходе выполняет не только роль проверяющего, но и становится наставником, сопровождающим развитие обучающегося. Это требует гибкости в использовании разных форм оценки, понимания уровней развития функциональных навыков, а также способности адаптировать задания под разные образовательные потребности.

Таким образом, система оценки становится неотъемлемой частью учебного процесса и ключевым инструментом поддержки личностного и учебного роста учащихся.

Формирование функциональной грамотности школьников становится приоритетной задачей современного образования, направленного на подготовку личности, способной эффективно действовать в сложной, быстро меняющейся информационной среде. Урок английского языка благодаря своему коммуникативному, межкультурному и межпредметному потенциалу предоставляет широкие возможности для развития функциональных умений обучающихся.

Реализация данной цели требует от учителя переосмысления как содержания, так и структуры урока. Смещается акцент с формального усвоения языковых знаний на их осмысленное применение в жизненных и учебных контекстах. Таким образом, современный урок английского языка – это не просто урок иностранного

языка, а важная часть образовательной среды, способствующая формированию функционально грамотного, активного и компетентного гражданина.

Список источников

1. Бельницкая Е. А. Функциональная грамотность обучающихся в условиях информационного общества // Шамовские чтения : сб. статей XVII Международ. науч.-практич. конф. (г. Москва, 25 января – 3 февраля 2025 г.) : в 2 т. Т. 1. М. : Изд-во НШУОС, 2025. С. 236–240.

2. Безукладников К. Э., Мелехина Е. С. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности // Язык и культура, 2023. № 61. С. 103–126.

3. Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе : сб. трудов по материалам X Международной научно-практической конференции (30 марта 2023 г.) / под ред. Т. И. Красиковой. М. : Русайнс, 2023. 90 с.

УДК 372.881.111.1

Использование загадок на английском языке для формирования навыков чтения у младших школьников

Using riddles in English to develop reading skills of junior schoolchildren

Кристина Валентиновна Аминова
Aminova Kristina Valentinovna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Николаевна Игна
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
onigna@tspu.ru

Аннотация. Рассмотрены основные преимущества использования загадок в преподавании английского языка для формирования навыков чтения, а также понимания прочитанного материала. На конкретных примерах обозначены возможности привлечения младших школьников к процессу чтения на английском языке.
Ключевые слова: загадка, использование загадок, навыки чтения, понимание прочитанного, младшие школьники, английский язык
Keywords: riddle, using riddles, reading skills, reading comprehension, elementary students, English language

Интерес к изучению английского языка начинает проявляться уже в младшем школьном возрасте. В этот период дети активно познают мир, их любознательность и стремление к новым знаниям максимальны. Поэтому важно сделать процесс изучения английского языка захватывающим. Одним из эффективных методов формирования навыков чтения у младших школьников является использование загадок. Загадки развивают логическое мышление, внимание, память и воображение. Они помогают детям лучше запоминать новые слова и выражения, а также учат понимать контекст и применять язык в реальных ситуациях. Загадки могут быть разнообразными: от простых и понятных до более сложных и требующих размышлений. При их использовании на уроках английского языка важно учитывать возрастные особенности детей. Младшие школьники лучше воспринимают визуальный и игровой материал, поэтому загадки должны быть яркими и красочными. Также важно объяснять значение новых слов и выражений, чтобы дети могли понять смысл загадок и отгадать их.

Использование загадок на уроках английского языка является продуктивным методом формирования навыков чтения у младших школьников, помогает сделать процесс обучения интригующим, способствует всестороннему развитию детей, их творческого мышления. Они помогают создать позитивную атмосферу на уроках, делают их более динамичными. Загадка – это «иносказательное изображение в ко-

© Аминова К. В., 2025

роткой формуле предмета или явления, которые нужно угадать; выражение, требующее разгадки» [1]. Они влияют как нравственно, так и эстетически, оказывая воздействие на умственное развитие и воспитание школьников. Содержащиеся в загадке смыслы в виде вопросов и задач несут в себе нравственные, этические идеи. Загадки могут предъявляться на родном или на иностранном языке, включая английский, что делает их универсальным инструментом обучения и развлечения.

Использование загадок на английском языке в обучении младших школьников имеет множество преимуществ. Во-первых, они способствуют повышению мотивации к изучению языка. Они демонстрируют детям, что английский язык можно использовать не только для заучивания правил и слов, но и в качестве занимательной игровой деятельности, что помогает преодолеть существующие лингвистические барьеры. Использование элементов игры в учебном процессе на уровне начального общего образования является необходимостью в силу того, что подобная деятельность в данном возрастном периоде еще сохраняет свою актуальность для детей. Игра – мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный метод в арсенале преподавателя иностранного языка, «универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие» [2]. В отечественной педагогике игровой деятельности традиционно отводится особая роль, поскольку ее рассматривают как одно из средств познания ребенком окружающей действительности. У отечественных педагогов и психологов сложилось понимание игры как средства познания ребенком действительности [3].

Во-вторых, чтение и разгадывание загадок требуют от детей сосредоточенности, внимания и умений анализировать информацию. Они учатся понимать смысл текста, искать подсказки и делать выводы, что развивает навыки чтения и улучшает восприятие английского языка. Это особенно важно на начальных этапах обучения, когда дети только начинают знакомиться с языковой системой. Кроме того, загадки часто включают необычные, интересные слова и выражения, которые позволяют детям совершать «лингвистические открытия». Это расширяет их словарный запас и дает более углубленное представление о языке. Обучающиеся начинают замечать и запоминать неизвестный им ранее вокабуляр, что помогает им быстрее адаптироваться к языковому окружению и более свободно использовать английский язык.

Загадки также стимулируют развитие логического мышления. Дети учатся находить связи между словами, фактами и событиями, делать выводы и применять полученные знания на практике. Использование загадок на уроках английского создает позитивные условия для интерактивного процесса обучения [4]. Таким образом, загадки играют важную роль в формировании и совершенствовании навыков чтения у младших школьников. Они не только способствуют лучшему овладению языком, но и развивают умственные способности, расширяют вокабуляр, создают энергичный настрой на уроках и делают процесс обучения более разнообразным. Использование загадок делает уроки английского языка более результативными, помогает легче и быстрее усваивать материал.

Автором статьи был разработан прием «Загадки с иллюстрациями» для применения на уроках английского языка на уровне начального общего образования.

В рамках данного приема предлагается использовать раздаточный материал в виде карточек с загадками и иллюстрациями-подсказками к загадкам. Для обучающихся с более высоким уровнем языковой подготовки (например, обучающихся школ с углубленным изучением английского языка) возможно использование карточек без иллюстраций. Использование иллюстраций к загадкам позволяет ненавязчиво активизировать умственные усилия младших школьников, без давления со стороны учителя. Прием направлен на формирование, совершенствование навыков чтения и понимания прочитанного текста, так как для отгадывания загадки обучающимся необходимо прочесть ее текст, правильно понять его. Прием может использоваться как в целях обучения, так и для педагогического контроля.

Комплект карточек состоит из следующих компонентов:

1. Карточки с загадками. На каждой карточке расположены одна загадка и иллюстрация к ней. Каждая карточка имеет свой порядковый номер. Отгадкой к любой загадке в данном приеме всегда является существительное. Иллюстрации созданы таким образом, что они ассоциируются с загаданным предметом или явлением. Текст загадок в данном приеме является авторской разработкой, так же как изображения (созданы с помощью графического редактора).

2. Лист с отгадками для учителя. Каждая отгадка имеет порядковый номер, совпадающий с нумерацией карточек с загадками. Лист для учителя содержит порядковый номер загадки, ее текст, перевод и отгадку.

Данный прием применяется преимущественно в рамках фронтальной работы, однако возможны и другие варианты применения. Далее приведен пример комплекта загадок и листа для учителя для уроков английского языка.

Лист для учителя:

1) I’m small and round, I live in the ground. With a shell so hard, I’m often found. What am I? (snail)

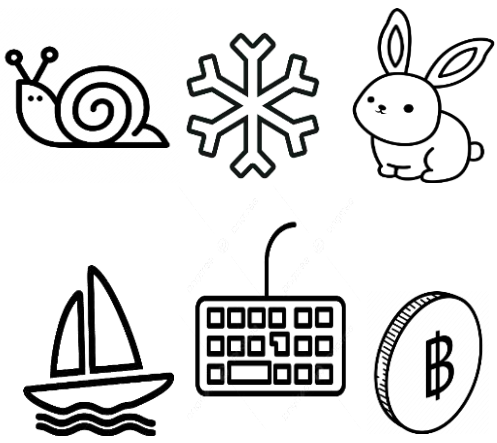
2) I`m afraid of tea, I`m a little white flea. But I fall as rain, every winter again. What am I? (snowflake)

3) I don`t change hair. But I look like a hare. What am I? (rabbit)

4) I am white, I swim in the sea. I am bigger, than you see. What am I? (ship)

5) I have keys but no doors, I have space but no room. You can enter, but you can’t come in. What am I? (keyboard)

6) I have tail, I have head. And I can be spent. What am I? (coin)



Использование загадок на английском языке является действенным методом формирования навыков чтения у младших школьников. Для начала можно разделить загадку на лексические паузы и ударения, чтобы при ее прочтении вслух они выделялись ударениями. Это способствует не только формированию навыков выразительного чтения, но и распределению смысловой нагрузки текста, что поможет обучающимся в дальнейшем определить, какие части речи присутствуют в предложениях. Также это облегчит процесс понимания того, о каком предмете идет речь и «что он делает», а значит, приблизит детей к разгадке. Дополнительным аспектом формирования чтения является выбор рифмующихся текстов. Это, в свою очередь, порождает сопоставление одинаково читающихся буквосочетаний в английском языке. Так, на примерах разработанного приема в загадках 1–2 можно увидеть, что слова подобраны на одни и те же правила чтения: [raʊnd] – [graʊnd] – [faʊnd], где «ou» произносится как [aʊ]. В стихотворной форме дети воспроизводят в устной речи специальные звукоподборы и быстрее учатся читать слова с подобным сочетанием.

Одним из самых сложных элементов в запоминании звучания слов являются омофоны. В примерах 3–4 представлены рифмы слов hair – hare [heə] – [heə], sea – see [siː] – [siː]. Так, с помощью небольших текстов, в игровой форме, где нужно не только прочитать слова, но и узнать ответ на вопрос, можно деликатно стимулировать заучивание детьми правил прочтения слов с разным написанием, но одинаковым звучанием или звукобуквенным анализом.

Загадки расширяют словарный запас младших школьников. В процессе поиска ответов дети сталкиваются с новыми словами и выражениями, которые они запоминают благодаря ассоциациям и контексту. На примерах загадок 5–6 рассматривается использование таких слов, как «key», «space», «tail» и др. В большинстве случаев дети попытаются понять их так, как им привычно: ключи, место, хвост. За счет интересной подачи материала младшие школьники увидят новые значения привычных для них слов, таких как «кнопка», «пробел», «решка» и другие. Это сделает обучение более захватывающим и стимулирует интерес к изучению языка, поскольку для решения головоломок требуется сосредоточенность, внимательность, логика и хороший словарный запас. Такой подход активно вовлекает детей в обучение, что усиливает их мотивацию к изучению и чтению на английском языке. Загадки не только расширяют словарный запас и делают речь более красочной, но и служат эффективным инструментом для развития интеллекта, гармонично сочетаясь с другими аспектами формирования личности. Английские загадки связаны с намеками, языковой игрой, недосказанностью, высокой степенью имплицитности, завуалированности смысла высказывания [5]. Их разгадывание помогает детям научиться читать и понимать незнакомые слова, опираясь на логический анализ. Чтобы найти верное решение, им необходимо внимательно изучить информацию, сопоставить детали и сделать обоснованный вывод. Кроме того, успешное решение загадки приносит детям радость и побуждает их к дальнейшему обучению. Это особенно ценно для детей, которые только начинают осваивать английский язык.

Таким образом, включение загадок в процесс обучения английскому языку является полезным и эффективным. Они делают уроки более интересными и разнообразными, способствуют развитию важных навыков и создают благоприятную ат-

мосферу для обучения. Поэтому их использование может стать отличным дополнением к другим методам обучения младших школьников английскому языку.

Список источников

1. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М., 2014. 800 с. ISBN 978-5-93642-345-1.

2. Петричук И. И. Еще раз об игре // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 37–42.

3. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999. 360 с. ISBN 5-691-00256-2.

4. Кондрашова С. С. Языковая картина мира в английской загадке : специальность 10.02.04 : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2017. 198 с.

5. Ларина Т. В. Англичане и русские. Язык, культура, коммуникация М., 2013. 360 с. ISBN 978-5-9551-0465-2.

УДК 378.147

Сложности изучения русского языка как иностранного китайскими студентами ТГПУ

Difficulties of studying Russian as a foreign language for Chinese students at TSPU

Юлия Владиславовна Бочарникова, Екатерина Вячеславовна Крутько
Yulia Vladislavovna Bocharnikova, Ekaterina Vyacheslavovna Krutko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ксения Эдуардовна Окушко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
santotskayak@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения китайских студентов, изучающих русский язык в Томском государственном педагогическом университете. На основе проведенного опроса выявлены основные трудности иностранных студентов, связанные с их академической успеваемостью и социальной удовлетворенностью. Отмечена необходимость корректировки учебных программ и поиска эффективных стратегий обучения китайских студентов русскому языку.
***Ключевые слова*:** русский язык как иностранный, китайские студенты, трудности обучения, методика преподавания
Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, learning difficulties, teaching methods

Укрепляющееся с каждым годом сотрудничество в разных областях между Россией и Китаем определило интерес к изучению китайского языка со стороны российского студенчества и, соответственно, русского языка китайской молодежью. По данным мониторинга Минобрнауки России за апрель 2024 года, количество студентов из Китая в российских вузах увеличилось почти на 12 тысяч человек. Из них по программам бакалавриата обучаются 24,5 тысячи, специалитета – 2,4 тысячи, программы магистратуры осваивают 14,5 тысячи китайских студентов. В 2022 г. число китайских студентов в российских вузах составило 37 тысяч, в 2021 году – 32,5 тысячи, в 2020 году – 29,6 тысячи [1, 2]. Не стал исключением Томский государственный педагогический университет, реализующий программу двойных дипломов с Цзилиньским университетом иностранных языков, и, по информации на апрель 2025 г., по этой программе в вузе обучается уже 150 китайских студентов [3].

Однако изучение русского языка китайскими студентами сопровождается рядом специфических трудностей, обусловленных как объективными лингвистическими различиями между русским и китайским языками, так и субъективными факторами, связанными с культурными и когнитивными особенностями обучающихся. Мы ознакомились с исследованиями специалистов из разных областей, чтобы вы-

© Бочарникова Ю. В., Крутько Е. В., 2025

явить общие проблемы при изучении РКИ китайскими студентами и на их анализе составить свой опрос для иностранных обучающихся нашего университета.

В. С. Мокрищева и Т. В. Самосенкова в своей статье «Объективные и субъективные трудности в процессе изучения русского как иностранного (на примере китайских студентов НИУ «Белгородский государственный университет»)» выделяют основные препятствия, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русского языка. К ним относятся: сложности в освоении грамматических категорий, таких как падежи и виды глаголов, а также трудности в восприятии и воспроизведении русской фонетики [4].

А. А. Лазарева и Г. В. Улазаева в статье «О языковых трудностях китайских студентов, изучающих русский язык» акцентируют внимание на культурных различиях, влияющих на процесс обучения. Они отмечают, что китайские студенты часто демонстрируют пассивность в учебной деятельности, что может быть связано с особенностями их образовательной системы и культурными традициями [5].

Г. В. Лаптёнок в своей работе «Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории» подчеркивает важность учета специфики китайской системы образования при организации учебного процесса. Она отмечает, что китайские студенты привыкли к определенным методам обучения, таким как заучивание и повторение, и могут испытывать трудности при переходе к более интерактивным и коммуникативным формам обучения, принятым в российских вузах [6].

Фэн Шисюань в статье «Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы» обращает внимание на необходимость погружения студентов в языковую среду для более эффективного усвоения языка [7].

Ян Бай и Е. В. Язовских в статье «Основные трудности обучения русскому языку как иностранному китайских студентов» анализируют проблемы, связанные с межкультурной коммуникацией и адаптацией китайских студентов к российской образовательной среде [8].

Был проведен опрос среди китайских студентов ТГПУ, которые изучают русский язык как иностранный. В опросе приняли участие 13 респондентов. Ниже приведён анализ полученных данных по каждому из заданных вопросов.

Большинство респондентов (69%) изучают русский язык менее двух лет, из них четыре человека – менее одного года и пять – от одного до двух лет. Ещё двое обучающихся изучают язык от трёх до четырёх лет и столько же – более четырёх лет. Таким образом, преобладающая часть опрошенных находится на начальном или среднем этапе освоения языка.

Главными мотивами выбора русского языка стали интерес к русской культуре, литературе и звучанию языка (46%), а также необходимость изучения языка в рамках учебного процесса (31%). В отдельных случаях отмечены личные мотивы, такие как рекомендации родственников или профессиональные перспективы. Абсолютное большинство респондентов указали грамматику как наибольшую трудность при изучении РКИ. Также часто упоминались проблемы с произношением и устной речью. Аудирование и словарный запас представляли трудности реже. Это свидетельствует о сложности структуры языка и необходи-

мости интенсивной практики устной речи. Наиболее трудной грамматической темой были признаны падежные формы (типы склонения), что подчеркнули почти все участники опроса. Также значительное количество респондентов испытывают трудности со спряжением глаголов, управлением и категорией вида. Это подтверждает известный факт: морфологическая система русского языка является особенно сложной для иностранцев. Проблемы с восприятием речи на слух также были отмечены большинством респондентов. При этом 77% оценили уровень сложности как умеренный («иногда трудно»), и лишь двое участников указали, что им «очень трудно» понимать речь на слух.

Большинство респондентов (54%) оценили своё произношение как среднее, 38% – как плохое, и только один участник дал себе положительную оценку. Это указывает на низкий уровень уверенности в собственной фонетической компетенции и необходимость фонетической коррекции на занятиях. Среди наиболее трудных звуков участники называли: [р], [ы], шипящие ([ш], [ж], [щ], [ц]), а также окончания на -тся и звуки [й], [э]. Эти трудности типичны для носителей других языков и требуют систематической фонетической тренировки.

Девять из тринадцати участников отметили, что практикуют русский язык вне университета несколько раз в неделю, трое делают это ежедневно. Лишь один респондент указал на редкую практику. Это свидетельствует о высоком уровне вовлечённости и заинтересованности обучающихся. Наиболее результативными способами изучения языка участники считают общение с носителями, а также прослушивание музыкальных композиций и просмотр фильмов на русском языке. Многие отметили важность участия в языковых клубах и системное использование учебников на занятиях. Респонденты выразили желание видеть в программе больше живого общения с носителями, интерактивные и игровые формы работы, больше информации о культуре. Несколько участников указали на нехватку разговорной практики. Таким образом, можно сделать вывод о потребности китайской студенческой аудитории в активизации коммуникативного компонента в обучении.

Изучение русского языка китайскими студентами в ТГПУ сопровождается характерными трудностями, связанными с различиями между русским и китайским языками в грамматической структуре, лексическом составе и фонетической системе и, как следствие, низкой вовлеченностью китайских студентов в студенческую жизнь университета, а значит, недостаточными возможностями установления контактов между китайскими и русскоязычными студентами. Преподавателям РКИ следует учитывать особенности китайской аудитории и по возможности адаптировать методику преподавания к специфическим потребностям этой группы обучающихся.

Список источников

1. Студентов из КНР в российских вузах становится больше. URL: https://senatinform.ru/news/studentov_iz_knr_v_rossiyskikh_vuzakh_stanovitsya_bolshe/ (дата обращения: 16.04.2025).

2. Число китайских студентов в России выросло до 41 тыс. URL: https://iz.ru/1688685/2024-04-27/chislo-kitaiskikh-studentov-v-rossii-vyroslo-do-41-tys (дата обращения: 16.04.2025).

3. Официальный сайт ТГПУ. URL: https://tspu.ru/?ysclid=ma6rodt0ku181730299 (дата обращения: 16.04.2025).

4. Мокрищева В. С., Самосенкова Т. В. Объективные и субъективные трудности в процессе изучения русского как иностранного (на примере китайских студентов НИУ «Белгородский государственный университет»). URL: https://pedagogy-journal.ru/article/ped20220113/fulltext?utm_source (дата обращения: 16.04.2025).

5. Лазарева А. А., Улазаева Г. В. О языковых трудностях китайских студентов, изучающих русский язык. URL: https://www.emreview.ru/index.php/emr/article/view/503?utm_source (дата обращения: 16.04.2025).

6. Лаптёнок Г. В. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории. URL: https://elib.belstu.by/handle/123456789/55441?utm_source (дата обращения: 16.04.2025).

7. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы. URL: https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/10213/ru_RU?utm_source (дата обращения: 16.04.2025).

8. Бай Ян, Язовских Е. В. Основные трудности обучения русскому языку как иностранному китайских студентов. URL: https://elar.urfu.ru/handle/10995/120806?utm_source (дата обращения: 16.04.2025).

УДК 37.015.37

Проблема билингвизма при обучении иностранных студентов в России

The problem of bilingualism in the education of foreign students in Russia

Полина Андреевна Гайдай, Валерия Андреевна Емельянова
Polina Andreevna Gaidai, Valeria Andreevna Emelyanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ксения Эдуардовна Окушко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
santotskayak@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли билингвизма в образовательном процессе иностранных студентов в российских вузах. Рассматриваются когнитивные и социальные аспекты билингвизма, его влияние на академическую успеваемость, а также методические подходы к преодолению языковых и культурных барьеров. Особое внимание уделено специфике преподавания в условиях русскоязычной среды, включая трудности освоения сложной грамматики и культурных норм. В заключении предложены рекомендации по оптимизации педагогических стратегий для повышения эффективности обучения билингвальных студентов.
Ключевые слова: билингвизм, иностранные студенты, языковые барьеры, методики преподавания, культурная адаптация, высшее образование в России
Keywords: Bilingualism, foreign students, language barriers, teaching methods, cultural adaptation, higher education in Russia

В условиях глобализации высшего образования билингвизм становится неотъемлемой характеристикой современного академического ландшафта. В России, где число иностранных студентов превысило 300 тыс. человек в 2023 году (по данным Министерства науки и высшего образования РФ), вопрос эффективного обучения в условиях двуязычия приобретает особую актуальность. Несмотря на когнитивные преимущества билингвов, такие как гибкость мышления и метаязыковая осознанность [1, с. 25–27], процесс их интеграции в русскоязычную образовательную среду сопряжен с уникальными вызовами. Сложности усвоения падежной системы, культурно обусловленные различия в коммуникативных паттернах, а также языковая интерференция формируют «двойной барьер» – лингвистический и социокультурный – который требует пересмотра традиционных педагогических стратегий [1, с. 66]. Современные исследования [2, с. 45] подчеркивают необходимость адаптации методик CLIL [3, с. 98] и транслингвизма к российским реалиям. Однако большинство работ фокусируется на общеевропейском контексте, оставляя без внимания специфику преподавания в вузах России, где доминирование русского языка сочетается с растущим культурным разнообразием аудитории.

© Гайдай П. А., Емельянова В. А., 2025

Цель данной статьи – комплексный анализ роли билингвизма в обучении иностранных студентов в России через призму когнитивных, методических и культурных аспектов.

1. Характеристика билингвизма и его значимость в образовательном процессе.

Билингвизм, или владение двумя и более языками, является распространенным явлением среди иностранных студентов в России. Он может быть одновременным (с раннего детства) или последовательным (приобретенным в процессе обучения). Для образовательного процесса ключевое значение имеют когнитивные преимущества билингвов, такие как развитое метаязыковое сознание, гибкость мышления и способность к многозадачности. Однако успешность интеграции билингвизма в обучение зависит от уровня владения русским языком.

Вызовы билингвизма в Российском образовании:

– Языковая интерференция: Лексические и грамматические ошибки, вызванные переносом правил родного языка на русский (например, игнорирование падежей у тюркоязычных студентов). Семантические искажения при переводе терминов (например, «научный руководитель» – «scientific supervisor» в английском, где коннотации различаются).

– Когнитивная перегрузка: Постоянное переключение между языками увеличивает умственную нагрузку, снижая скорость восприятия лекций. Трудности в выражении абстрактных концепций на русском языке, особенно в гуманитарных дисциплинах (философия, литература).

– Социокультурные барьеры: Студенты с низким уровнем владения языком избегают участия в дискуссиях из-за страха ошибок, что ограничивает их академическую активность. Непонимание культурных контекстов (например, ирония в русской речи или отсылки к советскому кинематографу) усложняет социализацию.

В условиях российского образования, где преподавание ведется на русском языке, билингвизм становится одновременно ресурсом и вызовом, требующим учета языковых и культурных особенностей студентов. Язык как инструмент профессионализации: Например, в медицинских вузах неверное употребление терминов («перелом» vs «трещина») может привести к смысловым ошибкам в диагнозах. Адаптация учебных программ: вузы внедряют «подготовительные факультеты» (подфаки) для интенсивного изучения русского, но их эффективность варьируется в зависимости от изначального уровня студентов. Формирование гибридной идентичности: Студенты-билингвы часто становятся «культурными посредниками», обогащая дискуссии в аудитории альтернативными точками зрения.

Характеристики билингвизма определяют не только индивидуальные траектории обучения, но и стратегии вузов в работе с иностранными студентами. Понимание типов билингвизма, его когнитивных преимуществ и вызовов позволяет разрабатывать адресные методики – от дифференцированных заданий до интеграции культурного компонента в учебные курсы. В условиях глобализации образования билингвизм перестает быть исключительным явлением, становясь нормой, требующей системного подхода и педагогической креативности.

2. Влияние билингвизма на процесс обучения иностранных студентов.

Билингвизм оказывает двойственное воздействие на академические результаты. С одной стороны, студенты с высоким уровнем владения русским языком демонстрируют улучшенное понимание сложных концепций благодаря навыкам переключения между языковыми системами. С другой – языковая интерференция (влияние родного языка на второй) и ограниченный словарный запас могут затруднять освоение специализированных дисциплин, таких как технические или медицинские науки. Например, грамматическая сложность русского языка (падежная система, глаголы движения) часто приводит к ошибкам в письменных работах. Кроме того, психологическая нагрузка, связанная с постоянным переводом мыслей на неродной язык, снижает скорость восприятия лекционного материала.

3. Методики преподавания для билингвальных студентов.

Обучение билингвальных студентов требует сочетания языковой поддержки и предметной специализации. Для минимизации языковых барьеров и повышения академической эффективности применяются следующие методики:

1. Интегрированное обучение языку и предмету [3, с. 59].

Этот подход объединяет изучение русского языка с освоением профессиональных дисциплин. Например, на занятиях по биологии студенты разбирают научные тексты, параллельно изучая терминологию и грамматические конструкции, из преимуществ:

– контекстуальное запоминание лексики;

– формирование навыков анализа информации на неродном языке.

Например, в МГУ на факультете журналистики иностранные студенты пишут эссе на русском языке, используя материалы из российских СМИ, что развивает как языковые, так и профессиональные компетенции.

2. Транслингвизм (Translanguaging) [4, с. 76].

Методика разрешает студентам использовать родной язык для обсуждения сложных тем, постепенно переходя на русский. Это снижает когнитивную нагрузку и повышает уверенность студентов.

Применение:

– Групповые дискуссии, где участники могут переключаться между языками.

– Написание черновиков на родном с последующим переводом на второй.

3. Подготовительные факультеты (подфаки) [2, с. 45].

Интенсивные курсы русского языка перед поступлением на основную программу состоят в углубленном изучении грамматики и научного стиля речи, а также из культурных модулей (история России, академические традиции). Конечно, можно столкнуться с такими проблемами, как неравномерная подготовка студентов из разных стран.

Существует еще множество других методик, направленных на эффективное преподавание для билингвальных студентов. Они строятся на гибкости и комбинации методов: от интеграции языка в профессиональный контекст (CLIL) до цифровой геймификации. Ключевой принцип – баланс между языковой поддержкой и академической нагрузкой. Вузам важно развивать не только языковые компетенции, но и межкультурную коммуникацию, создавая инклюзивную среду. Например, в Тюменском государственном университете внедрение смешанных методик повы-

сило успеваемость иностранных студентов на 25% [4]. Дальнейшая задача – адаптация этих подходов к специфике регионов России и профилям обучения (технические vs гуманитарные науки).

4. Культурные и языковые барьеры в обучении иностранных студентов [4, с. 45].

Культурные различия проявляются в стилях обучения: многие иностранные студенты сталкиваются с непривычной формальностью российских вузов, ограниченным использованием интерактивных методов и акцентом на самостоятельную работу. Языковые барьеры усугубляются отсутствием практики в бытовом общении, что замедляет адаптацию. Например, студенты из арабских стран могут испытывать трудности с кириллицей, а азиатские студенты – с интонацией русской речи. Для преодоления этих проблем необходимы межкультурные тренинги, тьюторская поддержка и создание смешанных студенческих сообществ.

Билингвизм иностранных студентов в России представляет собой многогранный феномен, сочетающий потенциал для академического роста и риски, связанные с языковой и культурной адаптацией. Эффективное обучение требует комбинации гибких педагогических методик, таких как CLIL и транслингвизм, а также системной поддержки со стороны вузов: от подготовительных курсов до психологического сопровождения.

Дальнейшие исследования могли бы сосредоточиться на оценке долгосрочных эффектов билингвального образования в российском контексте и разработке цифровых инструментов для преодоления языковых барьеров. Учет особенностей билингвизма способствует не только успешности иностранных студентов, но и обогащению образовательной среды российских университетов.

Список источников

1. Трубецкой Н. С. Исследования по лингвистическим аспектам двуязычия, включая анализ интерференции языковых систем. М. : Просвещение, 2024. № 34. С. 155–170.

2. Пассов Е. И., Балыхина Т. М. Методики преподавания русского как иностранного (РКИ), применяемые в российских вузах. М. : Просвещение, 2011. № 2. С. 122–125.

3. Марш Д., Койл Д. CLIL: Content and Language Integrated Learning – классическая работа по интегрированному обучению языку и предмету. М. : Просвещение, 2010. № 21. С. 12–16.

4. Мосин М. В., Водясова Л. П., Мосина Н. М. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку – анализ влияния билингвизма на изучение иностранных языков в поликультурной среде. М. : Просвещение, 2017. № 6. С. 34–37.

УДК 372.881.1

Поэзия как инструмент преодоления языкового барьера: методические аспекты обучения испанскому языку

Poetry as a tool for overcoming the language barrier: methodological aspects of teaching Spanish

Полина Константиновна Дорошевская
Polina Konstantinovna Doroshevskaya

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Научный руководитель: Екатерина Евгеньевна Беляева
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,
ee.belyaeva@mpgu.su

Аннотация. Статья посвящена исследованию методического потенциала поэтических текстов в процессе обучения испанскому языку как средству преодоления языкового барьера. Рассмотрены методические аспекты использования поэзии на всех этапах обучения, проанализированы преимущества и трудности работы с поэтическими текстами, а также предложены практические рекомендации по внедрению стихотворных текстов в процесс обучения испанскому языку.
Ключевые слова: поэзия, лингвистический анализ, методические аспекты, ритмичность и музыкальность стихотворений, культурные различия, языковой барьер
Keywords: poetry, linguistic analysis, methodological aspects, rhythm and musicality of poems, cultural differences, language barrier

Стихотворные тексты способствуют усвоению лексики, обогащают интерес к чтению и раскрывают обширные знания о культуре испаноязычных стран. Поэзия способствует пониманию, как используется лингвистическая система языка, овладеть коммуникативной компетенцией испанского языка, корректно использовать идиоматические выражения в языке.

Экспрессивность и мелодичность испанского языка, а также многообразие его лексических и стилистических средств делают поэзию эффективным средством преодоления языкового барьера, обогащая социокультурные и лингвострановедческие знания обучающихся. Через различные поэтические приемы, такие как олицетворения, эпитеты и другие, обучающиеся осваивают новые способы изложения мыслей.

Лингвистический анализ предполагает детальную работу над текстом с целью изучения исторической эпохи или характерных черт стиля автора.

Ключевая задача лингвистического анализа, которая была сформулирована Н. М. Шанским, – выявление и изучение «языковых фактов». Примером анализа может быть стихотворение «Рифмы» Густаво Адольфо Беккера, которое содержит устаревшие лексику и языковые факты в области фонетики, морфологии и синтаксиса [1, с. 2; 2, с. 9].

© Дорошевская П. К., 2025

На основании изученной методической литературы можно выделить следующие этапы лингвистического анализа:

– определение незнакомых лексических единиц и их перевод;

– анализ грамматических форм, используемых в поэтических текстах;

– обобщение результатов лингвистического анализа художественного текста [3, с. 220].

Этот подход направлен на развитие у обучающихся языковой интуиции и творческого мышления. Как пример задания лингвистического анализа текста можно предложить перевести стихотворение «Любовь с первого взгляда рождается, живёт, растёт и становится вечной» Франсиско де Кеведо на свой родной язык, сохранив эмоциональную окраску и характерные черты стиля Франсиско де Кеведо. В качестве еще одного упражнения можно привести в пример написание собственного стихотворения на основании поэтического текста «Баллада морской воды» Федерико Гарсиа Лорка.

Выбор примеров/образцов испанской поэзии для обучающихся является важной задачей для преподавателя испанского языка, поскольку соответствующее стихотворение будет способствовать улучшению восприятия культурных особенностей, развитию языковой интуиции, повышению мотивации к изучению языка, расширению словарного запаса.

В первую очередь необходимо подбирать поэтические тексты для учеников в соответствии с их уровнем владения языком. Для учеников начального этапа обучения на уровне A1-A2 рекомендуется подбирать произведения с простыми грамматическими конструкциями и упрощенной лексикой. В качестве примера можно привести следующие стихотворения: «Осенняя песня» Федерико Гарсиа Лорка, «С весной» Хосе Марти, «Забочусь я о розе белой» Хосе Марти и т. д. Для учеников, у которых уровень владения испанским языком достигает B1-B2, можно выбирать поэтические тексты с более усложненными грамматическими конструкциями, а также лексикой, включающей в себя элементы эпитетов, олицетворений, метафор и т. д. Приведем примеры: «Рима XI» Густаво Адольфо Беккера, «Песо предков» Альфонсины Сторни и др. Обучающимся с высоким уровнем владения испанским языком (C1-C2) стоит давать стихотворения с разнообразными языковыми средствами, сложными грамматическими конструкциями, лексикой, включающей в себя архаизмы, историзмы и т. д. К таким поэтическим произведениям можно отнести «Прощальное письмо» Габриэль Гарсиа Маркес, «Он» Хорхе Луис Борхес, «Бенарес» Хорхе Луис Борхес.

Использование в практике преподавания стихотворных текстов позволяет снизить или даже преодолеть языковой барьер:

1. С помощью стихотворных текстов можно развивать все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Так как проблемы, затронутые в поэтических текстах, являются «вечными», соответственно, преподаватель может как в устной форме устроить дискуссию с учениками, так и в письменной форме в виде эссе попросить обучающегося выразить свое мнение.

2. Поэзия знакомит читателя с отличным от привычного использованием языка, выходящим за рамки известных языковых употреблений, грамматических, лексических и синтаксических правил [4, с. 55].

3. Стихотворение является источником сильной мотивации к чтению благодаря многозначительности смыслов и возможности различной интерпретации [4, с. 55].

4. Музыкальность и ритмичность поэтических текстов оказывают положительное воздействие на психологическое состояние, что способствует возникновению эмоционального отклика. Таким образом, эмоциональное воздействие помогает лучшему усвоению языкового материала.

5. Поэзия развивает способность у учеников к интуитивному восприятию иностранного языка, развивая языковую интуицию, что помогает в преодолении языкового барьера.

6. Поэтические тексты способны пробуждать новые мысли и чувства у учеников, облегчая запоминание материала.

Таким образом, стихотворения являются эффективным средством в преодолении языкового барьера в связи с их музыкальностью, ритмичностью, побуждением к определенным чувствам и эмоциям.

Однако несмотря на преимущества использования поэзии как инструмента преодоления языкового барьера, существуют трудности, с которыми могут столкнуться ученики:

– В поэтических произведениях могут использоваться историзмы, архаизмы, высокий стиль, сложные грамматические конструкции, которые для владения испанским языком на уровне A1-A2 будут неясными. Поэтому необходимо учитывать уровень владения языком учеников и адаптировать стихотворения под их объём знаний, не исказив при этом смысл.

– Множество интерпретаций также делают трудоемким процесс перевода стихотворных текстов. Для решения этой проблемы необходимо дать ученикам понять, что существуют разные интерпретации, поэтому необходимо поощрять аргументированные трактовки.

– Социокультурные различия также могут быть источником затруднения понимания стихотворных текстов. Чтобы избежать данной проблемы, необходимо ознакомить учеников с культурными особенностями испаноговорящих стран.

Ниже предлагаются практические рекомендации по внедрению поэтических текстов в процесс обучения испанскому языку:

– использование простых и небольших по объему стихотворений на начальных этапах обучения;

– «при выборе поэм, преподаватель должен учитывать следующие факторы: уровень языковых навыков учащихся, их возраст и интересы» [5, с. 3];

– снятие лексико-грамматических трудностей – учащиеся переводят рифмовку/стих совместно с преподавателем;

– применение творческого подхода. Написание собственных коротких стихотворений или синквейнов, чтение с разной интонацией, ролевое обсуждение;

– использование иллюстраций, аудио- и видеоматериалов для лучшего восприятия поэтических образов;

– использование тем, близких ученикам: «семья», «любовь», «природа», «город» и т. д.

Таким образом, методически обоснованное использование поэзии в обучении испанскому языку способствует формированию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Работа со стихотворными текстами развивает аналитическое, критическое и творческое мышление, расширяет лингвистический горизонт обучающихся, способствует снятию языкового барьера при обучении испанскому языку.

Список источников

1. Ковалев А. Е. Становление и развитие лингвистического анализа художественного текста в русском языке // Научный вестник Крыма. 2021. № 6 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-lingvisticheskogo-analiza-hudozhestvennogo-teksta-v-russkom-yazyke (дата обращения: 02.05.2025).

2. Шанский Н. М. Лингвистический анализ стихотворного текста. М. : Просвещение, 2002. 224 с.

3. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник; практикум. М. : Флинта : Наука, 2003. 496 с.

4. Hismanoglu M. Teaching English Through Literature // Journal of Language and Linguistic Studies. 2005. April. Vol. 1. № 1. P. 53–66.

5. Макарова Т. Н. Работа с поэтическими текстами в обучении иностранному языку // АОН. 2016. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-poeticheskimi-tekstami-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 02.05.2025).

УДК 373.31

Особенности преподавания английского языка в начальной школе

Features of teaching English in a primary school

Анна Сергеевна Кенкель
Anna Sergeevna Kenkel

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 19», Абакан, Россия
The municipal budgetary educational institution «Secondary school №19», Abakan, Russia

Аннотация. Раскрыты возрастные особенности младших школьников, которые определяют особенности преподавания английского языка на начальном этапе. В рамках тематического содержания программы второго класса (УМК «Spotlight») предложены примеры заданий, способствующих запоминанию алфавита, освоению лексических единиц, построению монологических и диалогических высказываний.
Ключевые слова: возрастные особенности младших школьников, система заданий, особенности уроков английского языка в начальной школе
Keywords: age characteristics of primary school pupils, the task system, features of English lessons in a primary school

Реализация федеральной образовательной программы по английскому языку на уровне начального общего образования в соответствии с ФГОС НОО предусматривает изучение иностранного языка со второго класса. Данный возрастной период считается благоприятным временем для старта ознакомления с иноязычной речью. «Обучающиеся этого возраста характеризуются большой восприимчивостью к овладению языками, что позволяет им овладевать основами общения на новом для них языке с меньшими затратами времени и усилий по сравнению с обучающимися других возрастных групп» [1, с. 3]. Психологические предпосылки младших школьников к успешному изучению английского языка должны сочетаться с высоким уровнем профессионального мастерства педагога, который стоит у истоков формирования элементарной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Учитель должен не только владеть методикой преподавания языка, но и учитывать возрастные особенности учеников. В первую очередь важно понимать, что учебная деятельность детей младшего школьного возраста имеет определенную специфику: преобладание наглядно-образного типа мышления, в связи с чем внимание обращается на то, что является ярким, красочным, иллюстративным. Произвольное внимание только начинает закладываться, поэтому долгое время младший школьник не может сосредоточенно воспринимать учебный материал, что требует постоянной смены видов деятельности на уроке. Учитель должен знать и особенности памяти школьников данной возрастной группы, которая характеризуется тем, что «младшие школьники легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят. В начальных классах запоминание носит ме-

© Кенкель А. С., 2025

ханический характер, который основан на многократном повторении и силе впечатления акта воспроизведения» [2, с. 243].

Успешность организации учебной деятельности на уроках английского языка в начальной школе зависит от учета всего комплекса вышеизложенных особенностей. В связи с этим особая значимость на данных уроках может отводиться правильно подобранной системе заданий. Они позволяют решать целый комплекс задач: обеспечивать смену видов деятельности, создавать яркие и запоминающиеся моменты на уроке, формировать и развивать языковые и речевые умения и навыки обучающихся, а также формировать положительную мотивацию и устойчивый учебно-познавательный интерес к предмету «Иностранный язык» [3, с. 506]. Таким образом, учитель с опорой на реализуемый учебно-методический комплекс включает в свои уроки такое сочетание учебных заданий, которое позволяет, с одной стороны, достигать поставленных образовательных задач, а с другой – учитывать возрастные особенности младших школьников. Только в этом единстве можно надеяться на положительный результат обучения иностранному языку на начальном этапе.

Практика преподавания английского языка в нашем образовательном учреждении на основе учебно-методического комплекса «Spotlight» (Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова) только начинает нарабатываться. Учителя находятся в активном поиске оптимального сочетания предложенных авторами заданий в рамках конкретного учебника. Следуя требованиям содержания федеральной рабочей программы по английскому языку и учитывая факт начального уровня его изучения, система заданий внутри каждого тематического блока складывается из следующих элементов: задания на запоминание английского алфавита, освоение нового лексического материала и отработка практики его применения при построении диалогической и монологической речи.

Последующие примеры заданий строятся на содержании программного материала курса английского языка во втором классе (учебник «Spotlight» в двух частях).

Используемые задания мы распределяем по условным группам:

– Задания, направленные на запоминание английского алфавита, основная цель которых отработка корректного называния и написания букв.

– Задания, направленные на распознавание и употребление в устной и письменной речи лексических единиц (слов, словосочетаний, речевых клише), обслуживающих ситуации общения в рамках тематического содержания речи для второго класса.

– Задания, направленные на создание с опорой на ключевые слова, вопросы и (или) иллюстрации устных монологических высказываний: описание предмета, реального человека или литературного персонажа; рассказ о себе, члене семьи, друге.

– Задания, направленные на построение диалога этикетного характера: приветствие, начало и завершение разговора, знакомство с собеседником; поздравление с праздником; выражение благодарности за поздравление; извинение; диалог-расспрос: запрашивание интересующей информации; сообщение фактической информации, ответы на вопросы собеседника.

Рассмотрим некоторые примеры подобранных и разработанных заданий из каждой группы:

Первая группа (задания на запоминание английского алфавита)

1.1. Выдели в словах букву **Aa:** ant Kate apple name cake Ann

1.2. Вставь в слова пропущенную букву: …ear, …pple, …ed, …nt, …ee, n…me.

1.3. Подчеркни согласные буквы в словах: Good, ant, bee, dog, daddy, face.

1.4. Раскрась красным цветом заглавную и строчную буквы **Aa**

Раскрась синим цветом строчную букву **p**

Раскрась зеленым цветом строчную букву **m**

Раскрась желтым цветом заглавную букву **G**

A	G	p	A	d
n	a	c	M	h
m	i	A	N	C
g	p	a	D	d
G	C	P	I	m

Вторая группа (задания на распознавание и употребление лексических единиц)

2.1. Игра «Какое слово исчезло?» На доске размещаются слова на карточках по определенной теме. Удобно делать квадрат 3 на 3, т. е. 9 слов. Ребятам сначала предлагается прочитать слова, запомнить их расположение. Затем дети закрывают глаза, учитель убирает одну карточку. Ребята открывают глаза и называют то слово, которое исчезло.

2.2. Соедини части слов:

Mum	ma
Grand	ter
Dad	pa
Sis	my
Bro	dy
Grand	ther

2.3. Соедини слова на английском языке и их перевод:

House	сад
Garden	гостиная
Bedroom	дом
Bathroom	ванная комната
Kitchen	спальня
livingroom	кухня

Третья группа (задания, направленные на создание устных монологических высказываний)

3.1. Нарисуй себя и членов своей семьи и расскажи о них одноклассникам (При изучении темы: ***«My family»***) / Используй следующие фразы: This is my family! I’ve got a……, a……, a……, a…… .

3.2. Вырежи, склей части дома, раскрась их и расскажи, используя следующие фразы (тема: ***My home***): This is my house. This is a ……. Door. This is a ……. floor. This is a ……. window.

3.3. Нарисуй своего любимого сказочного персонажа и расскажи о нем одноклассникам (Тема: ***My toys***): It is a…… It has got…….eyes, a……..nose, ……..ears, …….hair.

3.4. Нарисуй или принеси фото своего любимого питомца и расскажи о том, что он умеет или не умеет делать (Тема: ***My animals***): It is a……. It can……. It can't …….

Четвертая группа (задания, направленные на построение диалога)

4.1. Игровая ситуация: «Представьте, что вы пришли в новый класс и вам необходимо познакомиться с одноклассниками, используя следующие фразы:

– What's your name?

– My name is……

– How old are you?

– I am …….

– Where are you from?

– I am from …….

4.2. Спросите у одноклассников, какие у них есть игрушки, используя следующие фразы: Have you got a toy soldier? A ballerina? A teddy bear? Yes, I've got. / No, I've not got.

4.3. Игровая ситуация: «Вы собираете в классе команду для участия в спортивных соревнованиях «Веселые старты», узнайте, кто и что умеет делать, используя следующие фразы: Can you jump? swim? run? climb? Yes, I can/ No, I can't.

Таким образом, осуществляя обучение английскому языку в начальной школе, учитель находится в постоянном поиске интересных заданий, направленных на формирование языковых и речевых умений и навыков в постепенном развитии: от изучения английских букв через запоминание слов, объединенных определенной тематикой, и включение их в простые фразы до построения диалогов в конкретной языковой ситуации. В начальной школе учителю приходится большое внимание уделять характеру используемых заданий: четкости их формулировок, компактности во временном промежутке и их образности, сюжетности, позволяющей привлекать и удерживать внимание учеников. Все эти особенности напрямую влияют на качество преподавания английского языка в начальной школе и уровень достижения обучающимися планируемых результатов по предмету.

Список источников

1. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Иностранный (английский) язык (для 2–4 классов образовательных организаций) / ФГБ НУ «Институт стратегии развития образования». М., 2023. 142 с.

2. Апетян М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. 2014. № 14 (73). С. 243–244. URL: https://moluch.ru/archive/73/12457/ (дата обращения: 28.10.2024).

3. Цыбан Л. А. Проблемы преподавания иностранного языка в начальной школе // Молодой ученый. 2017. № 7 (141). С. 506–509. URL: https://moluch.ru/archive/141/38473/ (дата обращения: 24.10.2024).

УДК 372.881.111.1

Развитие лингвострановедческой компетенции обучающихся на уроках английского языка с использованием интернет-ресурсов (основное общее образование)

Development of students' linguistic and country studies competence at English language lessons using Internet resources (basic general education)

Валерия Сергеевна Крикунова
Valeriya Sergeyevna Krikunova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Николаевна Игна
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
onigna@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методические подходы к развитию лингвострановедческой компетенции обучающихся на уроках английского языка с использованием интернет-ресурсов (уровень основного общего образования). Обоснована педагогическая целесообразность применения аутентичных цифровых материалов, приведена авторская классификация ресурсов, раскрывающая их функции в образовательном процессе. На примере упражнений, разработанных для обучающихся 5-го класса, продемонстрирована практическая реализация интеграции культурных элементов в процесс обучения. Проведен краткий анализ эффективности применения предложенных приемов в плане их мотивационного потенциала, развития речевых навыков и социокультурной осведомленности обучающихся.
Ключевые слова: иностранный язык, лингвострановедческая компетенция, интернет-ресурсы, культурный компонент, аутентичные материалы
Keywords: foreign language, linguistic and country studies competence, Internet resources, cultural component, authentic materials

В условиях цифровизации образования и возрастающей роли межкультурной коммуникации особое значение приобретает формирование лингвострановедческой компетенции обучающихся. Федеральные государственные образовательные стандарты подчеркивают важность интеграции социокультурного аспекта в обучение иностранным языкам, что обусловлено необходимостью подготовки личности, способной эффективно взаимодействовать в многонациональной, мультикульутрной среде. Целью данной статьи является обоснование педагогической целесообразности использования интернет-ресурсов для формирования лингвострановедческой компетенции и демонстрация практических приемов их интеграции в процесс обучения английскому языку на уровне основного общего образования (5–9-е классы), преимущественно на примере обучающихся 5-го класса.

Согласно словарю методических терминов, лингвострановедческая компетенция – это «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого

© Крикунова В. С., 2025

языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации» [1, с. 127]. Данный компонент иноязычной коммуникативной компетенции играет ключевую роль в формировании культурной осведомленности. В. А. Варламова пишет, что «лингвострановедческий подход к рассмотрению языковых единиц обладает еще одной важной функцией в изучении языка: он повышает, а иногда и прямо обеспечивает мотивацию овладения языком, так как в действие вступает “закон интереса”. Обучающиеся всегда с интересом относятся к истории, культуре, искусству, традициям, укладу повседневной жизни народа, ко всему тому, что связано со страной изучаемого языка» [2, с. 921]. Таким образом, можно сделать вывод, что развитие лингвострановедческой компетенции остается необходимым и актуальным образовательным потребностям и интересам обучающихся.

Исследователи М. В. Керимова и М. М. Парочкина обращают внимание на необходимость отбора лингвострановедческого материала по принципам его соответствия уровню обучающихся и образовательной ценности [3, 4]. Стоит отметить, что особенностью такого материала выступают:

1. Аутентичность – отражение реалий, в которых живут носители языка.
2. Актуальность – значимость сведений для обучающихся.
3. Типичность – наличие определенных паттернов лексических структур [5].

Исследователи в области методики преподавания иностранных языков (например, С. С. Мурунов, Н. П. Маточкина, М. В. Архипова) предлагают различные подходы к классификации интернет-ресурсов, используемых в образовательных целях [6–8]. Так, С. С. Мурунов выделяет три основные группы интернет-ресурсов, применяемых в обучении иностранному языку:

– аутентичные интернет-ресурсы;
– лингводидактические ресурсы;
– образовательные интернет-платформы [6].

На основе классификаций С. С. Мурунова и Н. П. Маточкиной была составлена авторская классификация интернет-ресурсов, представленная в табл. 1.

Таблица 1

Авторская классификация интернет-ресурсов

Вид интернет-ресурса	Примеры	Функции
Аутентичные информационные ресурсы	Новостные порталы («BBC News», «The Guardian»), блоги носителей, каналы о культуре и языке на YouTube, подкасты о культуре (YouTube, Spotify, BBC Sounds), виртуальные туры по музеям (London Museum)	– ознакомление с реалиями страны изучаемого языка и погружение в культурный контекст; – расширение словарного запаса; – развитие навыков критического мышления; – развитие умений аудирования и лексических навыков
Электронные образовательные платформы и ресурсы	Онлайн-курсы (Lingua Leo, Busuu), электронные образовательные ресурсы (British Council, ABC-English)	– погружение в культурный контекст; – развитие всех видов речевой деятельности

Окончание табл. 1

Вид интернет-ресурса	Примеры	Функции
Коммуникационные платформы	Платформы для коммуникации (Tandem, HelloTalk), социальные сети	– развитие коммуникативных навыков; – расширение кругозора через обмен опытом
Игровые и креативные ресурсы	Платформы с образовательными материалами преподавателей (Twinkl, Busy Teacher), платформы для создания интерактивных упражнений (WordWall)	– повышение мотивации через игру; – усвоение культурных аспектов через практику

Аутентичные материалы, такие как видеоролики с TED Talks и YouTube, статьи на BBC и виртуальные экскурсии, позволяют обучающимся погружаться в культурную среду. Исследования A. A. C. Cahyana подтверждают, что «использование видеоматериалов не только способствовало развитию лингвострановедческой компетенции, но и повысило мотивацию обучающихся к изучению английского» [9]. Несмотря на высокую сложность отдельных материалов, их можно адаптировать под уровень обучающихся основной школы, используя сокращенные версии и предварительные упражнения. Использование платформы Wordwall дает возможность создавать упражнения с культурной тематикой. Ниже представлены примеры авторских заданий, разработанных на платформе Wordwall на основе разделов Culture corner учебника Spotlight 5:

1. **UK souvenirs** – упражнение на соотнесение слов с их значениями по теме «Британские сувениры». Оно способствует расширению тематического словаря и осмыслению культурных реалий страны изучаемого языка, предназначено для обучающихся 5-го класса.



Рис. 1. Фрагмент авторского упражнения «UK souvenirs»

2. **Schools in England quiz** – квиз в формате multiple choice, направленный на закрепление знаний о системе образования в Великобритании. Ориентирован на уровень основного общего образования.

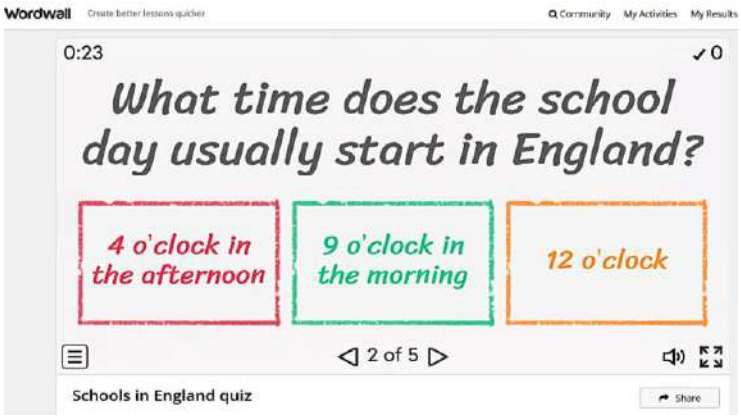


Рис. 2. Фрагмент авторского упражнения «Schools in England quiz»

3. **The Alaskan climate anagram** – задание на расшифровку анаграмм, связанных с географическими и климатическими реалиями. Предназначено для обучающихся 5-го класса как часть работы с текстами страноведческого характера.

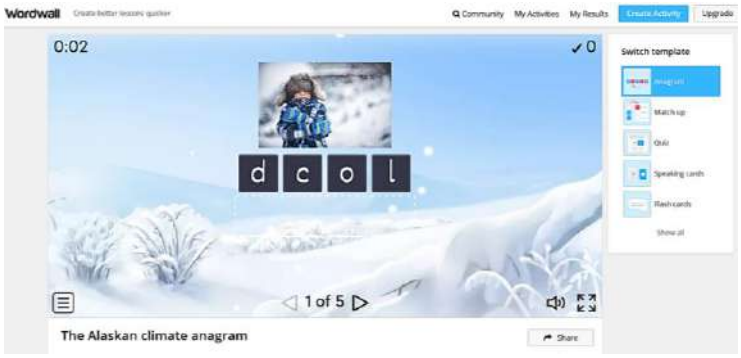


Рис. 3. Фрагмент авторского упражнения «The Alaskan climate anagram»

4. **Thanksgiving gameshow quiz** – игра-квиз по теме «День благодарения», стимулирующая запоминание лексики через соревновательные элементы и визуализацию. Предназначена для уровня основного общего образования.

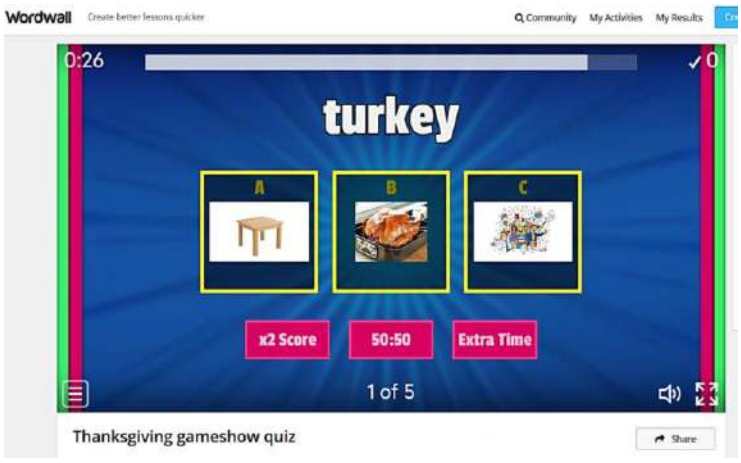


Рис. 4. Фрагмент авторского упражнения «Thanksgiving gameshow quiz»

Использование вышеназванных интернет-ресурсов и упражнений демонстрирует положительный эффект в обучении. Во-первых, повышается уровень вовлеченности обучающихся за счет сочетания игрового формата и познавательного контекста. Во-вторых, систематическое включение культурных реалий способствует формированию целостного представления об изучаемом языке как о части определенной социокультурной среды.

В заключение стоит подчеркнуть, что интернет-ресурсы и аутентичные материалы являются эффективным инструментом развития лингвострановедческой компетенции школьников. Представленные упражнения сочетают игровые элементы с изучением реальных культурных феноменов, способствуя более глубокому усвоению языка. Практическая реализация разработанных заданий подтверждает их дидактическую ценность и потенциал к масштабированию на уровне основного общего образования.

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам : словарь. М. : Русский язык. Курсы, 2018. 496 с. ISBN 978-5-88337-701-2.

2. Варламова В. А. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 920–923.

3. Керимова М. В. Методические основы применения лингвострановедческого аспекта в обучении иностранным языкам // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 8–1 (95). С. 41–45. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-8-1-44-46

4. Парочкина М. М. Основные требования к подбору лингвострановедческого материала для иностранных учащихся // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 4. С. 64–88. DOI: 10.5281/zenodo.4769115

5. Телегина О. В., Жерновая О. Р., Архипова М. В. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации изучения иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 311–314.

6. Мурунов С. С. Классификация интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам // tsutmb.ru. URL: https://goo.su/b5jMcUN (дата обращения: 26.04.25).

7. Маточкина Н. П., Киндеркнехт А. С. Интернет-ресурсы для изучения иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 2 (32). С. 138–140.

8. Архипова М. В., Жерновая О. Р., Шутова Н. В., Мешкова Г. А. Особенности использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. С. 2–17.

9. Cahyana A. A. C. The use of YouTube video in teaching English for foreign language at vocational high school // Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia. 2020. Vol. 8. № 2. P. 1–11. DOI: 10.23887/jpbi.v8i2.3399

УДК 372.881.1

Эффективные приемы парной и групповой работы для развития навыков устной речи (иностранный язык)

Effective pair and group work techniques for developing oral language skills (foreign language)

Дарья Андреевна Петрова
Darya Andreevna Petrova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Николаевна Игна
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
onigna@tspu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены эффективные приемы парной и групповой работы на уроках иностранного языка, которые способствуют развитию навыков устной речи. Автором были исследованы основные понятия, методические аспекты каждого приема, а также подчеркнута важность применения данных приемов, поскольку каждый из них способствует всестороннему развитию обучающихся.
Ключевые слова: парная работа, групповая работа, ролевая игра, дебаты, Think-Pair-Share (TPS), иностранный язык, навыки говорения
Keywords: Pair work, group work, role play, debate, Think-Pair-Share (TPS), foreign language, speaking skills.

Развитие устной речи является одной из важнейших задач на уроках иностранного языка, поскольку коммуникация занимает центральное место в изучении любого языка. Исследования в области лингвистики и психолингвистики подчеркивают, что успешное овладение устной речью требует не только знания грамматики и лексики, но и активного практического использования языка в аутентичных коммуникативных ситуациях или приближенных к аутентичным. В контексте коммуникативного подхода изучение языка происходит через взаимодействие, в ходе которого обучающиеся обмениваются информацией, выражают свои мысли и эмоции. Именно общение, связанное с необходимостью поиска смысла и взаимопонимания, способствует переходу от пассивного знания правил к активному использованию языка в реальных условиях. В этом случае парная и групповая работы выступают неотъемлемыми инструментами формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Основываясь на трудах Л. С. Выготского, можно утверждать, что социальное взаимодействие является ключевым фактором в процессе обучения. Зона ближайшего развития, в которой обучающийся может осваивать новые навыки, особенно при поддержке более компетентного партнера по коммуникации, ярко проявля-

© Петрова Д. А., 2025

ется в ситуациях парной работы. Аналогично в групповом взаимодействии коллективный опыт позволяет каждому участнику общения учиться на примере других и постепенно осваивать более сложные речевые модели [1]. При выполнении заданий в парах обучающиеся вынуждены не только обмениваться информацией, но и адаптировать свою речь под уровень собеседника, что способствует развитию навыков слушания и корректировки высказываний в процессе диалога. Этот формат работы позволяет обучающимся экспериментировать с новыми лексическими и грамматическими конструкциями, не испытывая чрезмерного опасения совершить ошибку.

Одним из наиболее эффективных и распространенных методов развития разговорной речи выступают **ролевые игры (Role-Play)**. Данные игры выступают способом реализации парной или групповой работы, который осуществляется через разыгрывание определенного сценария или реальной ситуации общения, позволяющего в безопасной обстановке практиковать речевые конструкции и развивать устную речь [2]. Основными преимуществами ролевых игр выступают:

1. Практика реальных ситуаций. Ролевые игры позволяют моделировать реальные жизненные ситуации, например разговор в ресторане, магазине и пр. Это помогает обучающимся освоить лексические и грамматические конструкции, необходимые для общения в реальном мире.

2. Развитие коммуникативных навыков. Школьники учатся не только говорить, но и слушать, задавать вопросы, выстраивать диалог, что существенно улучшает их общие коммуникативные способности.

3. Уверенность и мотивация. Практика речи в игровой форме снижает страх ошибок, создавая безопасное пространство для использования иностранного языка и повышения уверенности в себе.

Для успешной организации ролевых игр необходимо учитывать несколько методических аспектов. Прежде всего важно определить цель задания: это может быть развитие определенных речевых навыков, работа с конкретной лексикой или отработка грамматических конструкций. Выбор темы и сценария должен соответствовать уровню обучающихся и быть актуальным, интересным для них. Роли следует распределять таким образом, чтобы обучающиеся могли проявить себя. Можно подготовить карточки с краткими описаниями персонажей и целей каждого участника, чтобы игра выглядела более естественно. Для поддержки обучающихся полезно заранее предоставить список ключевых фраз, выражений и возможных реплик, которые помогут им выстраивать диалог. После завершения ролевой игры стоит провести обсуждение, где ее участники смогут поделиться своим опытом: какие фразы им оказались полезны, что вызвало затруднения, какие моменты показались интересными. Учитель может дать обратную связь, обращая внимание на допущенные в процессе игры грамматические и лексические ошибки.

Прием Think-Pair-Share – это интерактивная, трехступенчатая методика, предложенная F. Lymon (1981), которая способствует развитию критического мышления и коммуникативных навыков. При использовании данного метода каждый обучающийся имеет возможность высказать свою точку зрения, принять активное участие в обсуждении, что положительно сказывается на его уверенности и моти-

вации [3]. Повышение уверенности – одно из основных преимуществ этого приема. Обучающиеся чувствуют себя решительнее, когда обсуждение ведется сначала с друзьями, прежде чем выступать перед всем классом. Также данный прием требует времени на обдумывание вопроса или обсуждаемой ситуации, проблемы, за счет чего повышается степень понимания. Помимо этого, данный формат работы позволяет учителю создавать ситуации, в которых все обучающиеся будут проявлять себя активнее, поскольку иногда среди них есть те, кто предпочитает избегать участия в коммуникации на иностранном языке. Более того, учитель выступает в роли слушателя, что помогает ему наблюдать за поведением и реакцией обучающихся, определять сильные и слабые стороны каждого, а в конце провести рефлексию по итогам работы.

Данный прием предусматривает реализацию следующих этапов:

1. Think individually (Подумай). Обучающимся предлагается какой-либо вопрос или проблема для обсуждения, в течение 1–2 минуты они индивидуально обдумывают ответы и обобщают свои мнения.

2. Pair with partner (Объединяйся в пары). Обучающиеся распределяются по парам и обсуждают свои точки зрения по заданной теме. На данном этапе они совершенствуют навыки аргументирования своей точки зрения, а также учатся задавать уточняющие вопросы.

3. Share to the whole class (Делись с классом). Обучающиеся делятся своими выводами с классом. Это позволяет им услышать новые для них точки зрения, что способствует расширению кругозора, успешности коллективного обсуждения вопроса, проблемы.

Еще одним не менее важным приемом выступают **дебаты** (их одновременно относят к технологии обучения). Согласно Ф. Г. Аблякимовой, «дебаты – это эффективное средство обучения, развивающее у студентов логику, критическое мышление для решения различных проблем в профессиональной деятельности и в практических жизненных ситуациях» [4, с. 5]. Их использование на уровне общего образования также достаточно результативно. Дебаты создают подходящую среду для функционального и целенаправленного использования изучаемого языка. В ходе дебатов обучающиеся спорят, преследуя единую коммуникативную и функциональную цель – отстоять свою точку зрения и ослабить, оспорить мнение оппонента. Согласно J. Anderson, крайне трудно представить более гармоничную интеграцию содержания и языковых навыков, чем в проведении дебатов. Дебаты помещают обучающихся в центр учебного процесса, а учитель выступает в роль наставника и организатора. N. Tzenios считает, что, когда обучающийся находится в центре образовательного процесса, у него развивается любознательность и интерес к предмету. Когда данный процесс не контролируется учителем, обучающиеся берут инициативу в свои руки, более активно участвуют в дискуссиях и спорах, что способствует большей вовлеченности [5]. Хорошо разработанная методика проведения дебатов предоставляет обучающимся инструменты и полномочия для самостоятельного управления учебным процессом при минимальном вмешательстве учителя.

При проведении дебатов следует учитывать некоторые методические требования:

1. Подготовительный этап. Учителю необходимо предоставить четкие инструкции и рекомендации, ключевые слова и выражения, структуру аргументации. На этом этапе обучающиеся могут обдумать заданную тему, провести мозговой штурм, что поможет улучшить отношения в команде участников.

2. Структурированный формат аргументации. Хорошо организованные дебаты должны включать в себя вступительное заявление, опровержение и заключительную часть. Установление четкого формата выступления поможет учителю поддержать дисциплину в учебной группе, стимулировать уважение обучающихся друг к другу, избежать споров и разговоров не по теме.

3. Распределение ролей. Участники дебатов могут поделиться самостоятельно, исходя из своих точек зрения на заданную тему, но когда обучающийся помещается в непривычную для него среду, например в группу, где поддерживается противоположное ему мнение, он может даже изменить свою точку зрения, услышав и критически осмыслив веские контраргументы.

4. Подбор актуальных тем. Во-первых, стоит учитывать возраст обучающихся. Для начальных классов будут подходить темы из повседневной жизни, например «Books or films, what's better?». Для более старшей ступени обучения можно выбирать социально значимые темы, которые требуют большего анализа информации. Во-вторых, темы могут формироваться на основе имеющейся информации об интересах в классе: спорт, видеоигры, музыка и пр.

5. Рефлексия. В конце дебатов следует провести обсуждение итогов, где каждый мог бы высказаться на тему того, что ему показалось трудным, чтобы в дальнейшем учитель мог улучшить организацию проведения дебатов.

Таким образом, дебаты – это многофункциональный прием, который не только совершенствует лингвистические навыки, но и развивает критическое мышление и социальное взаимодействие обучающихся. При тщательном планировании учителя могут создавать уникальные динамичные уроки, которые способны соединять теоретические знания с практическими умениями.

В заключение можно сказать, что парная и групповая работа расширяют коммуникативные возможности обучающихся, позволяя задействовать коллективный опыт и навыки каждого из них. Работа в малых группах, обсуждения и дебаты создают условия для обмена идеями, аргументации и коллективного поиска решений. Такая учебная деятельность основана на принципах социального конструктивизма, когда знания формируются в результате совместной деятельности и диалога между участниками иноязычной коммуникации. В групповой форме учебного взаимодействия школьники учатся слушать собеседников, строить общую линию рассуждений и принимать решения коллективно, что способствует не только их языковому, но и личностному развитию.

Список источников

1. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский: книга для учащихся 9–11 классов средней школы. М. : Просвещение, 1990. 158 с. ISBN 5-09-001760-3.

2. Schlegel C. Role-Play in Teaching English // EALTHY. 2018. Vol. 7. P. 33–34. URL: https://www.researchgate.net/publication/324844921 (дата обращения: 18.03.2025).

3. Raba A. A. A. The Influence of Think-Pair-Share (TPS) on Improving Students' Oral Communication Skills in EFL Classrooms // Creative Education. 2017. Vol. 8 (01). P. 12–23. DOI: 10.4236/ce.2017.81002

4. Аблякимова Ф. Г. Изучение иностранного языка с использованием образовательной технологии «дебаты» // Научные тенденции: педагогика и психология : материалы XI Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, 4 октября 2017 г.). СПб. : ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. С. 5–9. DOI: 10.18411/spc-04-10-2017-01

5. Tzenios N. Learner-centered teaching // International Journal of Current Research in Science Engineering & Technology. 2022. Vol. 4 (12). P. 916–919. URL: https://www.researchgate.net/publication/366411540_LEARNER-CENTERED_TEACHING (дата обращения: 23.03.2025).

УДК 372.881.111.1

Роль цифровизации и компьютерных игр в повышении мотивации изучающих английский язык в школе

The role of digitalization and computer games in increasing the motivation of English language learning at school

Арина Алексеевна Рыбакова
Arina Alekseevna Rybakova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Российская Федерация
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

Научный руководитель: Ольга Николаевна Игна
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
onigna@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена влиянию цифровизации и компьютерных игр на повышение мотивации школьников, изучающих английский язык. Раскрывается мотивационный потенциал тенденции цифровизации в иноязычном образовании в школе. Приведены конкретные примеры компьютерных игр, востребованных самими школьниками и признанных ими особо значимыми и интересными.
***Ключевые слова*:** мотивация, компьютерные игры, цифровизация, обучение английскому языку
***Keywords*:** motivation, computer games, digitalization, English language teaching

Современный мир развивается с высокой скоростью, и во все сферы жизни повсеместно внедряются цифровые технологии, без которых уже невозможно представить ее. Образование также сильно изменилось ввиду влияния различных тенденций, в том числе тенденции цифровизации, и интерес сегодняшнего поколения школьников чаще всего направлен именно в сферу технологизации и цифровизации. Неизбежность, востребованность цифровизации в образовании уже ни у кого не вызывает сомнений, более того, интерес школьников к возможностям цифровых технологий, платформ, ресурсов неуклонно возрастает. Все активнее они используются и в процессе обучения английскому языку как на уроках, так и в рамках самостоятельной работы, обнаруживая огромный мотивационный потенциал к изучению английского языка как в школе, так и дома. Значительное количество теоретиков и практиков иноязычного образования исследовали этот вопрос, приходя к заключению о том, что технологизация и цифровизация данного образования прогрессируют, способствуя модернизации процесса изучения английского языка в любом возрасте и на любом уровне его изучения [1–4].

По мнению А. А. Казаковой, «цифровизация образования представляет собой процесс интеграции информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во все аспекты образовательной деятельности» [5, с. 24]. Данный процесс является вы-

© Рыбакова А. А., 2025

текающим из факта глобальной цифровизации современного мира, в котором человек проявляет заинтересованность в развитии технологий. Современный школьник имеет повышенный интерес к применению цифровых технологий, и это неоспоримая данность, которую нельзя игнорировать, но важно рационально и гармонично использовать. Образование должно учитывать этот интерес, чтобы привлекать большее внимание обучающихся к учебному процессу, повысить мотивацию к обучению через то, что актуально для них, то есть через цифровые технологии. «Анализ различных определений мотивов свидетельствует о том, что для большинства авторов характерно единство в главном – понимании потребностного характера мотивов» [6].

Мотивация играет огромную роль в жизни любого человека. Согласно теории мотивации А. Н. Леонтьева, «источником человеческой мотивации служат потребности» [7, с. 5], соответственно, потребность обладать технологиями, знаниями, самореализовываться в каких-либо сферах жизни заставляет ребенка быть в курсе того, что сейчас актуально, и быть тем человеком, который является примером этой актуальности. Цифровые технологии могут помочь в получении одобрения со стороны сообщества, в том числе образовательного. В педагогической практике автора данного исследования встречались примеры, подтверждающие это. Так, ученик подготовил проект с презентаций в новой программе с интересными, современными функциями, а значит, изучил этот функционал, а также узнал, что необходимо сделать, чтобы презентация выглядела не только красиво, но и отвечала новым стандартам дизайна. В качестве обратной связи он получил множество восторженных отзывов одноклассников, учителя, что подкрепило его самоуважение и «закрыло» на какое-то время его потребность в уважении, одну из основных потребностей человека. И сделано это было на уроке английского языка благодаря не столько проявлению блестящих результатов в овладении данным языком, сколько эффективному использованию цифровых технологий. Стоит отметить, что цифровизация обучения в школе, безусловно, не ограничивается использованием и разработкой презентаций, но еще и предусматривает применение виртуальных классов, образовательных платформ, онлайн-курсов, мультимедийных ресурсов [5], а также компьютерных игр.

Как известно, компьютерные игры являются неотъемлемой частью цифровой индустрии развлечений. Нельзя отрицать растущую популярность этого вида досуга, особенно среди молодежи. В силу своей привлекательности игры играют важную роль и в сфере детских развлечений. Важно отметить, что как создание, так и восприятие игр тесно связаны с языком. Английский язык, будучи доминирующим в индустрии компьютерных игр, служит связующим звеном между миром игровой индустрии и изучением английского языка.

В педагогической практике очень часто встречаются обучающиеся, которые интересуются играми как на телефоне, так и на компьютере. Ввиду этого они становятся частью игровых сообществ, обсуждают игры в социальных сетях, мессенджерах для геймеров, таких как Discord, и так далее. Вследствие этого интереса обучающиеся быстрее социализируются. Большое количество людей начало изучать английский язык с помощью компьютерных игр, чтобы не тратить время на перевод через сторонние программы, обсуждать любимые игры с большим количеством лю-

дей, находя все больше и больше их приверженцев, сторонников, заполняя тем самым и потребность в общении.

Нельзя отрицать тот факт, что интерес со стороны взрослых, родителей, а также учителей к хобби ребенка сближает их. Когда учитель не критикует жестко увлечение компьютерными играми (если это не является зависимостью), сам может посоветовать те из них, которые перспективны в изучении иностранного языка, то обучающийся стремится к большему учебному взаимодействию, обсуждению уже общих интересов, соответственно, у него появляется мотив присутствовать на уроке, активно изучать материал, который предлагается учителем.

Автором данной публикации в рамках проведения эмпирического исследования при прохождении педагогической практики в общеобразовательных школах были проведены опросы как среди обучающихся, так и учителей и выпускников школ по изучению их отношения к компьютерным играм как одной из основ изучения английского языка и оценки образовательного, мотивационного потенциала данных игр. В результате данного опроса были сделаны следующие выводы:

– В каждом классе есть как минимум один обучающийся, уровень владения английским языком которого выше, чем у его одноклассников, или же он увереннее чувствует себя на занятиях по английскому языку за счет того, что играет в компьютерные игры.

– Компьютерные игры вызывают интерес даже у тех, кто далек от данного вида развлечений; на уроке такие школьники всегда работают с какими-либо ресурсами, использующими геймификацию в качестве подхода к процессу обучения, воспринимают их с большим интересом.

– Некоторые выпускники школ отмечают, что английский язык они знают не благодаря урокам в школе, а из-за наличия в их жизни взаимодействия с людьми из других стран, компьютерных игр, музыки и видео, а также собственных попыток изучить английский язык с помощью цифровых приложений, таких как Duolingo.

– Дополнение традиционного процесса обучения английскому языку в школе системой стимулов и достижений, подобных тем, которые встречаются в компьютерных играх, повышает мотивацию к данному процессу и его результатам.

Существует большое число компьютерных игр, при этом стоит признать и большое различие между ними, что играет большую роль для изучения английского языка. Это различие, к примеру, состоит в количестве пользователей на сессию игры. Самое важное в данном вопросе для изучающего английский язык с помощью компьютерных игр то, что конкретно он хочет изучить или же попрактиковать (какой-либо аспект языка, вид речевой деятельности, определенную область применения и пр.). Для качественного изучения английского языка, пополнения словарного запаса, повторения грамматических структур подходят игры, ориентированные на одного пользователя, в которых представлен сюжет и, соответственно, текст, который преподносится игроку с озвучиванием или же без него в виде записок, диалогов с выбором или же без выбора ответа, слов автора и НПС (или NPC – Non-player character, неигровой персонаж). Востребованными и популярными играми, предназначенными для одного игрока, в зависимости от его возраста, являются следующие:

– Minecraft; Stardew Valley (возрастное ограничение 7+).

– Серия игр Sims; Oxenfree (возрастное ограничение 12+).

– Серии игр Subnautica, Portal; The Long Dark, Dragon Age (возрастное ограничение 12+, но уровень языковой сложности выше, чем в предыдущих играх).

– Серии игр Witcher, Dragon Age (возрастное ограничение первой серии игр 18+ как и второй ее части).

Данные компьютерные игры различаются по сложности, жанрам, но, как отмечено выше, они востребованы, имеют свое сообщество фанатов, в том числе зарубежных, что является основанием для обсуждения таких игр с иностранными друзьями. Для изучения разговорного английского языка, практики общения на нем и, самое главное, приобретения большей уверенности в общении, свободном изложении мыслей подходят «многопользовательские» игры. Здесь важно отметить и учесть, что сообщество играющих может не только использовать свои термины, сленг и прочее, но и включать людей (игроков), не настроенных на позитивное, культурное, взаимоуважительное общение, возможно, использующих грубую, бранную лексику, научив больше плохому, провоцирующих конфликты, хотя и хорошо владеющих английским языком. Хотя, по словам самих обучающихся, столкнувшихся с такими проявлениями, от такого негативного опыта порой «можно получить куда больше уверенности в своем языке и самоуважения», тем не менее многопользовательские игры должны быть либо предварительно отобраны учителем, либо строго контролироваться самими обучающимися или их родителями. Многопользовательскими играми для изучения английского языка являются:

– Minecraft; Roblox (возрастное ограничение 7+).

– Among Us; Fortnite (возрастное ограничение 10+).

– Fall Guys; The Sims 4 online (возрастное ограничение 12+).

– Valorant (возрастное ограничение первой серии игр 16+, также присутствует возможность общаться не только с носителями английского языка, но и с носителями других языков посредством английского).

Безусловно, цифровизация образования обнаруживает не только преимущества, но и недостатки, которые нельзя не учитывать. Прежде всего применение цифровых технологий требует предварительной подготовки, стабильного доступа к сети «Интернет», без чего невозможно воспроизвести видео, аудиопрограмму или же какую-либо игру. Кроме того, существует необходимость в учителях, обладающих соответствующей цифровой грамотностью и компетентностью. Учитель должен не только знать, где можно найти нужные цифровые ресурсы, но и уметь работать с ними, разбираться в функционале и качественно использовать цифровое обучение на уроке. Включая какое-то индивидуальное задание или игру с классом на основе применения цифровых технологий, он должен абсолютно четко понимать и планировать, сколько времени на это потребуется, каким образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом обладает тот или иной цифровой ресурс, придется ли понижать перевозбужденный эмоциональный фон обучающихся после увлекательного и интересного процесса. Таким образом, в использовании цифровых технологий и программ достаточно своих сложностей, различных «подводных

камней», которые нередко можно обнаружить уже в процессе применения данных технологий, в том числе игровых.

Игра для детей является наиболее удобным способом общения со сверстниками и учителями, которые вовлечены в процесс игры. Однако нельзя забывать, что игра и использование цифровых технологий должны быть направлены на обучение, предусматривать проектирование цели и предполагаемых, желаемых результатов их использования, подготовительную работу по их использованию.

Подготовка обучающихся, отбор изучаемого материала, специфика цели, условий урока и другие факторы определяют место и время использования цифровых ресурсов, компьютерных игр на уроке. Исследователи, например Л. К. Орлова, предлагают соблюдать ряд требований к данным играм, предназначенных для обучения иностранному языку и требования к их отбору. К требованиям отнесены временная экономичность, практико-ориентированность (для решения учебных задач), потенциал для творческого развития и развития активности обучающихся. В качестве критериев их отбора названы согласованность с изучаемой тематикой, учет текущего уровня владения иностранным языком, аутентичность содержащегося речевого материала, культурологическая и методическая ценность [8].

Важно, чтобы обучающиеся привыкли к такому типу обучения, увлеклись им и стали равноценными субъектами единого образовательного процесса наряду со своим учителем. Благодаря позитивному настрою, благоприятной учебной атмосфере и игровому характеру учебной деятельности учителя и обучающиеся более доверительно и непринужденно общаются друг с другом. Это побуждает детей говорить о важных для них вопросах в реальной жизни, применяя английский язык в повседневной речи, привыкая к нему как к естественному и необходимому средству коммуникации. Цифровизация и компьютерные игры способствуют более эффективному и результативному совершенствованию навыков и развитию умений английского языка у изучающих данный язык как в школе, так и самостоятельно. Это, в свою очередь, определяет рост их мотивации к дальнейшему прогрессу в учебной деятельности, снижение языковых и психологических барьеров в иноязычной коммуникации, устойчивое стремление совершенствоваться, проявление творческой и речемыслительной активности в овладении английского языка.

Список источников

1. Астафурова Т. Н. Цифровизация иноязычного обучения в вузе как инновационная парадигма высшего лингвистического образования // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования : сборник научных трудов. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС. 2020. С. 9–12.

2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Цифровизация лингвистического образования: преимущества и риски // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования : сборник научных трудов. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС. 2020. С. 13–20.

3. Игна О. Н. Анализ понятийного поля «технологизация образования» // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 2 (124). С. 63–67.

4. Игна О. Н. Классификация технологий обучения иностранным языкам на основе принципа инструментальности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 6 (183). С. 148–153. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-6-148-153

5. Казакова А. А. Цифровизация образования: вызовы и возможности Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований : материалы Международной научно-практической конференции (г. Белгород, 28 августа 2023 г.). Белгород : ООО «Агентство перспективных научных исследований, 2023. С. 23–32.

6. Манухина Е. С. Роль мотивации на уроках английского языка // Образовательная социальная сеть “nsportal.ru”. 2020. URL: https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2020/03/04/rol-motivatsii-na-urokah-angliyskogo (дата обращения: 22.03.2025).

7. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 2. С. 3–18.

8. Орлова Л. К. Компьютерные игры как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2022. 25 с.

УДК 378.147

Развитие и оптимизация преподавания китайского языка в вузах в контексте цифровых медиа

Development and optimization of Chinese language teaching in universities in the context of digital media

Си Фуцин
Si Futsin

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

Научный руководитель: Марина Георгиевна Сергеева
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия,
sergeeva198262@mail.ru

Аннотация. В статье излагаются и анализируются преимущества и проблемы применения новых медиа в преподавании китайского языка в университетах, а также предлагаются соответствующие стратегии развития для содействия устойчивому и здоровому развитию преподавания китайского языка в университетах с точки зрения новых медиа.
Ключевые слова: новые медиа, преподавание китайского языка, стратегии обучения иностранным языкам
Keywords: new media, teaching Chinese, foreign language teaching strategies

Новые медиа – это концепция, связанная с традиционными СМИ, такими как радио, телевидение и газеты. Он относится к методам коммуникации и формам медиа, которые используют сетевые и цифровые технологии для предоставления большего объёма информации и услуг большому количеству пользователей через мобильные терминалы, такие как компьютеры и мобильные телефоны [1, с. 43]. Появление и развитие новых медиа не только изменили жизнь людей, но и привнесли новые возможности и проблемы в развитие образования, а также оказали глубокое влияние на преподавание китайского языка в университетах. В настоящее время в университетах наблюдается тенденция к объединению преподавания китайского языка с новыми медиа, что может дать толчок синергетическому эффекту этих двух направлений и привнести новую образовательную и развивающую энергию в преподавание китайского языка как иностранного в университетах. Таким образом, основываясь на текущем влиянии новых медиа на преподавание китайского языка как иностранного в университетах, в данной статье анализируются преимущества и формы применения новых медиа в преподавании китайского языка как иностранного в университетах, а также изучаются стратегии интеграции новых медиа с преподаванием китайского языка в университетах в ответ на существующие проблемы в преподавании, чтобы лучше играть роль новых медиа и служить ориентиром для развития преподавания китайского языка в университетах.

© Си Фуцин, 2025

Главные цели преподавания китайского языка в университетах – дать возможность студентам усвоить языковые знания, освоить языковые навыки, понять языковую культуру и эмоции, а также использовать китайский язык для общения. С одной стороны, чтобы соответствовать тенденциям развития времени преподавание китайского языка выдвинуло более высокие требования к коммуникативным умениям студентов, таким как аудирование, говорение, чтение и письмо. С другой стороны, особенности китайского языка сами по себе вызывают у студентов определенный страх перед изучением языка и определенные трудности в освоении языковых знаний и понимании культуры. Применение новых медиа в преподавании китайского языка может соответствовать психологическим особенностям и предпочтениям студентов в обучении, значительно снизить их тревожность и страх перед учебой и способствовать плавному развитию преподавания китайского языка как иностранного. В то же время новые медиа также внесли изменения в модель обучения, учебный процесс, структуру преподавания китайского языка в университетах [2, с. 168–169], а также в учебные ресурсы. Кроме того, применение новых медиа также инициировало новый виток преобразований в преподавании китайского языка и в определенной степени побудило соответствующих учёных и преподавателей усилить исследования по применению новых медиа в преподавании китайского языка в университетах с целью повышения образовательной эффективности преподавания китайского языка в университетах с помощью различных методов обучения.

Хотя применение новых медиа в преподавании китайского языка становится всё более обширным и частым, всё ещё существуют некоторые проблемы:

1. Качество учебных материалов неравномерно, а построение обучения затруднено.

2. Необходимо расширить область применения и усовершенствовать технологию применения.

3. Необходимо создать благоприятную атмосферу в классе и повысить самодисциплину учащихся.

Решение проблем, возникающих при применении новых медиа в преподавании китайского языка, стало темой, требующей срочного обсуждения. На основе вышеприведенного анализа проблем при использовании новых медиа в обучении обобщили следующие решения:

1. Эффективно интегрировать учебные ресурсы и придавать большое значение применению новых медиа. Во-первых, университеты должны укрепить общую структуру библиотек онлайн-ресурсов и создать соответствующие корпуса, учебные курсы и библиотеки программ, пригодные для исследований. Во-вторых, преподаватели также должны иметь возможность интегрировать образовательные ресурсы, тщательно отбирать учебные материалы и вносить соответствующие исключения и дополнения в содержание учебников в соответствии с фактическими условиями, чтобы максимально эффективно использовать классную комнату, предоставлять учащимся высококачественный учебный контент и достигать лучших результатов обучения.

2. Создать отличную команду преподавателей и улучшить способность применять новые медиа. Повышение квалификации преподавателей по применению новых медиа является необходимым условием и гарантией применения новых медиа в пре-

подавании китайского языка в университетах. Университеты должны своевременно организовывать обучение преподавателей и создавать коммуникационные платформы для повышения уровня применения новых медиа преподавателями китайского языка в университетах, повышения качества преподавания и квалификации преподавательского состава, а также поощрения преподавателей гибко применять новые медиа в преподавании курсов для удовлетворения потребностей современного обучения. Например, университеты могут поощрять преподавателей китайского языка активно использовать социальное программное обеспечение, такое как WeChat и TikTok, которое нравится студентам, для расширения преподавания в классе, рекомендовать студентам короткие видеоролики по курсам и позволять студентам получать знания и расширять свой кругозор с помощью развлечений. Учитывая тот факт, что некоторые преподаватели с большим опытом преподавания испытывают определенные трудности в доступе к новым медиа и их использовании, в то время как молодые преподаватели обладают способностью к обучению, любознательностью и хорошо изучают новое, университеты должны поощрять молодых преподавателей становиться основной силой в применении новых медиа и побуждать некоторых преподавателей с большим опытом преподавания идти в ногу со временем.

3. Повышать уровень самоконтроля учащихся и совершенствовать методы обучения и преподавания. Независимо от того, используют ли новые медиа для онлайн- или офлайн-обучения, учащиеся неизбежно будут сталкиваться с определенными факторами в сложной среде новых медиа. В то же время планирование, самодисциплина и исполнительность студентов также существенно влияют на их эффективность и результаты при изучении китайского языка как иностранного. Поэтому преподаватели китайского языка в университетах должны усилить руководство и развитие самодисциплины и самоконтроля у студентов, а также внедрить стратегии и методы обучения в процесс преподавания, чтобы студенты могли лучше усваивать новые знания, осваивать новые навыки и иметь глубокое понимание богатых языковых знаний и глубоких культурных коннотаций.

Можем сделать вывод, что всё больше стран включают китайское образование в свои системы базового образования, а преподавание китайского языка в университетах также достигнет существенного развития. Новые медиа предоставили множество методов обучения китайскому языку, создали удобную образовательную и учебную платформу, повысили эффективность обучения и получили признание студентов и преподавателей. Однако судя по текущему применению новых медиа, преподавание китайского языка в университетах всё ещё имеет определённые проблемы с развитием. В рамках перспективы новых медиа преподавание китайского языка должно исследовать новые пути и новые стратегии, использовать новые медиа в качестве носителя, постоянно укреплять структуру курсов китайского языка и добиваться устойчивого и здорового развития преподавания китайского языка в университетах.

Список источников

1. Ван Сюэцзянь, Лю Цян. Новые медиа и идеологическое и политическое образование в университетах. Пекин, 2012. 263 с.

2. Чжоу Чжунхуэй. Обсуждение применения новых медиа в преподавании китайского языка как иностранного. Пекин, 2021. 182 с.

УДК 371

Инновации в языке образования: как заимствования меняют педагогический дискурс

Innovations in Educational Language: How Borrowings Transform Pedagogical Discourse

Александр Александрович Ткачев, Софья Максимовна Буртелова
Aleksandr Aleksandrovich Tkachev, Sof'ya Maksimovna Burtelova

Томский Государственный Педагогический Университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ксения Эдуардовна Окушко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
santotskayak@mail.ru

***Аннотация*.** В статье исследуется влияние языковых заимствований на современный педагогический дискурс, особенно в контексте преподавания английского языка. Анализируются ключевые англицизмы, проникшие в методическую терминологию, их роль в трансформации образовательных подходов, а также потенциальные риски для сохранения языковой идентичности. Предлагаются пути адаптации заимствований с акцентом на коммуникативную эффективность и культурную релевантность.
***Ключевые слова*:** педагогический дискурс, заимствования, англицизмы, методика преподавания, коммуникативный подход, языковая глобализация
***Keywords*:** pedagogical discourse, borrowings, anglicisms, teaching methodology, communicative approach, language globalization

Современный образовательный дискурс претерпевает значительные изменения под влиянием глобализации, что особенно заметно в сфере преподавания иностранных языков. Английский язык, будучи языком международного общения, не только доминирует в академической среде, но и активно трансформирует педагогическую терминологию через заимствования. Такие понятия, как «гайдлайн», «дедлайн», «EdTech», «брендинг», прочно вошли в лексикон преподавателей, отражая сдвиг в сторону цифровизации и стандартизации образования.

Однако массовое внедрение иноязычных элементов порождает дискуссии: с одной стороны, оно упрощает интеграцию в глобальное образовательное пространство, с другой – ведет к размыванию традиционных методических концепций. В данной статье рассматривается, как заимствования меняют педагогические практики, и предлагаются стратегии их адаптации без ущерба для языковой культуры [1].

Заимствованные термины можно разделить на три категории:

1. Технологические («геймификация», «EdTech») – связаны с цифровыми инструментами и инновациями в обучении.

2. Методические («блендед-обучение», «скрайбинг», «кейс-стади») – описывают новые методы и приемы обучения.

© Ткачев А. А., Буртелова С. М., 2025

3. Организационные («коучинг», «тьюторство», «менторство») – отражают заимствованные модели управления образованием и взаимодействия между участниками процесса [2].

По данным исследований, более 60% новой педагогической лексики в русскоязычных публикациях имеют английское происхождение, что свидетельствует о глубокой интеграции англоязычных концепций. При этом динамика заимствований продолжает расти, особенно в сфере высшего и корпоративного образования, где интернациональные стандарты играют ключевую роль.

Заимствования способствуют:

– унификации терминологии (например, переход от «устных упражнений» к speaking drills, от «контрольной работы» к quiz/test);

– внедрению инновационных методов, таких как flipped classroom («перевёрнутый класс») или project-based learning (проектное обучение);

– повышению мобильности преподавателей, поскольку международные термины облегчают профессиональную коммуникацию в мультикультурной среде.

Вместе с тем возникают и проблемы:

– семантические искажения – не все заимствования точно передают смысл исходного понятия;

– трудности восприятия у преподавателей старшего поколения, не знакомых с англоязычной лексикой;

– риск терминологической перегрузки, когда избыток заимствований затрудняет понимание даже для носителей языка.

Помимо методических аспектов проникновение англоязычной лексики в педагогику имеет культурные и лингвистические последствия. Во-первых, это влияет на языковую картину мира преподавателей и студентов: некоторые концепции (например, soft skills или critical thinking) не имеют точных аналогов в русском языке, что приводит к смысловым лакунам. Во-вторых, возникает конкуренция терминосистем: традиционные педагогические понятия («воспитание», «дидактика») постепенно вытесняются более модными заимствованиями (lifelong learning, edutainment).

Интересно, что в некоторых случаях заимствования стимулируют развитие русского языка. Например, калькирование терминов (перевёрнутый класс, смешанное обучение) позволяет сохранить смысл, адаптируя его к национальному контексту. Однако в других случаях прямое заимствование без адаптации (deadline, feedback) создаёт коммуникативные барьеры для тех, кто не владеет английским [3].

Внедрение заимствований вызывает неоднозначную реакцию среди педагогов. Молодые преподаватели, как правило, легче принимают новые термины, воспринимая их как признак профессиональной современности. В то же время более опытные коллеги могут испытывать когнитивный дискомфорт, особенно если англицизмы используются без пояснений.

Исследования показывают, что сопротивление изменениям часто связано не столько с консервативностью, сколько с прагматическими причинами:

– нехватка времени на освоение новых понятий;

– отсутствие чётких методических рекомендаций по их использованию;

– опасение, что чрезмерное увлечение заимствованиями снизит доступность образования для широкой аудитории.

Чтобы избежать крайностей – как полного отказа от заимствований, так и их бесконтрольного использования – можно рассмотреть альтернативные подходы. К ним мы отнесем:

– создание профессиональных стандартов, регулирующих применение иностранных терминов (например, рекомендации Министерства просвещения или академических ассоциаций);

– развитие собственных неологизмов по аналогии с немецким или французским языками, где многие англицизмы заменяются местными аналогами (Digitalisierung вместо digitalization, ordinateur вместо computer);

– постепенное внедрение терминов с альтернативными вариантами через обучение и повышение квалификации, чтобы педагоги могли осознанно выбирать, какие термины использовать.

Эффективное усвоение заимствований требует:

– контекстуализации – объяснение терминов через реальные педагогические ситуации (например, разбор кейсов с использованием peer assessment);

– практико-ориентированных заданий, таких как составление учебных планов с применением новых концепций (blended learning, gamefication);

– использование аутентичных материалов – научных статей, методических руководств, вебинаров, где заимствованная лексика употребляется естественно.

Метод М. Г. Груздилович, предполагающий изучение языковых единиц в профессиональных текстах, применим и здесь: преподаватели могут осваивать термины через анализ международных образовательных стандартов или участие в академических дискуссиях [4].

Языковые заимствования – неизбежный элемент современного педагогического дискурса, однако их интеграция должна быть осмысленной. Для минимизации рисков предлагается:

1. Развивать гибридную терминологию, сочетая заимствования с русскоязычными аналогами («гайдлайн» → «методическое руководство», «дедлайн» → «крайний срок»).

2. Активно использовать коммуникативные методы, чтобы заимствования естественно входили в профессиональный лексикон.

3. Создавать глоссарии и обучающие модули, помогающие преподавателям адаптироваться к новым терминам без потери смысловой точности.

Перспективы исследования включают анализ долгосрочного воздействия заимствований на национальные образовательные системы, а также разработку стратегий баланса между глобализацией и сохранением языковой идентичности.

Список источников

1. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. М. : ООО «Издательство Аст», 2020. 379 с.

2. Магомадова Т. Д. Англоязычные заимствования в современном русском языке: пути их проникновения // Гуманитарные и социальные науки. 2023. № 5. С. 65–71.

3. Crystal D. English as a Global Language (3rd ed.). Cambridge University Press, 2019. 229 p.

4. Груздилович М. Г. Майндмэппинг как один из инновационных приёмов наглядного метода обучения // София : электронный научно-просветительский журнал Белорусского государственного университета. 2018. № 1. С. 40–48.

УДК 372.881.1

Технология обучения учащихся средних классов разножанровой письменной речи на уроках английского языка

Technology of teaching middle school students various genres of written speech in English

Алена Александровна Яшкина
Alyona Aleksandrovna Yashkina

Бийский филиал им. В. М. Шукшина «Алтайский государственный педагогический университет», Бийск, Россия
Biysk branch named after V.M. Shukshin. V.M. Shukshin «Altai State Pedagogical University», Biysk, Russia

Научный руководитель: Наталья Григорьевна Виноградова
Бийский филиал им. В. М. Шукшина «Алтайский государственный педагогический университет», Бийск, Россия,
katipet30@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования навыков письменной речи на иностранном языке в рамках школьного образования. В работе рассматриваются жанры письменной речи, их структурные и стилистические особенности. Особое внимание уделяется методическим подходам к обучению письму, включая интеграцию цифровых технологий, геймификацию, межпредметные проекты и работу с модельными текстами. Автор предлагает поэтапную систему формирования письменных навыков: от подготовительных упражнений до редактирования и публикации работ. Подчеркивается необходимость сочетания традиционных и инновационных методов обучения с учетом требований ФГОС ООО, а также важность дифференцированного подхода и мотивации учащихся. Результатом эффективного обучения должно стать преодоление трудностей, таких как страх письменной речи, смешение жанров и интерференция с родным языком.
Ключевые слова: обучение письму, коммуникативная компетенция, жанры письменной речи, цифровые технологии, ФГОС ООО, методика преподавания английского языка
Keywords: teaching writing, communicative competence, genres of writing / written discourse, digital technologies, Federal State Educational Standard for Basic General Education (FSES BGE), methods of teaching English / English language teaching methodology

Обучение иностранному языку своей главной целью имеет развитие коммуникативной компетенции обучающихся во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. В программах средней общеобразовательной школы письмо не рассматривается как основная цель обучения. Считается, что письмо – это средство обучения, которое способствует развитию умений и навыков устной речи и чтения.

В своей учебной функции письмо выступает в форме письменных упражнений, которые способствуют закреплению в памяти обучающихся лексического и грам-

© Яшкина А. А., 2025

матического материала как на уровне его структурной отработки, так и на более продвинутом этапе. Однако письму в общеобразовательной школе уделяется мало времени из-за ограниченных возможностей практического его применения. Требования к освоению иностранных языков в РФ закреплены в Федеральном законе РФ № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), а также в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы.

ФГОС ООО рассматривает развитие системы образования через внедрение современных технологий, в том числе и в обучении иностранным языкам. Дети нового поколения менее коммуникабельны в очном режиме, но очень активны в интернете, поэтому нужно обучать их интересными способами, т. е. внедрение новых подходов к обучению и применение новых технологий на уроках создают благоприятные условия для подготовки учащихся к самостоятельной продуктивной деятельности и развитию языковых компетенций.

Во ФГОС ООО цели школьного образования определяются идеями системно-деятельностного подхода, который напрямую связан с компетентностным подходом на следующих ступенях образования. Предполагается, что именно реализация компетентностного подхода позволит сформировать у обучающихся универсальные компетенции, в том числе и языковые.

Письмо в английском языке представлено различными жанрами, каждый из которых имеет свои особенности в структуре, тоне, языке и назначении. Вот основные категории:

1. Формальные письма (Formal Letters).

Назначение письма: официальные запросы, жалобы, заявления, деловая переписка.

Особенности: структура:

– адрес отправителя и дата;

– имя и адрес получателя;

– официальное обращение: Dear Sir/Madam или Dear Mr. Smith;

– четкое тело письма: введение, основная часть, заключение;

– завершение: Yours faithfully (если имя неизвестно) или Yours sincerely (если имя известно).

Тон и язык: вежливый, безэмоциональный, без сокращений. Используются формальные фразы: I am writing to inquire..., I would appreciate it if....

2. Неформальные письма (Informal Letters).

Назначение письма: общение с друзьями, семьей.

Особенности: структура:

– приветствие: Hi [Name], Dear [Name];

– свободная структура, возможны отступления;

– завершение: Best wishes, Take care, Love.

Тон и язык: дружелюбный, разговорный, допустимы смайлы, сокращения (I’m, can’t).

3. Деловые письма (Business Letters).

Назначение письма: переговоры с партнерами, клиентами, коллегами – логотип компании, ссылки на реквизиты.

Особенности:

– четкая тема (Subject: Invoice Correction);

– завершение: Best regards, Kind regards.

Тон и язык: профессиональный, вежливый, четкий и лаконичный.

4. Сопроводительные письма (Cover Letters).

Назначение письма: сопровождение резюме, презентация навыков – упоминание вакансии.

Особенности:

– краткое описание релевантного опыта;

– призыв к действию: I look forward to discussing my application.

Тон и язык: профессиональный, мотивированный и персонализированный, но при этом достаточно живой, чтобы заинтересовать работодателя.

5. Письма-жалобы (Letters of Complaint).

Назначение письма: подать жалобу.

Особенности: структура:

– описание проблемы;

– доказательства (даты, номера заказов);

– требование: I request a full refund.

Тон и язык: твердый, но уважительный.

6. Рекомендательные письма (Reference Letters).

Назначение письма: рекомендация коллеги, студента.

Особенности:

– конкретные достижения (She improved sales by 20%...);

– фразы: I highly recommend..., It is a pleasure to endorse... .

Тон и язык: официальный, убедительный и конкретный, подтверждая профессиональные или академические качества человека.

7. Благодарственные письма (Thank-You Letters).

Назначение письма: выразить благодарность.

Особенности:

– формальные: после собеседования – Thank you for the opportunity…;

– неформальные: личная благодарность – Thanks a million for...!

Тон и язык: Теплый, искренний и профессиональный (в зависимости от контекста).

8. Приглашения (Invitation Letters).

Назначение письма: сделать приглашение.

Особенности:

– формальные: детали события, дресс-код, RSVP;

– неформальные: Would you like to join us for dinner?

Тон и язык: письмо должно быть:

– ясным (все ключевые детали сразу);

– вежливым (тон зависит от формальности);

– побуждающим к действию (чёткий RSVP).

9. Письма-извинения (Apology Letters).

Назначение письма: принести свои извинения

Особенности:

– обязательно: признание ошибки, предложение решения;

– фразы: I sincerely apologize for..., Please accept my deepest regrets.

Письмо-извинение должно:
– признать ошибку – без оправданий;
– предложить решение – как вы исправите ситуацию;
– быть кратким – только суть.
Тон и язык: формальное письмо: структурированное, с компенсацией.
Личное письмо: тёплое, но ответственное.
Главное – искренность и готовность исправиться.

10. Электронные письма (Emails).

Назначение письма: письмо в электронном виде.
Особенности:
– краткость, четкая тема;
– в деловой переписке – формальный тон;
– в личной – смайлы, разговорный стиль.
Главные правила:
Тон = аудитория + цель.
Структура = ясность + действие.
Стиль = краткость + вежливость.
Тон и язык: формальные письма требуют структуры, нейтральные – естественности, неформальные – дружелюбия. Всегда проверяйте, легко ли адресату понять и ответить на ваше письмо.

Методические подходы:

1. Интеграция цифровых ресурсов:
– платформы типа **Padlet** для коллективного создания текстов;
– использование **Grammarly** для самопроверки грамматики;
– виртуальные доски (Jamboard) для визуализации структуры эссе.

2. Геймификация:
– написание рецензий на фильмы в форме «блога» с элементами соревнования;
– создание комиксов через **Canva** с диалогами на английском.

3. Межпредметные проекты:
– написание инструкций для научных экспериментов (интеграция с естествознанием);
– подготовка туристических брошюр по странам изучаемого языка (география + культура).

4. Метод модельных текстов:
– анализ образцов с выделением:
– лексических клише (In my opinion...);
– грамматических структур (If I were...);
– композиционных элементов.

Технологии формирования навыков

Этап 1. Подготовительный:
– упражнения на расширение тематической лексики (mind-mapping);
– тренировка грамматических конструкций в контексте жанра.

Этап 2. Создание черновика:
– использование графических органайзеров для планирования текста:
text

Introduction: Hook → Thesis statement

Body: Topic sentence → Examples → Explanation

Conclusion: Restate thesis → Final thought

Этап 3. Редактирование:

– peer review с критериями: логичность, грамматика, соответствие жанру;

– работа с рубриками (scoring rubrics) для самооценки.

Этап 4. Публикация:

– размещение лучших работ на школьном сайте/блоге;

– создание классного журнала на английском языке.

Дидактические принципы:

– по**этапность**: от клоуз-тестов (заполнение пропусков в тексте) до самостоятельного написания;

– к**онтекстуализация**: связь тем с интересами подростков (соцсети, экология, технологии);

– д**ифференциация**:

– базовый уровень: шаблоны с опорными фразами;

– продвинутый уровень: творческие задания (написание стихов/песен).

Эффективное обучение разножанровой письменной речи на английском языке требует сочетания традиционных методов с цифровыми инструментами. Ключевыми факторами успеха остаются систематическая практика, четкие критерии оценивания и учет мотивационных аспектов. Реализация описанных технологий способствует преодолению типичных трудностей: боязни «чистого листа», смешения жанровых особенностей и интерференции с родным языком.

Список источников

1. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018, 104 с.

2. Вайсбурд М. Л., Блохина С. А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранный язык в школе. 1997. № 1–2. С. 33–38.

3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.

4. Колкова М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / под ред. М. К. Колковой. СПб. : КАРО, 2007. 288 с.

5. Кузьменко О. Д., Рогова Г. В. Учебное чтение, его содержание и формы // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М. : Рус. язык, 1991. 360 с.

6. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 207 с.

7. Миролюбов А. А., Рахманов И. В., Цетлин В. С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967. 503 с.

8. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск : Высшая школа, 1997. 522 с.

9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс : учеб. пособие. М. : АСТ : Астрель, 2010. 271 с.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 821.161.1-31'06

Мифологема «Вечная Женственность» в рассказе Б. К. Зайцева «Диана»

The mythologeme of «Eternal Feminine» in B. K. Zaitsev's story «Diana»

Екатерина Евгеньевна Сафонова
Ekaterina Evgenyevna Safonova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Марина Леонидовна Левченко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
marinalevchenko@tspu.ru

Аннотация: В статье исследуется специфика мифологемы Вечной Женственности в рассказе Б. К. Зайцева «Диана», определяется влияние соловьевского мифа о Софии на его тематику и поэтику. Устанавливается соответствие между пониманием образа Вечной Женственности у Б. К. Зайцева и В. С. Соловьева.
Ключевые слова: мифологема, Вечная Женственность, София, Б. К. Зайцев, В. С. Соловьев, Серебряный век
Keywords: mythologeme, the Eternal Feminine, Sofia, B. K. Zaitsev, V. S. Solovev, Silver Age

В XX в. в истории и философии наметилась тенденция к ремифологизации – перерождению, переосмыслению мифа. Это явление нашло отражение и в литературе, в наибольшей степени – в творчестве писателей модернизма. Ремифологизация основывается на стремлении авторов вернуться к мифологическому мышлению и архетипическим образам, но в современной интерпретации. Литература XX в. изобилует мифологическими аллюзиями, обращается к мифическим сюжетам и мифологемам.

В ходе исследования мы будем опираться на трактовку термина «мифологема», данную К. Г. Юнгом, Д. Н. Ушаковым, О. М. Фрейденберг, Н. И. Коноваловой.

Мифологема «Вечная Женственность» была введена в русскую культуру Серебряного века В. С. Соловьевым, философом, поэтом и публицистом. София является символом Вечной Женственности, воплощением гармонизирующего начала, а также олицетворяет «идеальное, совершенное человечество, вечно заключающееся в цельном божественном существе или Христе» [1, с. 171].

«София есть тело Божие, материя Божества, проникнутая началом божественного единства» [1, с. 177]. Н. В. Рогоза отмечает два аспекта соловьевской концепции Вечной Женственности, нашедшие отражение в отечественной литературе XX в. – религиозный и «интимно-романтический» (определение А. Ф. Лосева) [2, с. 26]. В первом случае речь идет о метафизической ипостаси. С другой стороны, Вечная Женственность предстает в роли возлюбленной. Культ Вечной Женствен-

© Сафонова Е. Е., 2025

ности положил начало множеству родственных образов и нашел отражение в творчестве таких видных представителей символистского направления, как А. Блок, А. Белый, В. Брюсов, Н. Гумилев и т. д.

Философия В. С. Соловьева оказала большое влияние на мировоззрение и творчество Б. К. Зайцева. Соловьев стал для писателя «водителем по духовному миру» и открыл для него «новый и прекрасный мир, духовный и христианский, где добро и красота, знания мудро соединены, где нет ненависти, есть любовь, справедливость» [3, с. 49]. Зайцев верил в то, что искусство и вера способны преобразить мир. Идеи соловьевства проявляются в его художественных произведениях в таких аспектах, как стремление к гармонии между телесным и божественным, духовному преображению мира, обращение к религиозно-мистическому опыту. Представление о Вечной Женственности пронизывает творчество Б. К. Зайцева и является определяющим в изображении и осмыслении им женского начала и любовного чувства. Писатель видит любовь как дар Божий, главную ценность и смысл жизни.

Тематика и поэтика рассказа «Диана» во многом связаны с мифом о Вечной Женственности. Он воплощается в образе главной героини, соединяющей в себе земное и божественное, красоту и тайну.

Диана – приятельница рассказчика, с которой его связывают неоднозначные отношения. Он не испытывает страсти, но и дружескими его чувства назвать нельзя. Герой любуется и восхищается ею не как красивой женщиной, но как высшим, совершенным существом – богиней, создавая из нее миф. Для характеристики Дианы используются эпитеты и метафоры, указывающие на ее неземную сущность: «божественное тело», изгиб шеи, «составляющий метку богини», «знаменитая шея ее с головою богини», «точеная голова». Рассказчик поэтизирует ее быт, например, наделяя ванную комнату чертами божественного: «В ванной висели мохнатые простыни и капоты, пахло влагою и миндальным мылом. Здесь ежедневно Диана встает из вод, как бы рождается вновь, свежая и безупречная, и отдается заботам о скоротечной своей красоте» [4, с. 463]. Здесь можно отметить символическую связь с богиней любви и красоты Афродитой, появившейся из воды. Идолопоклонническое отношение рассказчика к Диане подчеркивается его эмоциональной реакцией на ее признание в тоске по любви: «Вот как сказала Артемида! Вот она, Девушка-Луна, прохладная кровь!» [4, с. 465]. Для него становится неожиданностью, что отстраненной от всего мирского, полумифической Диане присущи подлинно человеческие переживания. Женщина в рассказе олицетворяет собой культ, которому мужчина служит и преклоняется.

Рассказчик ассоциирует Диану с луной, свежестью, прохладой. Связь с луной подчеркивает недостижимость, трансцендентную сущность героини. Здесь вновь прослеживается влияние В. С. Соловьева, сравнивавшего лунный свет с пассивной женской красотой. Кроме того, отождествление героини с луной («Девушка-Луна») отсылает к языческим корням, а именно к богине Артемиде. Согласно словарю символов Д. Тресиддера, луна олицетворяет изобилие, циклическое обновление, возрождение, бессмертие, оккультную силу, изменчивость, целомудрие, интуицию и эмоции [5, с. 102]. Автор связывает луну с женским началом, упоминая как богинь, охраняющих материнство, так и деву-воительницу Артемиду (Диану), Селену, часто

отождествляемую с ней, и Гекату, покровительницу колдовства, чародейства и мрака. Подобная многогранность соответствует всеобъемлющей, божественной сути Вечной Женственности в соловьевской философии. В свою очередь, Б. К. Зайцев через символический образ передает космический масштаб женственности, ее единение с мировым порядком и вечным, циклическим обновлением жизни. Это также соотносится с космическим аспектом Софии, выделенным А. Ф. Лосевым.

Рассмотрение символики луны в значении изменчивости и эмоциональности позволяет проникнуть в сущность героини Зайцева. Диана – загадка для рассказчика, несмотря на их довольно близкое знакомство. Герой знаком с ее привычками, домом, некоторыми чертами характера, но он не понимает ее в полной мере, ему известна лишь «поверхность» жизни. Так, героиня одновременно ведет светскую жизнь, посещая рестораны, и экономит, продавая платья и скудно питаясь. Она проповедует деятельный образ жизни – «много работать, много иметь денег», но сама часто предается праздности и только мечтает об актерском поприще. Диана непостоянна, движима эмоциональными порывами. Так, признавая стесненность в средствах, она с легкостью предлагает дать денег артисту. Б. К. Зайцев нередко наделяет своих героинь непосредственностью, живостью, отождествляя таким образом женское начало с душой, а не умом. Появление Дианы неожиданно, а в финале рассказа она бесследно исчезает в ночи: «Чрез минуту ничего уж не осталось: авеню Монтэнь замыло, поглотило, среди золота своих огней, недвижных и текучих, то, что называли мы Дианой» [4, с. 465]. Загадочная неуловимость подчеркивает принадлежность женского начала иному, сакральному измерению. Примечательно, что рассказчик размышляет о героине как об абстрактной сущности, не имеющей определенного пола. На это указывает использование местоимений «то» и «что» вместо форм личного местоимения «она». В представлении героя Диана не уходит, а растворяется, подобно чудесному видению Софии из поэмы В. Соловьева «Три свидания». Таким образом создается ощущение эфемерности героини, лишенной признаков земной, человеческой природы, в том числе и пола.

Рассказ имеет размеренный, неторопливый темп. Взаимоотношения мужчины и женщины лишены конфликта. Красота героини воспринимается рассказчиком не как чувственная или роковая, напротив, она ассоциирована с прохладой и свежестью: «Как гармония, некие светлые звуки, она действует на меня освежающе» [4, с. 461]. Диана, подобно Софии, олицетворяет собой гармонию. Жилище Дианы производит на героя успокаивающее впечатление. В его описании ключевыми являются слова «свет» и «свежесть». Квартира находится на высоком этаже, возносясь к солнцу и майскому небу; она «не утомлена» чужим присутствием, здесь господствует «одинокая жизнь».

Для передачи связи между Дианой и Софией Зайцев также использует цветовую символику. В квартире Дианы преобладают золотой и голубой цвета. Золотой в данном случае происходит от солнечного света, им же объята сама героиня: «Голые, нежные руки Дианы были совсем пред моими глазами. Солнце их обнимало, золотом зажигало пушок». Цвет имеет семантику просветления, света [5, с. 66]. В. С. Соловьев, в свою очередь, называл свет солнца олицетворением всеединства. Голубой цвет, в рассказе передающий ощущение свежести, является символом ду-

ховной чистоты и целомудрия [6, с. 375]. Соловьев соотносил золотой и лазурный цвета в облике Софии с ее божественным бытием. Подобная трактовка приближена к его представлению о Вечной Женственности и указывает одновременно на отождествление с красотой, способной преобразить мир, и непорочностью, объединяющей ее образ с Девой Марией.

Несмотря на то, что Зайцев во многом следует представлениям В. Соловьева о Софии, его трактовка мифологемы Вечной Женственности обладает своеобразием. Так, значимой характеристикой его героини становится языческая символика. Имя Диана (в греческой мифологии – Артемида) связывает ее с римской богиней охоты, луны, природы. В героине обнаруживаются характерные черты Артемиды: связь с природой, стремительность «охотницы», «божественное тело», холодность, соотносимая с луной. Вокруг Дианы царит языческая праздность, ее распорядок дня нетороплив, не подчинен суете: каждое утро она совершает прогулку, хорошо завтракает, что необходимо для «здоровья богини», жилище ее «пустынно и сладостно». Гедонистическим предстает и пейзаж, изобилующий золотым цветом: «райская мурава и зелень», «золотой мед солнца», «золотистые цветы», «день золотой, светлонеповторимый». Топосом рассказа является Париж, но автор отказывается от классического противопоставления городского мира и природного. Герои тесно связаны с природой, они наслаждаются ею и жизнью в целом, подобно Адаму и Еве в Эдемском саду: «Мы жили ведь в милом мире, светлее, легче обычного» [4, с. 460]. Диана демонстрирует свободу и независимость от традиционно женского быта: «Она девически стройна, вечная девушка, никаких детей и никакой привязанности» [4, с. 462]. Эта черта также объединяет ее с античной богиней. Артемида – вечно юная, непорочная Дева. Так и Диана, замужняя женщина, мыслит себя свободной от уз брака и в прошлом, и в будущем: «Родилась холостой, холостой и умру» [4, с. 463]. Языческие черты в образе героини указывают на приверженность земному, телесному. В ней присутствует тяга к наслаждению жизнью. У Софии в понимании В. С. Соловьева данной характеристики нет, хотя мифологема имеет языческие корни. Зайцев же привносит в идеальное женское начало больше земного, природного.

В образе Дианы достаточно ярко реализованы материальные черты. Она предстает не только как высшая абстрактная сущность, но и как человек, наделенный личностным своеобразием. Диана не богата, но стремится приобщиться к миру роскоши, следя за своим внешним видом таким образом, чтобы производить впечатление «барыни». Ей свойственна любовь к красивым вещам и драгоценностям. Диана фантазирует об американце, который смог бы поправить ее материальное положение, мечтает о машине и карьере «синематографической звезды». В рассказе описывается ее быт, домашний уклад. У героини есть будничные дела, вроде наведения порядка и похода за покупками. Описание интерьера квартиры изобилует деталями, указывающими на то, что это жилое пространство, а не абстрактное жилище: «На спинке карельской березы кровати висят чулки. На туалетном столике пудреницы и косметики, флаконы, баночки. В углу на столике матерчатая кукла – беспомощно свисают ее руки» [4, с. 462].

Кроме того, Диана переживает внутренний конфликт. Она страдает от одиночества. Глубоко трагично ее признание рассказчику: «Иногда это вот одиночество

меня убивает. Я всегда одна» [4, с. 465]. Прохлада и тишина ее квартиры, поэтизируемые героем, наводят на нее грусть. В ее жизни нет любимого человека, несмотря на прежнее замужество и наличие «друзей». Героиня, кажущаяся внешне безмятежной и беззаботной, находится в состоянии экзистенциального кризиса. Она ощущает быстротечность жизни и одновременно ее бессмысленность в отсутствии любви. Б. К. Зайцева отличало внимание к внутреннему миру женщины. Умение увидеть трагедию жизни ее глазами нашло отражение и в его взгляде на Вечную Женственность. Диана неоднозначна, внешнее и внутреннее в ней не совпадает, находясь в состоянии дисгармонии. Это порождает двойственность и диссонанс: героиня представляется источником гармонии для рассказчика, но при этом сама не является внутренне цельной. Потому мы не можем в полной мере считать Диану вариацией Софии, так как в ней не достигается божественная, всеобъемлющая цельность, на которой основывается соловьевское представление о Вечной Женственности. Такое видение мифологемы Вечной Женственности обусловлено авторским пониманием психологии женщины, согласно которому жизнь женщины неразрывно связана с любовью во всех ее проявлениях: счастливой, умиротворяющей, наказывающей, порочной, невзаимной. Независимо от обстоятельств, писатель возводит ее до основополагающей ценности человеческой жизни. В рассказе «Диана» героиня лишена любви. Ее страдание закономерно, ведь на ее долю не выпало дара, составляющего смысл существования.

Б. К. Зайцев намеренно усложняет образ главной героини, отказываясь от идеализации в трактовке мифологемы Вечной Женственности. Во многом это связано с историческим контекстом. Рассказ написан в 20-е годы XX в., когда человечество переживает нравственный кризис из-за утраты старых ценностей и невозможности найти новые. Прежние идеалы требуют переосмысления. Европа оправляется от последствий Первой мировой войны, в России завершается Гражданская война. Во времена глобальных катастроф и потрясений даже «божество» теряет свою безупречную красоту и внутреннюю гармонию. Введение бытового и личностного плана позволяет посмотреть под другим углом на миф о Софии. Стремясь к идеализации женского начала, многие культурные деятели Серебряного века, в том числе сам В. С. Соловьев и поэт А. Блок, переставали видеть за сакральной сущностью человеческую жизнь, полную реальных коллизий. Образ Вечной Женственности воспринимается ими со стороны как идол, которому поклоняются. А внутренний конфликт, беды и переживания остаются не просто незамеченным, их наличие у Софии вовсе не предполагается. Зайцев же смещает акцент с внешнего на внутреннее, стремится понять ее проблемы, увидеть сложность, несмотря на то, что часть мистического ореола будет потеряна. Потому принципиальным отличием трактовки мифологемы Б. К. Зайцевым становится ее многогранность. Если у В. С. Соловьева София – абстрактный идеал, то у Зайцева она наделяется материальными и личностными чертами, при этом сохраняя связь с сакральным.

Таким образом, Б. К. Зайцев усваивает и по-своему интерпретирует идеи В. С. Соловьева о Вечной Женственности и всеединстве. В образе героини рассказа «Диана» писатель показывает трансформацию абстрактного идеала Вечной Женственности. Она соединяет в себе как черты античной мифологии и модернистской

традиции, так и реалистические. Это обусловлено влиянием исторического контекста и обращением автора к тонкостям психологии женщины. Отказ от идеализации образа подчеркивает трагическую двойственность Вечной Женственности. У Зайцева она приобретает значение многомерного символа, представ не только как трансцендентная сущность, но и в качестве отражения сложности женской природы.

Список источников

1. Соловьев В. С. Чтения о Богочеловечестве. СПб. : Азбука, 2000. 381 с.
2. Рогоза Н. В. Вечная женственность как воплощение высшей идеи женственности в культуре Серебряного века // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2011. № 1. С. 26–28.
3. Зайцев Б. К. Сочинения : в 3 т. Т. 1. М. : Терра, 1993. 480 с.
4. Зайцев Б. К. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2. М. : Русская книга, 1999. 544 с.
5. Тресиддер Д. Словарь символов. М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. 443 с.
6. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины: опыт православной традиции. М. : АСТ, 2003. 640 с.

УДК 273.5.091.32:82.02

Изучение особенностей проявления импрессионизма в литературе в школе

Studying the features of impressionism in literature at school

Полина Сергеевна Якуба
Polina Sergeevna Yakuba

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Марина Леонидовна Левченко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
marinalevchenko@tspu.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности изучения импрессионизма в литературе в рамках школьной программы.
Ключевые слова: импрессионизм, школьное литературное образование, объяснительно-иллюстративный метод, школьный анализ, методика преподавания литературы
Keywords: impressionism, school literary education, explanatory and illustrative method, school analysis, methods of teaching literature

Во ФГОС третьего поколения в качестве важнейших предметных результатов в курсе обучения литературе является сформированность умений определять и учитывать в процессе анализа художественных текстов историко-культурный контекст и контекст творчества писателя. Изучение эстетики импрессионизма как на уроках, так и в рамках проектной деятельности по литературе способствует пониманию школьниками литературного и культурного контекста и развитию культурологической эрудиции.

В ходе исследования был проведён опрос, целью которого было установить, насколько хорошо люди знакомы с таким явлением в искусстве, как «импрессионизм», с участием семидесяти четырех респондентов, из которых пятьдесят три – школьного возраста. На вопрос «Слышали ли вы об импрессионизме?» ответ «Да, знаю, что это такое» дали 33,8% отвечающих. «Да, но не знаю, что это такое» ответили 41,9%. Процент не знающих о данном направлении составил 24,3%. В итоге большинство опрашиваемых с явлением импрессионизма в искусстве оказались незнакомы. Перевес в отрицательную сторону произошёл и на вопросе «Знакома ли вам картина Клода Моне “Впечатление. Восход солнца?”». Ответ «да» – 38,9%, «нет» – 61,1%.

Вопросы, приведенные выше, показали уровень осведомленности об импрессионизме школьников и некоторых взрослых. Впоследствии из-за низкого уровня владения понятием «импрессионизм» опрашиваемые отмечали картину «Аве Мария» М. В. Верёвкиной, представительницы экспрессионизма, как импрессионистическую. А отрывок из произведения «Миф» Б. К. Зайцева, наоборот, как не импрессионистический.

© Якуба П. С., 2025

Однако на вопрос «Хотите ли вы углубить свои знания об импрессионизме?» ответ «да» составил – 48,6%, «хочу, но не имею возможности» – 21, 6%, «нет» – 29,7%. Эти результаты свидетельствуют о значительном интересе к импрессионизму, что подчеркивает потенциал для разработки занятий по этой теме или ее внедрения в проектную деятельность учащихся.

Также был проведён анализ школьной программы, который показал, что освещение импрессионизма в рамках урочных занятий по литературе остаётся поверхностным и фрагментарным, что может объяснить процент незнакомых с данным течением респондентов.

Федеральная рабочая программа по литературе включает следующих авторов, в чьих произведениях встречаются импрессионистические черты: И. С. Тургенев [1, с. 132], А. А. Фет [2, с. 146–153], Ф. И. Тютчев [3, с. 719], А. А. Блок [4, с. 63], И. Ф. Анненский [5, с. 71], К. Д. Бальмонт [6, с. 70], И. А. Бунин [7, с. 98], И. С. Шмелев [7, с. 174] (дооктябрьская проза), М. Горький [7, с. 216] (творчество 1900–1910-х годов), А. П. Чехов [7, с. 10], К. Г. Паустовский [8, с. 135–149].

При анализе линейки учебников по литературе мы выявили следующие результаты: импрессионизм как течение упоминается в учебнике за 11-й класс под редакцией Валентина Ивановича Коровина [9]. В главе «Исторические события, общественная мысль, наука, философия, культура, искусство, литература в конце XIX – начале XX в.» описываются особенности этого течения, приводится краткий анализ отличий импрессионизма от символизма и экспрессионизма. Как представитель литературного импрессионизма отмечается К. Д. Бальмонт. В главе, посвященной В. Я. Брюсову, говорится о переходе поэта от «классичной» к импрессионистической, «шифрованной» технике письма на примере стихотворения «Творчество». Во второй части учебника представлена целая глава, посвященная творчеству Б. К. Зайцева, чья приверженность к импрессионизму была отмечена многими исследователями.

После ознакомления с результатами проведенного опроса перед нами встала задача организации и проведения вводного занятия по импрессионизму. Аудитория – учащиеся 11-го класса среднего общеобразовательного учреждения частного образовательного учреждения лицея Томского государственного университета. Время занятия – два академических часа с перерывом. Целью урока являлось знакомство обучающихся с основными принципами импрессионизма в литературе, живописи и музыке. По нашему мнению, при подготовке такого занятия целесообразно использовать методы проблемного изложения, беседы и объяснительно-иллюстративный.

Занятие началось с этапа актуализации знаний, в рамках которого учащимся было предложено восстановить в памяти определение модернизма и обсудить некоторые из его течений, встречающихся в школьной программе. Класс активно вступил в беседу о символизме, акмеизме и футуризме, называл основные черты и деятелей школ.

После повторения уже изученного материала учащимся было предложено обратить внимание на интерактивную доску, на которой представлена электронная копия картины Клода Моне «Впечатление. Восход солнца». Некоторые из обучающихся отметили, что уже видели эту картину, но о связи между ней и зарождением импрессионизма не имели представления.

После краткой сводки об истории возникновения течения на примере картин «Площадь французского театра в Париже» К. Писсарро, «Бал в Мулен де Галетт» П. О. Ренуара, «Парижская улица в дождливую погоду» Г. Кайботта, «Сад художника в Живерни» К. Моне учащимся было предложено обсудить главные признаки импрессионизма в живописи: необычный ракурс композиции, пристальное внимание к обыденности, ощущение сиюминутности при взгляде на полотно, кадрирование, отказ от чётких контуров, детализации и прорисовки, использование этюдных мазков и др. Стоит отметить, что обучающимися был проявлен интерес к обсуждению. Некоторые из представленных особенностей импрессионизма они находили сами, чем спешили поделиться в ходе беседы. Объяснение законов живописи является логичным и обоснованным подходом, потому как живопись импрессионистов наглядно демонстрирует ключевые эстетические принципы этого течения, которые могут быть восприняты обучающимися, а затем перенесены на изучение литературных произведений.

Следующий этап занятия был посвящён проявлениям импрессионизма в музыке. Выбор такого вектора обсуждения (от живописи к музыке) обусловлен тем, что музыка способна вызвать эмоциональную реакцию, активизировать воображение и создать настроение, которое в дальнейшем может служить фоном для понимания литературных произведений. Также школьники учатся видеть связи между различными видами искусства и понимать, как они взаимодействуют и влияют друг на друга.

Последним этапом занятия стало обсуждение импрессионизма в литературе. На основе ранее услышанной информации обучающиеся должны были попробовать выделить черты литературного импрессионизма сами. Учениками были предложены такие варианты, как фрагментарность, пристальное внимание к деталям, стремление передать момент «здесь и сейчас». С помощью учителя список был дополнен.

Для погружения в материал и демонстрации особенностей импрессионизма были предложены некоторые из произведений А. А. Фета. В стихотворении «Шепот. Робкое дыханье...» [10] обучающимися были отмечены следующие особенности: цветовой контраст и отсутствие глаголов. При анализе этого и других литературных примеров (А. А. Фет «Вечер» [11], Б. Окуджава «Осень ранняя», «Живописцы» [12]) обучающиеся обращали внимание на настроение произведения, указатели времени (Вздохи дня есть в дыханье ночном. Лисы ссорятся, лисы тоскуют // Лисы празднуют, плачут, поют, // а когда они трубки раскурят, // значит – дождички скоро польют), использование цветописи (Но зарница уж теплится ярко // Голубым и зелёным огнём. Красный дуб с голубыми рогами), метафоры (Каждый лист – это мордочка лисья. Каждый ствол – это тело оленье). Приемы звукописи упоминались реже. Не был замечен ассонанс (Шеп**о**т, р**о**бкое дыханье, // Трели с**о**л**о**вья, // Серебр**о** и к**о**лыханье, // С**о**нн**о**го ручья), однако упоминались слова с семантикой звука (прозвучало, прозвенело, шепот, трели и др.), особенности формы не были упомянуты (например, что стихотворение «Шепот, робкое дыханье...» состоит из одного предложения).

В конце занятия было предложено домашнее задание на выбор: описать картину Мэри Кэссетт «Маки в поле» или написать собственное стихотворение. Большинством было выбрано описание картины. Думается, такой выбор можно объяснить тем,

что описание картины предоставляет учащимся более четкое понимание результата задания. Визуальный образ уже задан, и учащимся остается лишь проанализировать и интерпретировать его элементы, такие как цвет, композиция, детали и настроение. Это может быть менее пугающим, чем создание чего-то совершенно нового.

О технике картины обучающиеся отозвались следующим образом: «Мазки подвижны, нет чёткого контура и детализации». При анализе используемых оттенков вновь было отмечено присутствие контраста: «грязные оттенки, обилие красных пятен», «поле – яркое, небо – хмурое». Некоторые связывали красный цвет с ощущением жара, исходящего от картины, что может подчеркнуть вовлеченность зрителя в изображаемое на полотне: «от бутонов исходит приятное тепло, как будто они – маленькие огоньки», «из-за красного цвета создаётся ощущение жары». Один из учащихся отметил особенности живописной архитектоники: «Композиция картины поставлена так, чтобы зритель больше всего смотрел на поле, на его безграничность и красоту». При описании собственных ощущений от изображаемого также была высказана важная мысль о фотографичности картины: «Складывается ощущение, что художница словно сфотографировала эту маленькую семью, тем самым запечатлев их эмоции в это мгновение». По-нашему мнению, обучающиеся отразили импрессионистические черты полно.

Одной из обучающихся была проделана работа над собственным стихотворением. В стихах «минуты словно горная река текут», «он (воздух) пахнет летним днем, который смыл всю пыль с моей души» отражена попытка передать субъективность впечатлений. К игре света и тени можно отнести строку «и свет огня ласкает мне глаза». Однако, несмотря на некоторые поверхностные сходства, произведение не в полной мере соответствует ключевым принципам импрессионизма: оно не фрагментарно, не сиюминутно, не содержит пейзажные элементы, описывает тяжёлые эмоциональные состояния, переживаемые лирическим героем, в то время как импрессионистические произведения отличаются лёгкостью и жизнерадостностью настроения. Следовательно, ученику, привыкшему к более структурированным формам письма, может быть сложно отказаться от привычных художественных приемов.

Анализируя итоги, отметим, что цель урока достигнута, так как обучающиеся получили представление об импрессионизме и его значении в культурном контексте. Наиболее запоминающимися для учащихся чертами в литературе стали фрагментарность, стремление передать момент «здесь и сейчас», использование цветописи, субъективизм. Однако анализ импрессионистичных картин дался им легче, чем разбор литературных произведений. Можно отметить, что при анализе стихотворений обучающиеся больше концентрируются на попытке проанализировать сюжет, чем на стремлении отметить особенности структуры произведения и используемых в нём тропов. Но при озвучивании наводящих вопросов легко включаются в работу.

Таким образом, учащиеся проявляют значительный интерес к теме, могут продемонстрировать хорошее понимание теоретических основ импрессионизма и даже идентифицировать его принципы в известных произведениях. Однако когда дело доходит до применения этих принципов на практике, например при создании собственных работ, обучающиеся сталкиваются с трудностями. Это является ожидаемым, так как пусть теория и предоставляет концептуальную базу, но применение

этих концепций в творческой работе требует умения мыслить абстрактно, экспериментировать с формой и языком, что и может вызвать затруднения у обучающихся.

Список источников

1. Пахсарьян Н. Т. А. Доде и И. С. Тургенев: К проблеме литературного импрессионизма // Литературоведческий журнал. 2018. № 44. С. 128–133.
2. Лаврищев И. В. Поэтические открытия А. А. Фета на фоне художественных поисков европейского импрессионизма // Stephanos. 2019. № 3 (35). С. 146–153.
3. Бухштаб Б. Я. Тютчев // История русской литературы: М., 1955. С. 695–719.
4. Грушицкая М. А. Импрессионистические черты лирики русских поэтов России конца XIX – начала XX веков. Кемерово : Изд-во КемГУКИ, 2018. № 44. С. 61–66.
5. Корецкая И. В. Импрессионизм в поэзии и эстетике символизма. 207 с.
6. Молчанова Н. А. Поэзия К. Д. Бальмонта. Иваново, 2002. 365 с.
7. Захарова В. Т. Импрессионизм в русской прозе Серебряного века. Н., 2012. 271 с.
8. Руденко Ж. А. Импрессионистические тенденции в произведениях К. Г. Паустовского о Севастополе: «Чёрное море», «Золотая роза», «Повесть о жизни» // Гуманитарная парадигма. 2020. № 3 (14). С. 135–149.
9. Коровин В. И., Вершинина Н. Л., Гальцова Е. Д. и др. Литература: 11-й класс: углублённый уровень : учебник: в 2 частях / под ред. В. И. Коровина. М., 2023. 369 с.
10. Фет А. А. Полное собрание стихотворений / Вступительная статья, подготовка текста и примечания Б. Я. Бухштаба. Л. : Советский писатель, 1959. 211 с.
11. Фет А. А. Лирика. М. : Худ. литература, 1966. 66 с.
12. Окуджава Б. Стихотворения. СПб. : Академический проект, 2001. 711 с.

УДК 82-9

Художественный историзм в исторической повести А. М. Волкова «Царьградская пленница»

Artistic historicism in the historical novel by A. M. Volkov *The tsargrad captive*

Иван Васильевич Михеев
Ivan Vasilyevich Mikheev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия.
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Евгения Константиновна Макаренко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
makarenkoek@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается художественный историзм в исторической повести А. М. Волкова «Царьградская пленница».
Ключевые слова: художественный историзм, Волков, Царьградская пленница, Ярослав Мудрый, социалистический реализм, детская литература, история Руси, история Византии
Keywords: Art historicism, Volkov, the Tsargrad prisoner, Yaroslav the Wise, socialist realism, children's literature, The history of Russia, the history of Byzantium

А. М. Волков до сих пор является популярным детским писателем. Даже в XXI в. сложно найти людей, не знакомых со сказкой «Волшебник Изумрудного города». Но жанровый диапазон писателя был необычайно широк. В него входили: фантастические повести, рассказы и очерки, исторические романы, стихи о войне, пьесы для детского театра и др. [1 с. 135]. На фоне исторических произведений выделяется его историческая повесть «Царьградская пленница». В повести А. М. Волков пытается воссоздать нравы и обычаи, которые давно исчезли.

Предметом исследования являются художественные приемы, используемые для изображения исторической картины древней Руси в повести А. М. Волкова «Царьградская пленница».

В 1969 г. в издательстве «Детская литература» вышло в свет новое историческое произведение А. М. Волкова – историческая повесть из эпохи Ярослава Мудрого (XI в.) «Царьградская пленница» с иллюстрациями В. Панова (редактор С. Пономарёва) тиражом 100 000 экз. В 1971 г. эта книга была переиздана в однотомнике исторических повестей вместе с повестью «Два брата» тиражом 75 000 экз. [1, с. 194].

Произведение написано в соответствии с художественным направлением соцреализма, что, несомненно, повлияло на общий пафос произведения.

Своеобразие детской литературы в эпоху соцреализма представляется следствием двух основных посылок:

© Михеев И. В., 2025

1) по определению, данному А. А. Ждановым на Первом съезде советских писателей и дословно внесенному в Устав, соцреализм ставит себе тенденциозную воспитательную цель, т. е. установка его дидактична, определена как «задача идейной переделки и воспитания трудящихся людей в духе социализма»;

2) детской литературе в той или иной мере естественно присуще дидактическое, воспитательное начало, свою потребность в котором любознательный по природе ребенок будет удовлетворять даже тогда, и особенно тогда, когда имеет дело с яростно антидидактическими произведениями [2, с. 970].

Историческая повесть А. М. Волкова «Царьградская пленница» написана в соответствии с западноевропейской моделью исторического романа эпохи романтизма. Моделируя действительность и исторический процесс, писатели воссоздают прошлое силой воображения, показывают яркие и точные в деталях картины, создают красочные, подробные описания духовного облика эпохи, чувств и мыслей своих героев. Художественное воплощение любого явления подразумевает использование автором определенных средств: в частности, В. Скотт изображает в романах социальные процессы в каждый отдельно взятый исторический период через систему образов и их взаимодействие в повествовании [3, с. 7].

Помимо принципов В. Скотта Волков использует приёмы французского писателя В. Гюго. Виктор Гюго в своих произведениях «Ган Исландец», «Бюг Жаргаль», «Собор Парижской Богоматери» подходит к истории с точки зрения общечеловеческих понятий о добре и зле, любви и жестокости, которые считает одинаковыми во все времена [4, с. 434].

Так как произведение написано по модели вальтерскоттовского романа, главные герои «Царьградской пленницы» вымышлены и не имеют реальных прототипов. Однако в произведении появляется в качестве эпизодических ряд исторических личностей, таких как Ярослав Мудрый, Константин Багрянородный, Константин Великий. Они не принимают деятельного участия в сюжете повести.

Автор более ёмко описывает образ императора Константина Болюбовича:

«Из того ли было города из Мурома,
Из того ли из села Карачарова,
Выходил удалый добрый молодец,
Илья Муромец, крестьянский сын.
Приходит Илья в город Ерусалим,
К царю Константину Боголюбовичу,
К его палатам белокаменным» [5, с. 87–88].

А. М. Волков в эпилоге своего произведения «Царьградская пленница» описывает историческое событие – поход печенегов на Киев. В этой битве князь Ярослав Мудрый побеждает и тем самым уничтожает опасность, исходящую от орд печенегов. Это событие находит свое подтверждение во многих источниках: «Ярослав Мудрый отправился в Новгород – утвердить там на княжение своего сына Владимира. Новгородцы – народ упорный и не очень считающийся с волей князей, и потому Ярослав пошел туда с большой дружиной.

Печенеги, узнав это, сочли время благоприятным для нападения на Киев.

<…> В рядах защитников были и наши добрые знакомцы: Пересвет и Неждан, Зоря, Стоюн» [5, с. 135]. Однако исследователи кочевых народов, например С. А. Плетнёва, говоря, что эта битва не уничтожила печенегов, но сильно их ослабила [6].

Главная цель упоминания этого исторического события в том, чтобы показать единение страны и её жителей в борьбе с грозным врагом. Это достигается за счёт описания битвы и участия в ней главных героев.

Можно отметить, что герои этой повести описаны по модели былинных героев киевского цикла: «Герои-богатыри, которые являются представителями народа, служат царю киевскому как представителю власти целой и единой Руси» [7].

В произведении А. М. Волкова «Царьградская пленница» делается большой акцент на христианской теме. Печенегов презрительно кличут «нехристью», уделяется внимание соблюдению христианских обрядов при погребении убитых во время набега. Религиозная идентичность в XI в. главенствовала.

Однако на Руси в это время еще была сильна языческая вера. В повести ей привержен знахарь Агей. Ему принадлежит следующая фраза: «Перуну молись, касатка! Нашему Перуну и Дажбогу: они вернут твоему отцу силу, мать в неволе сохранят. А христианский бог – он нам чужой, он грекам благоволит, а до русичей ему дела нет» [5, с. 9].

А. М. Волков, следуя советской антицерковной идеологии, описывает священнослужителей как людей жадных, корыстолюбивых: «Батя попов не любит, не хотел нашему рыбу даром давать. А поп все серчал на него и баял: “Ну, будешь меня помнить”! Вот я и пошел с таким имечком (Иувеналий)» [5, с. 32]. Но также в его повести встречаются исключения, такие как отец Геронтий. Киевский монах и дядя Неждана – о. Геронтий – показан как добродушный и справедливый человек, знающий грамоту. Он обучает Зорю умению читать и всегда помогает простым людям прочитать письмо.

Большая часть произведения посвящена жизни общин. С первых страниц нам даётся описание административного деления. Поселком Черторый руководит барин Ставр, так называемый «посадник». Он предстаёт человеком жестоким и безразличным к страданиям других. После набега печенегов посадник требует собирать оброк.

В произведении также описано воспитание молодых людей на примере сыновей рыбака Стоюна и кузнеца Пересвета. Сын последнего – Неждан – помимо грамоты обучается кузнечному делу. Герой постигает кузнечное дело под началом своего отца Пересвета. На момент описываемых событий юноше 18 лет. В произведении не говорится, когда Неждан начал обучение, но к своим годам он не уступает в мастерстве своему отцу. Трудовое воспитание на Руси было в виде практической деятельности. С 7–8 лет мальчики учились управлять лошадью и держаться в седле. К 9–10 годам подросток умел управляться с ней. Он включался в полевые работы: помогал боронить, сгребать сено, подавать снопы. С этого возраста многие ребята начинали зарабатывать. Небольшой заработок пополнял семейный бюджет. С 10–13 лет отрока приучали к пахоте [8, с. 386].

Помимо трудового воспитания в повести представлено обучение грамоте. Отец Геронтий учит читать мальчиков на материале псалтыря.

Представители русского, печенежского народов изображены по принципу контраста. Первые обладают духовной силой, которая помогает им противостоять внешним врагам. Степняки, дикие и жестокие, лишены сожаления к своим пленникам.

Описание быта степняков присутствует только в 3-й главе I части повести. В ней описываются грубые гастрономические пристрастия печенегов: «Сырое конское мясо, провяленное под седельными потниками, было любимой пищей степняков» [5, с. 11]. Пленников печенеги кормят сородичами. Но в следующий раз православным невольникам удаётся отстоять право на цивилизованную еду. С тех пор осквернение тел павших единоверцев закончилось. Тут автор демонстрирует моральную силу русского народа, который способен отстоять свои требования даже под страхом телесных наказаний.

П. В. Голубовский в своей книге приводит следующие сведения о пищевых предпочтениях и набегах печенегов: «Вообще же в жизни кочевник был весьма неприхотлив. Главным образом его пища состояла из мяса, молока, проса» [9, с. 180].

Столица Византии в повести описана красочно и подробно. Уделяется внимание архитектуре, торговле и развлечениям: «Царьград в те времена являлся главным мировым торговым центром, и на его улицах встречались выходцы со всех уголков земли. Вот проходит черный, как сажа, нубиец в ослепительно белом бурнусе, с саблей за поясом. Следом за ним шагает громадного роста германец с длинной рыжей бородой, в кожаной одежде, в высоких сапогах. <…> В пестрой уличной толпе смешались арабы, мадьяры, персы, евреи» [5, с. 19]. Это достаточно правдоподобное описание, поскольку империя сохранила контроль над проливом Босфор, который соединял Европу и Азию.

Особенное внимание автор уделяет популярному в то время развлечению – скачкам: «Солнце едва перешло за полдень, как из всех регионов Царьграда народ повалил на ипподром. Оживленные разноязычные толпы зрителей заполняли стадион» [5, с. 100]. Но на ипподром героев влечёт не только спортивный интерес. Они с охотой делают ставки на исход заездов. По словам Шарлоты Руэш, скачки были настолько популярны и важны, что со временем ипподром стал символом Византии, что лучше всего выразилось в выборе изображений ипподрома и гонок как украшения собора Св. Софии в Киеве в XI в. [10, с. 709].

Также, помимо примеров общественной жизни, описывается жизнь частная (дом ювелира Андрокла).

В повести А. М. Волкова «Царьградская пленница» достоверно описываются быт и исторические особенности XI в. Также помимо романтической исторической модели и соответствия главенствующему художественному направлению литературы в СССР – соцреализму, в повести присутствуют элементы русских былин киевского цикла.

Список источников

1. Галкина Т. В. Незнакомый Александр Волков в воспоминаниях, письмах и документах. Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2006. 270 с.

2. Омри Р. Детская литература и социалистический реализм // Соцреалистический канон. СПб. : Академический проспект, 2000. С. 969–979.

3. Кошелюк Н. А. Своеобразие романтического историзма // Этюды культуры : материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2015. С. 430–434.

4. Шохина А. Н. Художественное воплощение исторического процесса в романах в. Скотта и М. Н. Загоскина : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2010. 20 с.

5. Волков А. М. Царьградская пленница: Историческая повесть. М. : Издат. дом Мещерякова, 2018. 224 с.

6. Плетнева С. А. Кочевники южнорусских степей в эпоху Средневековья (IV–XIII века). Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2003. 246 с.

7. Русские былины. В. Я. Пропп. Русский героический эпос. URL: https://www.byliny.ru/biblio/propp/glava2 (дата обращения: 25.02.2025).

8. Шошин М. А. Трудовое воспитание в русской народной педагогике // Вестник мордовского университета. 2009. № 2. С. 383–389.

9. Голубовский П. В. Печенеги, торки и половцы. Русь и Степь до нашествия татар. М. : Вече, 2011. 288 с.

10. Оксфордское руководство по византинистике / под ред. Э. Джеффрис, Дж. Хэлдон, Р. Кормак ; пер. с англ. В. В. Швец ; гл. ред.: С. Б. Сорочан ; ред. А. Н. Домановский, П. Е. Михалицын, А. Г. Чекаль, А. А. Роменский ; пер. и адапт. указателя А. Н. Домановский. Харьков, 2015. Вып. 2. 604 с.

УДК 82.09.

Фольклорная основа образа главного героя в романе «Там, где нас нет» М. Г. Успенского

The folklore basis of the main character's image in the novel *Where we are not* by M. G. Uspensky

Вера Алексеевна Маслова
Vera Alekseevna Maslova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Олеговна Чернявская
Томский государственный педагогический университет Томск, Россия,
utcher@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется образ главного героя Жихаря из повести М. Успенского «Там, где нас нет». В образе Жихаря можно выделить черты, свойственные героям народной бытовой сказки: он зачастую совершает кажущиеся нелепыми поступки, поскольку его логика идет вразрез с общепринятой. В то же время образ Жихаря содержит и черты героя литературной сказки.
Ключевые слова: М. Г. Успенский, «Там, где нас нет», фольклорные образы, Иван-дурак, литературная сказка, фэнтези
Keywords: M. G. Uspensky, "Where we are not", folklore basis, Ivan the Fool, the comic element

Повесть М. Успенского «Там, где нас нет» уже становилась объектом исследования литературоведов. Так, Ф. С. Капица, Т. М. Колядич указывали на многоролевость героя (Жихаря), «выступающего и в функции богатыря, и забияки, и даже пьяницы. Героическое и бытовое деяния соединяются вместе как атрибутивные признаки» [1]. Я. В. Королькова писала об архетипических сказочных образах, лежащих в основе современной литературной сказки и фэнтези, к числу которых она относила «Там, где нас нет» [2]. Безусловно, в образе главного героя повести М. Успенского обнаруживаются черты как былинного богатыря, так и героя народной бытовой сказки. Подобно былинному богатырю Жихарь обладает такими качествами, как необыкновенная физическая сила, храбрость, стремление защитить родную землю и восстановить справедливость. Помимо «богатырских» в его образе явственно прослеживаются и черты Иванушки-дурака, или «героя, не подающего надежд» [3, с. 179].

В своей работе «Дурак, шут, вор и черт» Ю. И. Юдин пишет о «сказочной глупости», присущей персонажу бытовой сказки о дураках: «Совершать глупые поступки и попадать в смешные и нелепые положения становится для него своего рода профессией. Герой как бы находится вне обычных для его сословия социальных

© Маслова В. А., 2025

и бытовых отношениях. Он становится дураком по призванию, он всегда как будто «не от мира сего», вне реальных связей с окружающими людьми…» [4, с. 91].

Ю. И. Юдин предлагает классификацию поступков героя-дурака: мышление по аналогии, «буквальное понимание сути дела», «применение средств, приводящих к результатам, прямо противоположным желаемым; выбор средства, применимого в других условиях, но непригодного в том или ином реальном случае; подмена намеченной цели средством, которое становится самоцелью и приводит к последствиям, прямо противоположным тому, к чему стремились» [4, с. 101–102].

По мнению исследователя, почвой, на которой произрастают отдельные мотивы, служит особая психология дурака, его необычная манера мыслить, чувствовать и отвлекаться на происходящее вокруг него. Дураку свойственна абсурдная логика, что просматривается в действиях главного героя повести М. Успенского. Жихарь не может критически оценить происходящее с ним. Он делает выводы, основываясь на собственных представлениях о норме, что зачастую приводит к совершенно неожиданным результатам.

Например, в храме Бугая богатырь попытался разбудить пустынника Самамудра, пребывающего в состоянии нирваны. Как отмечает Ю. И. Юдин, дурак может, исходя из правильной предпосылки, делать абсурдные выводы вследствие того, что не замечает, как переходят количественные границы явления, за пределами которых оно оказывается невозможным. Наклонившись к отшельнику, Жихарь услышал сердцебиение мудреца и «зашумел: – Деда, деда! – Не время спать – время вставать! Конец света проспишь!», после чего «собирался для верности хлопнуть отшельника по спине» [5, с. 100]. Экстатическое состояние мудреца Жихарь принимает за крепкий сон и пытается его разбудить, так как в обычной жизни такой сон является аномалией. Жихарю ни о чем не говорит имя отшельника Самамудра (мудра – «жест, имеющий фиксированное символическое и ритуальное значение в обрядах» [6], отсылающее к восточным верованиям, в частности ламаизму, т. е. комплексу учений и практик тибетского буддизма. Посвященные способны впадать в состояние летаргического сна, чтобы в нужный момент проснуться. Герой, не подозревающий о существовании подобных практик, воспринимает сон Самамудры как нечто неестественное и пугающее, поэтому старается вернуть отшельника в состояние бодрствования.

В первобытном мышлении связь между вещами устанавливалась с помощью аналогий. Аналогия основана на совпадении свойств изучаемого предмета. Ю. И. Юдин отмечает, что бытовая сказка в комических ситуациях воспроизводит именно эту специфику привычки неразвитого ума полагаться на внешнее подобие и усматривать в нем проявление существенного сходства и даже тождества. К мышлению по внешним аналогиям склонны дети (принимают движущиеся предметы за живые, объясняют назначение незнакомых предметов через внешнее поверхностное сходство с известными). Подобный тип мышления характерен и для Жихаря. Богатырь рассказывает своему побратиму Яр-Туру о существе, живущем в бороде у мужчин, которого он называет Бородовой: «Он мелкий … вокруг каждого волоска ходит с заступом и окучивает, чтобы бодрее рос, а если ему угождать, то вырастет борода кучерявая, как девки любят...» [5, с. 120]. Яр-Тур сразу понимает, что Жихарь имеет в виду обыкновенную вошь. Для Жихаря факт существования Бородо-

вого более очевиден. Герой руководствуется ранее известными внешними сходствами предметов, которые в данном случае оказываются ошибочными, что вызывает смех по отношению к выводам, которые делает Жихарь.

В. Я. Пропп в книге «Проблемы комизма и смеха» [7] выделяет одну из наиболее существенных черт сказочного дурака, а именно: дурак рассматривает весь мир исключительно по отношению к самому себе. Яр-Тур рассказывает миф об Икаре и Дедале. Богатырь проникается историей и жалеет греческого юношу, но и здесь делает собственные выводы. Эмоционально он смог прочувствовать трагедию отца, потерявшего единственного сына, но понял причины поступка Икара по-своему. В легенде юноша настолько увлекся свободой, что не заметил, насколько близко он подлетел к солнцу, что и стало причиной погибели. Жихарь же, прослушав историю, «тут же признался себе, что и сам бы не утерпел пихнуть в солнце кулаком» [5, с. 136]. У богатыря достаточно примитивная логика, он вечно ищет драк и возможности помериться силой, поэтому объяснил рвение Икара лишь желанием побороться с солнцем. Жихарь не способен к аналитическому мышлению, он привык решать конфликты силой, его логика достаточно примитивна и опирается лишь на непосредственные ощущения.

Однако на самом деле герой не так глуп, как это может показаться, о чем свидетельствуют следующие слова: «Как славно тупорогим-то прикинуться – непременно все, что желается, получишь!» [5, с. 38], богатырь на самом деле не дурак, а лишь создает видимость для достижения личных целей. Как отмечает Д. С. Лихачев в книге «Смех в Древней Руси», дурак – «это часто человек очень умный, но делающий то, что не положено, нарушающий обычай, приличие, принятое поведение, обнажающий себя и мир от всех церемониальных форм, показывающий свою наготу и наготу мира, – разоблачитель и разоблачающийся одновременно, нарушитель знаковой системы, человек, ошибочно ею пользующийся» [8]. Так, в ответ на упоминание Беломором категорического императива отвечает: «Да я и духа с таким именем не знаю!» [5, с. 37], после чего «сделал, уж постарался, лицо глупое-глупое, так что даже глаза из голубых стали пустые и прозрачные» [5, с. 37]. И ему удается обмануть учителя – сдавшись, Беломор наливает Жихарю Мозголомной браги, чего и добивался богатырь.

Д. С. Лихачев в «Смеховом мире Древней Руси» отмечает, что «дурость – это та же нагота по своей функции». Автор подчеркивает, что «дурость – это обнажение ума от всех условностей, от всех форм, привычек. Они честны, правдивы, смелы. Они веселы, как веселы люди, ничего не имеющие. Они не понимают никаких условностей. Они правдолюбцы, почти святые, но только тоже «наизнанку». Дурак – прежде всего человек, видящий и говорящий «голую» правду» [8, с. 20].

Об этом пишет и Ю. Юдин: «Дурак видит мир по-своему. То, что невозможно для обыкновенного человека, для него – очевидность. И это иногда приводит его к неожиданной удаче, он торжествует победу над мнимой мудростью и якобы трезвым взглядом. Господство обыденности, нормального течения жизни, установленный порядок вещей сказкой как бы на мгновенье отменяются; они ставятся ею под сомнение и осмеиваются» [4, с. 111].

Помимо архетипических в образе Жихаря обнаруживаются и черты литературного героя. В фольклорной сказке действия дурака определяются архаической основой, тяготеющей к мифологическим представлениям об окружающем мире, а сам дурак становится носителем сакрального «нечеловеческого» знания и выполняет функцию медиатора между миром земным и потусторонним. В сказке литературной Жихарю присущи черты и современного литературного героя, имеющие психологическую мотивировку. Неожиданные «прозрения» Жихаря, когда он сам не ведает, что творит и находит выход в безвыходном положении, объясняется воздействием Мозголомной браги на его подсознание, которое «вспоминает» нужную информацию в кризисный момент. Так, при встрече с чудовищным пауком Жихарь вспоминает волшебное слово «рапид», заставляя монстра застыть во времени. Однако дело не только в подсознании и внушении Беломора. Жихарь изначально был не так прост, каким хотел казаться. Так, изгнанный из Столенграда богатырь рассуждает о том, куда теперь идти и понимает, что идти ему некуда – к такому умозаключению он приходит на основании последовательного анализа тех фактов, которые были ему известны. Герой наблюдателен и умен: встретив прекрасную деву Морриган, богатырь понимает, что она – мифическое существо, а не обычный человек. К такому выводу приводят его способности анализировать жесты, поведение, голос. Во время битвы с огромным гусем именно Жихарь понимает, что борется со своим побратимом и вовремя прекращает сражение. Подобных примеров в тексте немало. Когда Яр-Тур вызывает его на поединок, Жихарь отказывается биться на мечах, поскольку понимает, что взаимное убийство неоправданно и предлагает померяться силой в армрестлинге. Жихарь зачастую ведет себя нелогично, но только на первый взгляд. На самом деле он обладает смекалкой, находчивостью, интуицией, которые помогают ему пройти испытания, оказавшиеся не под силу умным героям – его предшественникам. Тем самым М. Успенский хочет показать, что в мире необходимо руководствоваться не только формальной логикой, понятиями долга и чести, т. е. правилами и законами, казалось бы, лежащими в основе справедливого мироустройства, но и хитростью, умом, сообразительностью, так как мир гораздо сложнее и изменчивее, нежели логическая задача.

Благодаря нелогичным действиям Жихарю удалось совершить то, что было не под силу остальным – стать героем Многоборья и победить Мироеда. Обычный дурак сумел восстановить мироздание, опираясь на свои природные способности, здравый смысл и опыт.

Список источников

1. Капица Ф. С., Колядич Т. М. Образ Древней Руси в современной прозе. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xoxtgx (дата обращения: 11.03.2025).

2. Королькова Я. В. О соотношении литературной сказки и фэнтези // Вестник Томского государственного педагогического университета. URL: https://vestnik.tspu.ru/archive.html?year=2010&issue=8&article_id=2303/ (дата обращения: 02.03.2025).

3. Мелетинский Е. М. Герой волшебной сказки. М. ; СПб. : Академия исследований культуры, 2005. 240 с.

4. Юдин Ю. И. Дурак, шут, вор и черт (Исторические корни бытовой сказки) / сост., науч. ред., примечания, библиографический указатель В. Ф. Шевченко. М. : Лабиринт, 2006. 336 с.

5. Успенский М. Там, где нас нет. Книга 1 (из трех). М. : КДУ, 2018. 264 с.

6. Мудра // Большая российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/c/mudra-7c7410 (дата обращения: 04.05.2025).

7. Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха. URL: https://archive.org/details/1976_20231002/page/37/mode/1up (дата обращения: 13.04.2025).

8. Лихачев Д. С., Панченко А. М., Понырко Н. В. Смех в Древней Руси: Древнерусская литература. URL: http://drevne-rus-lit.niv.ru/drevne-rus-lit/lihachev-panchenko-smeh/index.htm (дата обращения: 11.04.2025).

УДК 82.0; 37.013.32

Организация и проведение «творческой мастерской» на материале антиутопических произведений в 6-м классе средней школы

Organization and holding of a «creative workshop» based on dystopian works in the 6th grade of secondary school

Ева Эдуардовна Фикс
Fiks Eva Eduardovna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Олеговна Чернявская
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
utcher@yandex.ru

Аннотация. Ограниченное количество часов, отведенное в средней школе на изучение жанра антиутопии, заставляет искать более эффективные формы освоения трудного для анализа литературного материала. В работе предлагается попытка изучения антиутопии в 6-м классе с целью формирования навыков, способствующих более глубокому освоению этого материала в 11-м классе. С этой целью используется технология «творческая мастерская», дающая возможность не только выявить характерные особенности жанра антиутопии, но и задействовать творческие способности учащихся. В статье представлены основные результаты проведенного исследования.
Ключевые слова: антиутопия, утопия, жанр, педагогическая мастерская, современная литература
Keywords: dystopia, genre, pedagogical workshop, contemporary literature

О важности ознакомления учащихся с разными литературными жанрами пишут многие методисты (З. Н. Новлянская, Т. Г. Ромзаева, М. С. Соловейчик, О. В. Сосновская, Н. Н. Светловская, М. Р. Львов и др.). Они отмечают, что этот процесс необходим для расширения кругозора юных читателей, формирования их критического мышления и собственных читательских интересов. С точки зрения В. А. Ачкасовой и Г. В. Поповой [1], уже в раннем подростковом возрасте школьники начинают интересоваться разными жанрами литературы. Поскольку в школьной программе жанру антиутопии отводится ограниченное количество часов, мы решили провести творческую мастерскую именно по этой теме, тем более что такого рода литература занимает значительное место в чтении современных подростков [2].

В качестве объекта исследования были выбраны «Конец Света» Н. Евдокимовой и «История Северного круга» Ю. Кузнецовой. В рамках работы были проанализированы учебники, методические пособия, предлагаемые уроки [3–7], выявлены характерные особенности преподавания антиутопических произведений в школе. Большинство методистов предлагают следующий алгоритм занятия: сопоставление антиутопии с родственной утопии и близкими по своему характеру жанрами (апо-

© Фикс Е. Э., 2025

калиптика, постнуклеар и т. д.); анализ сюжета; проблематики; использование игровых элементов, интерактивных технологий, мультимедийных материалов; проведение дискуссии, дебатов; обзор современных антиутопических произведений с целью сопоставления их с программными.

Нами были сформулированы задания для учащихся 6-го класса. В начале работы были предложены определения жанров «утопия», «антиутопия» и т. д. Учащиеся составляли сравнительную таблицу, в которой отмечали типичные черты антиутопии: общая модель мироустройства (негативная); группировка персонажей по их отношению к общественному устройству (поддерживающие порядок / бунтари); выделение главных и второстепенных персонажей, определение их функций. В результате работы учащиеся пришли к следующим выводам.

Антиутопия рисует недалекое будущее, мироустройство в котором далеко от идеального: в этом мире упраздняются такие общечеловеческие ценности, как дружба, любовь, сострадание. Персонажи делятся на две основные группы – тех, кто поддерживает существующий порядок, и тех, кто пытается бороться с ним. Главный герой антиутопии – бунтарь, чаще всего обреченный на поражение в борьбе против системы. Произведения в большинстве своем пронизывает ощущение безнадежности.

Одним из факторов, осложняющих изучение антиутопии в 6-м классе, является отсутствие подобного рода литературы в школьной программе вплоть до старших классов, где рассматриваются произведения А. П. Платонова, «Мы» Е. И. Замятина, «451 градус по Фаренгейту» Р. Брэдбери, «1984» Д. Оруэлла, «О дивный новый мир» О. Хаксли и др. Также стоит отметить, что антиутопия сочетает в себе разные способы художественно-эстетического видения: в ней содержатся элементы сатиры, фантастики, детектива, ужасов и родственной ей утопии, поэтому отсутствие базовых знаний усложняет учебный процесс. Тем не менее большая часть школьников уже знакома с этими жанрами, поскольку фантастические элементы привлекают юных читателей своей необычностью, нетрадиционностью. Именно поэтому нами была выбрана методика «творческой мастерской» как наиболее свободная и открытая форма проведения занятий. По мнению специалистов, внеурочная деятельность [8] эффективно способствует развитию культуры чтения современного подростка. Ее технологии и приемы очень разнообразны: беседы, классные часы, совместные праздники, экскурсии, конкурсы, викторины, просмотр и обсуждение фильмов, а одними из самых эффективных являются дебаты, дискуссии и литературная гостиная [9]. Технология «Педагогическая мастерская» включает элементы многих популярных форм и способствует эффективному решению педагогических задач. «Эта форма обучения создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия» [10]. В ее рамках можно использовать разнообразные методы работы: ролевые игры, театрализацию, творческие задания и много другое. Также важной особенностью этой формы деятельности является реализация идеи диалога. В ходе занятия происходит обмен мнениями, знаниями и творческими находками среди всех участников мастерской, что способствует развитию критического мышления и навыков командной работы. Педагогическая мастерская помогает создать

комфортную атмосферу, в которой учащиеся могут раскрыть свой творческий потенциал и приобрести важные навыки, так как они самостоятельно выбирают путь проведения исследования, средства достижения цели, разделяют обязанности, оценивают себя и других [11].

А. Мухина выделяет следующие принципы и правила ведения мастерской:

1) ценностно-смысловое равенство всех участников, включая педагога;

2) отсутствие критических замечаний в адрес любого участника мастерской;

3) значительный элемент занимает неопределенность, неясность в заданиях, которые стимулируют творческий процесс;

4) диалоговость;

5) организация и перестройка реального пространства, в котором происходит мастерская, в зависимости от задачи каждого этапа [11, с. 4].

В соответствии с представленной моделью были разработаны задания, включающие следующие этапы.

1. Организационный момент: приветствие, проверка готовности класса, настрой на урок.

2. Основная часть:

А. «Индукция» («толчок»): учитель показывает две фотографии, на которых представлены сгенерированные нейросетью изображения утопического и антиутопического миров, а затем выводит учащихся на диалог: задает наводящие вопросы для сравнения иллюстраций. Ученики их сопоставляют, участвуют в беседе и определяют тему занятия.

В. Краткий лекционный материал: на основе визуального конспекта с примерами учитель раскрывает основные черты жанра и основные позиции сравнения с утопией. Учащиеся основную информацию формируют в виде сравнительной таблицы.

С. Деконструкция (постановка затруднительного положения): представление популярных антиутопических произведений. Фронтальный опрос для определения знаний учащихся данных представителей. Озвучивание вопроса: чем отличаются современные подростковые антиутопии от классических версий? Учащиеся самостоятельно выбирают одну из повестей и сравнивают тексты с выведенными традиционными чертами, формируют гипотезу о современных тенденциях жанра. Выявляют особенности текста современного автора.

Примеры заданий:

1. Чем модель мира в «Конце света» Н. Евдокимовой отличается от классической антиутопической?

2. Какие группы героев можно выделить в «Конце света»? Как они взаимодействуют между собой?

3. Почему имя главного героя называется только в конце повести?

4. Почему в повести представлена не одна модель мира, а несколько? Как они связаны между собой?

5. Что в контексте повести означает сочетание «конец света»? Чем оно отличается от библейского варианта?

D. Социализация: учащиеся распределяются в группы по пять человек и озвучивают получившиеся результаты. Производят совместную корректировку гипотезы.

Оформляют в фишбоун: в «голове» отражают центральную тему, в «верхних косточках» раскрывают традиционные черты антиутопии, в «нижних» показывают черты современных произведений этого жанра и на «хвосте» отмечают выводы сравнения.

E. Афиширование: учащиеся представляют общую работу большой аудитории. Отвечают на вопросы. Обсуждают с классом. Оценивают свой результат.

Возможные варианты ответов:

1. В «Конце света» мир представлен как идиллический. В нем нет трагического противостояния жестокой системы отдельному индивиду. Система благоприятна для формирования разного типа форм существования. Каждый находит оптимальный для себя вариант жизни. Единственное, что связывает с классической антиутопией, – тревога в ожидании «конца света».

2. Можно выделить группы детей/родителей. Среди детей можно выделить тех, кто принимает все законы существующего порядка, и тех, кто отказывается от них (кю).

3. Имя главного героя называется только в самом конце, и это имя имеет знаковый характер. Нострадамус – мистик и астролог, живший в 16 в., составлял предсказания на будущее. Возможно, автор хочет сказать, что самый обычный мальчик влияет на будущее.

4. Тем самым автор хочет сказать о преемственности поколений людей, живущих на одной планете. Несмотря на то, что каждое поколение живет в совершенно иных условиях, нежели предыдущие, они все тесно связаны между собой.

5. Конец света в повести Н. Евдокимовой отличается от библейской трактовки. Это не конец человеческого существования, а начало нового этапа жизни. Повесть Н. Евдокимовой заставляет задуматься о личном выборе каждого человека, влияющего на существование всего человечества.

F. «Разрыв» (кульминация) – новое видение предмета. На основе обсуждения и прослушивания других работ корректируют свой продукт.

G. Обсуждение.

3. Рефлексия (обратная связь): учитель подводит итоги внеурочного занятия.

Отметим, что такая структура педагогических мастерских оправдала наши ожидания ее продуктивности. В ходе фронтального опроса выяснилось, что четверть учащихся были знакомы с популярными франшизами этого жанра, которые были сняты по одноименным произведениям («Бегущий в лабиринте», «Голодные игры», «Дивергент»). Просмотренные фильмы вызвали интерес, но ранее учащиеся никогда не задумывались об общих чертах произведений такого рода, не имели представления о жанре антиутопии. В качестве сопоставительного материала ученики использовали просмотренные ранее фильмы.

В процессе обсуждения произведений и работ учащихся мы выделили следующее: современные произведения в жанре антиутопии выходят за узкие рамки понятия, в них превалируют фантастические мотивы; больше внимания уделяется внутренним переживаниям персонажей, их страхам и сомнениям, что делает их более многослойными и реалистичными; чаще всего финал остается открытым, что дает надежду на счастливый исход событий. Авторы антиутопий для подростков иллюстрируют метафору взросления, рассматривая актуальные для юного возраста про-

блемы, страхи и ситуации: от первой влюбленности до самоопределения в пугающем, но увлекательном «взрослом» мире.

Учащиеся отметили, что анализируемые произведения их заинтересовали и они обязательно ознакомятся с такого рода литературой более подробно. На основе их работ и активного обсуждения мы можем сделать вывод, что изучение специфики антиутопических произведений в рамках «Педагогической мастерской» для учащихся среднего звена прошло эффективно.

Список источников

1. Ачкасов В. А., Попова Г. В. Методические аспекты восприятия фантастики школьниками // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. 2009. Т. 9. № 1. С. 100–105.

2. Аминов С. Р., М. В. Думинская, Миллер В. И. Утопия и антиутопия как онтологические формы гуманистического познания человека и общества // Общество: философия, история, культура. 2025. № 1(129). С. 15–22.

3. Лекаревич Е. Масскульт для подростков: жанр антиутопии. URL: https://pushkinskij dom.ru/wp-content/uploads/2022/05/Tom_9_-1_2016.pdf (дата обращения: 25.11.2024).

4. Громов И. В. Особенности преподавания антиутопии в современной школе на уроках литературы // Вестник науки. 2024. Т. 2. № 1 (70). С. 514–519.

5. Брагина Е. В., Бондаренко М. И. Изучение категории личности в жанре антиутопии (в рамках элективного обучения литературе в школе) // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения, и инновации, Коломна. 2019. С. 176–179.

6. Шишмаренкова Г. Я. Проблема личности и государства в романе Е. Замятина «Мы» и творчестве Вл. Маяковского (урок-спор) // Вестник Челябинского государственного университета. 2003. С. 103–111.

7. Русский язык и литература. Литература. 11 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. Базовый уровень : в 2 ч. Ч. 2 / О. М. Михайлов, И. О. Шайтанов, В. А. Чалмаев и др. ; сост. Е. П. Пронина ; под ред. В. П. Журавлева. 2-е изд. М. : Просвещение, 2015. 431 с.

8. Коровин В. И., Вершинина Н. Л., Гальцова Е. Д. и др. Литература: 11-й класс: углублённый уровень : учебник : в 2 ч. : издание в pdf-формате / под ред. В. И. Коровина. 5-е изд., стер. М. : Просвещение, 2023.

9. Ястремская Ю. А. Внеурочная работа по литературе как компонент системного литературного образования // Мир науки, культуры, образования. 2024. С. 121–124.

10. Сафонова А. А. Технологии организации внеурочной деятельности на уроках литературы // Форум молодых ученых. Коломна, 2020. С. 607–612.

11. Мухина И. А., Еремина Т. Я. Что такое педагогическая мастерская: книга для учителя. СПб. : СПб ГУПМ, 2002.

12. Петрова Н. Ф. Педагогические мастерские как средство активизации познавательного интереса школьников // Мир науки, культуры, образования. Ставрополь, 2012. С. 209–210.

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 811.161.1'373'46'42:711

Собственно русское терминопроизводство (на материале градостроительного дискурса)

Own Russian terminology building (based on urban planning discourse)

Дмитрий Сергеевич Банщиков
Dmitry Sergeevich Banschikov

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia
Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия
Tomsk State University of Architecture and Building, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Григорьевна Щитова
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия, shchitova2010@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена собственно русскому терминообразованию в градостроительной сфере деятельности XXI в. На основе анализа текстов градостроительного дискурса произведена классификация основных способов словообразования собственно русских градостроительных терминоединиц (зафиксированных и незафиксированных в специализированных словарях). Определено процентное соотношение различных способов словообразования исконно русских градостроительных номинаций, функционирующих в дискурсе градостроительства.
Ключевые слова: терминоведение, терминология, собственно русское терминообразование, русский язык, градостроительство
Keywords: terminology, terminology, own Russian term building, Russian language, urban planning

Любая терминология непосредственно связана с профессиональной и общественной сферой деятельности человека, что приводит к активному пополнению и изменению терминологического аппарата. Данные перемены приводят к тому, что словарный состав области знаний становится обширнее, перемены в дискурсе происходят преимущественно за счет различных процессов и правил словообразования на базе существующих слов. Новые слова формируются в терминологии и как совершенно новые образования, и как результат появления у старых слов новых значений. Такие способы пополнения терминологического аппарата считаются основными и определяющими среди многих ученых-лингвистов. В современной отечественной лингвистике изучается проблема собственно русского терминообразования среди активно развивающихся профессиональных сфер деятельности. На примере градостроительной терминологии анализ способов её пополнения, изучение исконно русских

© Банщиков Д. С., 2025

градостроительных номинаций показывают важность стандартизации и унификации терминологических единиц.

Цель исследования – определить способы пополнения собственно русского градостроительного терминологического аппарата, выявить продуктивные способы терминообразования, характерные для данной сферы деятельности.

Объектом исследования являются собственно русские терминологические единицы области «Градостроительство». Предмет исследования – словообразовательная структура терминологических единиц, их деривационная активность в градостроительном дискурсе.

Материал для исследования составили градостроительные терминологические единицы, отобранные методом сплошной выборки из специализированных академических словарей, энциклопедий, градостроительных кодексов, строительных норм и правил, градостроительной научной и учебно-методической литературы, профессиональных интернет-блогов и сайтов. В работе использованы приемы дефиниционного, компонентного, дистрибутивного, контекстологического анализа и др. [1–7].

Прежде всего при изучении терминологии в аспекте способов её образования и формальной структуры необходимо выделить несколько групп терминологических единиц. В. М. Лейчик относит к первой группе **базовые термины** – понятия базовых наук, составляющие фундамент данной области знания. Следующая группа состоит из **основных терминов**, которые обозначают основные понятия данной отрасли; в группу **производных и сложных терминов** входят однословные дериваты (аффиксальные и композиты), а также словосочетания, причем несомненным преимуществом обладают словосочетания. Ученый выделяет в терминосистеме также **привлеченные термины** – понятия, «относящиеся к смежным отраслям знания, но необходимые для построения данной отрасли» [8, с. 49–50, 126–127].

В своих работах В. П. Даниленко указывает на три структурных типа терминов: «1) **термины-слова** (непроизводные, производные и сложные); 2) **термины-словосочетания** (разложимые и неразложимые); 3) **символо-слова** (особый комбинированный структурный тип терминологической номинации, в состав которой, наряду со словесными знаками, входят символы (литеры, цифры, графические знаки))» [9, с. 37].

В основу анализа способов терминообразования (производных и сложных терминов) в сфере градостроительства положена классификация С. В. Гринева-Гриневича, согласно которой выделяются семантические, морфологические, морфолого-синтаксические и синтаксический способы терминообразования [10, с. 123].

В результате исследования установлены следующие группы способов образования собственно русских терминоединиц сферы «Градостроительство». Остановимся подробнее на каждом из них.

1. **Семантическое терминопроизводство** включает в себя терминологизацию общеупотребительных слов, метафоризацию, метонимический перенос значения общеупотребительного слова [10, с. 123].

1.1. **Терминологизация общеупотребительных слов** (переход общеупотребительного слова в разряд терминов, которые зафиксированы в терминологических

словарях с соответствующей дефиницией [11, с. 12–13]): *большой город*, *сталинская высотка, дверь, застройка, окно, пригород, центр* и др.

1.2. К семантической деривации относится **метафоризация** общеупотребительной лексики. Например, *вихревая (турбинная) развязка/ромашка/клевер/клеверный лист/ромб* ‘виды автомобильной транспортной развязки с четырьмя или более узлами’ – термины, которые функционируют в учебно-методической литературе, *распашонка/бабочка* ‘квартира, которая выходит на противоположные стороны коридора’ (перенос основан на общности семантики – сходства по внешнему виду), *улей/муравейник* ‘высокоэтажный многоквартирный дом’ (сходство по функции – ‘служит жилищем для большого количества жильцов’); *кулисы* ‘деревья и кустарники, которые располагаются по бокам параллельно зданию < кулисы (театральные) ‘*театр.* Деревянные рамы, расположенные на сцене параллельно рампе на нескольких сценических планах; закрывают боковые части сцены’ ‘располагающиеся по бокам’ (сходство признака); *оздоровление города* ‘нормализация условий жизни в городе/городской среде’ < оздоровление человека (*мед.* ‘улучшение психического и физического самочувствия’). Метонимический перенос значения с содержащего на содержимое: ‘город’ => ‘население, живущее в этом городе’: *малый город* ‘малое население *(до 25 тыс. человек)*’, *средний город* ‘среднее население (до 50–100 тыс. человек)’, *крупный город* => ‘крупное население (от 250 тыс. до 1 млн человек)’.

2. **Морфологическое терминообразование** (появление новых терминов при помощи морфологических средств: аффиксации, перехода из одной части речи в другую – транспозиции) подразделяется на подгруппы, такие как **префиксация**: ***мега****район,* ***микро****район,* ***моно****город*, ***моно****функциональный*, ***не****жилой* (фонд), ***не****несущая* (стена), ***не****удобные* (земли), ***не****производственная (сфера),* ***пред****проектная* (*стадия*), ***поли****город*, ***поли****функциональный*, ***раз****уплотнение (застройки)*, ***со****участие*; **суффиксация**: *благоустрой****ство***, *высот****ка***, *горизонт****аль***, *капитальн****ость***, микрорайон-**ированиj**-е (< микрорайон), *планирова-****ниj****-е, подряд****чик****, показа****тель*** *(размера площади)*, *плотн****ость*** *(застройки), этажн****ость***; **префиксально-суффиксальный (конфиксальный) способ**: ***меж****селен****н****ая* (территория) ‘между населенными пунктами’, ***пред****план****ов****ые (разработки)*; **сложение**: *град****о****образующий* (объект), *град****о****формирующие* (объекты) ‘здания и сооружения, формирующие историческую застройку’, **сложно-суффиксальный** способ: *высок****о****этаж****н****ая* (застройка), *сельск****о****хозяйств****енн****ая*, *природ****о****охран****н****ая* (зона). Частными случаями транспозиции являются **субстантивация** (переход прилагательных в существительные): *парадная, прихожая, набережная, мостовая*; **адъективация** (переход причастий в прилагательные): *благоустроенная* (*территория*), *несущая* (*стена*).

3. **Морфолого-синтаксическое терминообразование.** К морфолого-синтаксическим способам терминообразования С. В. Гринев-Гриневич относит композитные способы (при которых мотивирующие единицы являются неоднословными): сложение, аббревиацию, эллипсис. **Композитные** способы терминообразования: **сложение (основосложение)**: *пассажир****о****поток, радиа****о****активное* (загрязнение); **словосложение**: *дом-коммуна, дом-трилистник*, *гараж-стоянка*, *город-сад*, *город-курорт*, *город-спальня*, *город-спутник*, *город-мегаполис*, *дом-бытовка*, *квартира-распа-*

шонка, ретроразвитие и др.); **аббревиация** (образование сложносокращенных терминов): *агроцентр* (производственно-социальный центр агропромышленного комплекса), *аквапарк* (акватический парк ‘городской парк с водными объектами/водный парк с аттракционами’), *гидропарк* (гидрологический парк), *технопарк* (технологический парк). **Акронимия** – особый инициальный тип аббревиации, строящийся на инициалах сокращаемых слов: *АСУ* (автоматизированные системы управления), *ГК РФ* (Градостроительный кодекс Российской Федерации), *ГСНМ* (групповая система населенных мест), *ЛПЗП* (лесопарковый защитный пояс), *ПДУ* (предельный допустимый уровень), *ПКиО* (парк культуры и отдыха), *СМСА* (стандартный метрополитенский статистический ареал), *СНиП* (строительные нормы и правила), *ТерКСОП* (территориальная комплексная схема охраны природы), *ТПК* (территориально-производственный комплекс); **эллипсис** (опущение одного из слов терминологического сочетания): *единая система расселения – система расселения, градообслуживающая группа населения – градообразующее население*.

4. **Синтаксический** способ терминопроизводства заключается в трансформации свободных словосочетаний в неоднословные «эквиваленты» слова: двухкомпонентные терминоединицы (*градостроительная деятельность*, *жилищный фонд*), трехкомпонентные (*имитационная модель города*, *ревалоризация исторической среды*), четырехкомпонентные (*архитектурное разнообразие городской застройки*, *композиционная система уличной сети*), пятикомпонентные (*защита территорий поселений от чрезвычайных ситуаций*, *территориальная комплексная схема охраны природы*), шестикомпонентные (*зона ограничения жилищно-гражданского*, *культурно-бытового и промышленного строительства*, *разрешенное использование земельных участков и иной недвижимости*), семикомпонентные (*зоны военных объектов и иные зоны режимных территорий*), восьмикомпонентные (*конкурс на проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в области градостроительства*), десятикомпонентные (*торги по продаже земельных участков или права на заключение договоров аренды земельных участков*), одиннадцатикомпонентные (*зона регулирования застройки и хозяйственной деятельности объекта культурного наследия* (*памятника истории и культуры*)) [2, 3].

По результатам исследования установлено, что градостроительные терминоединицы в целом образованы в соответствии с закономерностями словообразовательной системы русского языка, но имеют свои особенности. Собственно-русские терминоединицы составляют около 70% от общего количества градостроительных номинаций. Выявлены характерные черты, присущие терминопроизводству сферы «Градостроительство»:

1) доминирующим способом терминообразования является синтаксический (64 %);

2) в составе градостроительных терминов имеются многокомпонентные терминологические коллокации (до одиннадцати компонентов);

3) широко распространена терминологизация общеупотребительных слов как разновидность семантического терминопроизводства;

4) в области морфологического терминопроизводства превалирующей отмечена суффиксация (29%);

5) в сфере морфолого-синтаксического терминообразования особой продуктивностью отличается аббревиация как компрессивный способ словообразования.

Таким образом, полученные данные показывают, что градостроительная терминология характеризуется особенностями терминопроизводства.

Список источников

1. Терминологический словарь по строительству на 12 языках. URL: https://meganorm.ru/Data1/50/50995/index.htm (дата обращения: 05.04.2025).

2. Смоляр И. М. Терминологический словарь по градостроительству. М. : РОХОС, 2004. 160 с.

3. Крассов О. И. Толковый словарь градостроительного законодательства. М. : Юридический центр, 2004. 199 с.

4. Глазычев В. Л. Урбанистика. М. : Европа, 2008. 325 с.

5. Авдотьин Л. Н. Градостроительное проектирование: учеб. для вузов. М. : Стройиздат, 1989. 432 с.

6. СНиП 2.07.01–89*. Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений. М. : Минстрой России, 2007. 56 с.

7. Сафронов К. С. Градостроительные методы формирования безбарьерной среды // Academia. Архитектура и строительство. 2011. № 1. С. 88–91.

8. Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.

9. Даниленко В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М. : Наука, 1977. 245 с.

10. Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 303 с.

11. Косова М. В. Терминологизация как лексико-семантический процесс // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 2. С. 42–48.

12. Косова М. В. Терминологизация как процесс переосмысления русской общеупотребительной лексики : автореф. дис. … д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2004. 51 с.

УДК 811.161.1'373'46'42:711

Функционирование профессионализмов в градостроительном дискурсе

Functioning of professionalisms in urban planning discourse

Дмитрий Сергеевич Банщиков[1], Артём Юрьевич Воробьёв[2], Регина Олеговна Исаева[2]
Dmitry Sergeevich Banschikov[1], Artyom Yuryevich Vorobyev[2], Regina Olegovna Isaeva[2]

[1]Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia
Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия
Tomsk State University of Architecture and Building, Tomsk, Russia
[2]Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия
Tomsk State University of Architecture and Building, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Григорьевна Щитова
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия,
shchitova2010@mail.ru

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу неофициальных обозначений градостроительных понятий, используемых в разговорной речи специалистов данной сферы деятельности. Рассмотрено понятие языка для специальных целей, в котором, кроме терминов, функционируют профессионализмы, приведена классификация выявленных неофициальных номинаций. Представлены примеры профессиональных жаргонизмов и разговорных профессионализмов, функционирующих в современном градостроительном интернет-дискурсе (профессиональных интернет-сайтах, текстовых блогах и видеоблогах). Произведено сопоставление профессионализмов с синонимичными им градостроительными терминами.
Ключевые слова: терминоведение, терминология, профессионализмы, язык для специальных целей, русский язык, градостроительство
Keywords: terminology, terminology, professionalisms, language for special purposes, Russian language, urban planning

Коммуникация между специалистами различных сфер деятельности осуществляется посредством языка для специальных целей (ЯСЦ), в состав которого входит специальная лексика (слова и словосочетания), которая отражает приобретенный опыт, научные и технические достижения. Градостроительство как молодое и активно развивающиеся направление обслуживается языком для специальных целей, в котором функционируют официальные термины, полутермины (не вполне соответствующие требованиям, предъявляемым к терминам), а также неофициальные обозначения специальных понятий. В последнее десятилетие усилилась роль интернета как коммуникативного инструмента в бытовом и профессиональном общении, что способствует активному пополнению разговорного аппарата в профессиональных сферах деятельности.

Цель исследования – выявить и описать неофициальные градостроительные номинации, функционирующие в современном русском градостроительном дис-

© Банщиков Д. С., Воробьёв А. Ю., Исаева Р. О., 2025

курсе, в том числе и интернет-дискурсе, произвести классификацию профессиональных номинаций, определить их связь с официальными градостроительными терминоединицами, привести примеры использования исследуемой специальной лексики в материалах градостроительного интернет-дискурса.

Объектом исследования являются специальные лексические единицы области «Градостроительство». Предмет исследования – особенности их семантики и функционирования.

Материалом для данного исследования послужили градостроительные профессионализмы и жаргонизмы, функционирующие в современном профессиональном градостроительном дискурсе: сайтах соответствующей тематики, градостроительных и урбанистических текстовых и видеоблогах. Терминоединицы, для которых подобраны их неофициальные обозначения, взяты из специализированных академических словарей, энциклопедий, градостроительных кодексов, строительных норм и правил, градостроительной научной и учебно-методической литературы. В работе применены приемы дефиниционного, дистрибутивного, интроспективного, контекстологического анализа [1–7].

Рассмотрим основные теоретические понятия, принятые в данном исследовании. Любая из профессиональных сфер обслуживается языком для специальных целей, без которого невозможно функционирование научной области деятельности и общение между специалистами. «Язык науки» впервые упоминается в начале второй половины XX в. в труде английского ученого Т. Сейвори, здесь отмечены также функциональные разновидности (язык техники, язык СМИ и др.). В 1970-х годах в зарубежной литературе закрепляется термин languages for special. specific purposes (LSP) (*рус*. язык для специальных. Целей), представляющий собой совокупность национальных языков [3, с. 9–10]. Отечественные ученые-лингвисты А. В. Суперанская, В. М. Лейчик, З. И. Комарова, О. В. Фельде, С. Д. Шелов и другие в своих работах разрабатывают понятие «язык для специальных целей» (далее – ЯСЦ), который противопоставляется разговорно-обиходному языку (язык повседневного общения или язык для общих целей vs language for general purposes (язык для специальных целей). Оба языка являются составными компонентами естественного языка. Характерные черты ЯСЦ: 1) любой ЯСЦ функционирует только внутри своей специальной области; 2) для единиц ЯСЦ (лексических и словообразовательных) характерна искусственность; 3) единицы, входящие в состав ЯСЦ, «стилистически расслаиваются». Наряду с «книжным» стилем для специальных целей функционируют также «сниженные стили», а именно профессионально-разговорный и профессионально-жаргонный. Для двух этих стилей характерно то, что их единицы являются «стилистическими синонимами терминов, нормативных лексических единиц ЯСЦ» [3, с. 10, 78–79]. В данной работе мы придерживаемся мнения Т. Н. Хомутовой и понимаем язык для специальных целей как совокупность языковых средств, которые применяются в определенной области знаний, прежде всего для коммуникации и передачи предметной информации, и репрезентируют понятийный аппарат. Значимым компонентом любого ЯСЦ являются профессионализмы (профессионально-разговорная лексика и профессиональные жаргонизмы).

Профессионально-разговорные номинации рассматриваются как разговорные эквиваленты (краткие синонимы, длинные термины), соответствующие по значению терминам и эмоционально, экспрессивно неокрашенные. Они используются в повседневной речи определенными группами людей, которые объединены общей сферой деятельности и профессией. Профессиональный жаргон – это социальная разновидность речи специалистов, особенностью которой является наличие специфической лексики, особое применение словообразовательных средств. Отличительной чертой таких единиц выступает эмоциональность, ироничность и экспрессивность, возможная негативная коннотация [7, с. 96–100].

Методика исследования непрофессиональных градостроительных номинаций состоит из следующих этапов:

1) поиск и отбор градостроительного неофициального обозначения в материалах градостроительного дискурса;

2) определение типа профессионализма, а именно разговорный профессионализм или жаргонный;

3) дефинирование исследуемой номинации специального обозначения;

4) выявление отношений между профессионализмом и его официальной градостроительной терминологической единицей;

5) демонстрация контекста из блогов градостроительной (особенно урбанистической) тематики.

Анализ градостроительных профессионализмов показал, что специальная лексика представлена в следующих разделах профессиональной сферы.

В группу «**Капитальные сооружения**», состоящую из обозначений жилых и нежилых зданий, входят следующие неофициальные обозначения: *А-фрейм*, *башня-облако*, *брежневка*, *бункертура*, *двойня* (*тройня*), *каре*, *кошель*, *клевер*, *лежачий небоскрёб*, *новодел*, *октагон*, *самолётик*, *сталинка*, *хрущёвка* и др.

Разговорный профессионализм ДВОЙНЯ является стилистическим синонимом градостроительного термина ЗДАНИЕ С ДВУХСКАТНОЙ КРЫШЕЙ ‘сооружение, объединяющее в одно целое два сруба с самостоятельными несимметричными двускатными крышами’. *Двухуровневая крыша (двойня) деревянного дома представляет из себя, фактически, две односкатные кровли* [8].

КАРЕ (разг.-проф.) является синонимом термина ЗАМКНУТАЯ ПОСТРОЙКА ‘квадратное по периметру (плану) здание с прямоугольным внутренним двором’. *V-76 стал первым проектом, способным заместить "самолётик" за более чем 10 лет его монополии. Хоть и вмещает в себя "каре" те же три параллели, что и предшественник, – школа стала гораздо просторнее, светлее и морально новее* [9].

Следующая группа «**Конструктивные элементы капитальных и некапитальных зданий**» представлена профессионализмами *антресоль*, *база*, *венец*, *дымник*, *камышит*, *клеть*, *конёк*, *наличник*, *ножницы*, *отдушина*, *плавающий пол*, *продух*, *разжелобок*, *рундук*, *рыбий пузырь*, *связи*, *тетива* и др.

АНТРЕСОЛЬ (разг.-проф.) является стилистическим синонимом официальной терминоединицы ВЕРХНИЙ ПОЛУЭТАЖ. *Антресоль в жилом здании – это площадка, на и под которую предусмотрен доступ людей, в помещении высотой, обес-*

печивающей ее безопасную эксплуатацию, площадью не более 40% площади помещения, в котором она сооружается. Антресоль не является этажом [10].

Разговорный профессионализм ПРОДУХ вступает в синонимические отношения с термином ВЕНТИЛЯЦИОННОЕ ОТВЕРСТИЕ ‘небольшое отверстие, предназначенное для создания естественной вентиляции замкнутых пространствах капитальных сооружений’. *Где необходимо установить продух по высотным отметкам? В абсолютной величине это 100 мм от низа полового пирога. Это оптимальное значение* [11].

Группа «**Планировка жилых помещений**» репрезентирована неофициальными обозначениями: *гостинка*, *евродвушка*, (*евро*)*четырёшка*, *коммуналка*, *линейка*, *малосемейка*, *распашонка*, *улучшенка*, *чешка* и др.

Разговорные профессионализмы РАСПАШОНКА и БАБОЧКА вступают в синонимические отношения с градостроительной номинацией КВАРТИРА-РАСПАШОНКА ‘квартира, с планировочным решением, в котором принято располагать две комнаты напротив друг друга’. *Планировку квартиры, где помещения сообщаются через коридор или кухню, называют распашонкой, поскольку она схожа с детской рубашечкой. Окна выходят на противоположные стороны дома…* [12]. *Квартира-распашонка, также называемая «бабочка», может иметь одну или более комнат, имеющих противоположное расположение* [13].

В группу «**Урбанистика**» включена следующая нетерминологическая профессиональная лексика: *бомбардировка стульями*, *самодельный урбанизм*, *оущит*, *партизанская интервенция*, *партизанское садоводство*, *партизанская табличка*, *партизанский урбанизм*, *урбан интервенция* и др.

Профессиональный жаргонизм БОМБАРДИРОВКА СТУЛЬЯМИ (неодобрит.) ‘стихийная (без согласования с городскими властями) установка стульев в тех общественных местах, где не хватает сидячих мест (остановках, парках, улицах, станциях метро и т. д.)’ не имеет официального аналога в градостроительной терминологии. *Рассмотрел самые распространенные мировые идеи тактического урбанизма. ИДЕЯ № 5. CHAIR-BOMBING. Главная идея бомбардировки стульями исходит из названия инициативы – распространение самодельных стульев по территории города* [14].

Профессиональный жаргонизм ОУЩИТ (уничижит.) ‘рекламный щит, установленный с нарушением градостроительных норм и не соответствующий эстетическому виду городской среды’ характеризуется отрицательной коннотацией и не коррелирует с какой-либо официальной номинацией в градостроительной терминологии. *Запомните этот участок – скоро его изуродует очередной оущит. На Пушкина, в районе Башни выкопали яму под новый биллборд. Столбы, провода, указатели, новогодние украшения – именно щита там ещё не хватало, да* [15].

По итогам исследования можно сделать следующие выводы. Проанализированные неофициальные профессиональные обозначения (более 50 единиц) активно функционируют в языке для специальных целей «Градостроительство». Между профессионализмами и официальными градостроительными терминологическими единицами установлены синонимические отношения. Выявлено, что все выявленные разговорные профессионализмы имеют синонимичные термины, в то время как

жаргонные профессионализмы могут не вступать в синонимичные отношения с терминами. Результаты исследования могут быть применены при создании проекта учебного словаря по градостроительству, так как в словарных статьях (наряду с термином, его дефиницией, контекстом) имеется зона синонимии, в которую входят профессионализмы.

Список источников

1. Смоляр И. М. Терминологический словарь по градостроительству. М. : РОХОС, 2004. 160 с.
2. Крассов О. И. Толковый словарь градостроительного законодательства. М. : Юридический центр, 2004. 199 с.
3. Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
4. Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 303 с.
5. Шелов С. Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы // Вопросы языкознания. 1984. № 5. С. 76–87.
6. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1977. 336 с.
7. Хомутова Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Известия государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 71. С. 96–106.
8. Дом 9*12 с двухуровневой крышей – проект с тремя спальнями в Песках. URL: https://dzen.ru/a/YYPHanEdsyvLtTMj (дата доступа: 10.04.2025).
9. Типовая школа-«каре» (проект V-76). URL: https://dzen.ru/a/Z6cBp10Z3gsI6rI3 (дата обращения: 10.04.2025).
10. Площадь антресоли должна учитываться в площади этажа и жилого здания. URL: https://erzrf.ru/news/ploshchad-antresoli-dolzhna-uchityvatsya-v-ploshchadi-etazha-i-zhilogo-zdaniya (дата обращения: 10.04.2025).
11. Что такое «продухи»? Для чего они служат? И как их выполнить. URL: https://dzen.ru/a/YZotp6ZGv1ANSIZE (дата обращения: 10.04.2025).
12. Что такое квартира-распашонка? URL: https://premier-master.com/chto-takoye-kvartira-raspashonka (дата обращения: 10.04.2025).
13. Какую квартиру лучше выбрать: «распашонку» или «линейку». URL: https://dzen.ru/a/YadVZtrDyHzd9tr4 (дата обращения: 10.04.2025).
14. Рассмотрел самые распространенные мировые идеи тактического урбанизма. URL: https://vk.com/wall-129191054_341 (дата обращения: 10.04.2025).
15. Запомните этот участок – скоро его изуродует очередной оущит. URL: https://vk.com/wall-207021431_1934 (дата обращения: 10.04.2025).

УДК 37.01:811.161.1(07)

Отражение образовательных трендов и социальных вызовов в современных подходах к преподаванию русского языка как иностранного

Reflection of educational trends and social challenges in modern approaches to teaching Russian as a foreign language

Ирина Александровна Васильева, Светлана Васильевна Сергеева
Irina Alexandrovna Vasilyeva, Svetlana Vasilyevna Sergeeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Владимировна Курьянович
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние образовательных трендов и социальных вызовов на подходы в преподавании русского языка как иностранного. Данный процесс определяется в аспекте адаптации к существующим методам и технологиям. Исследование направлено на описание подходов к преподаванию русского языка в аудитории иностранных обучающихся в контексте современных социокультурных условий.
Ключевые слова: язык, русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, методы, социокультурные вызовы, технологии, подходы
Keywords: language, Russian as Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, methods, sociocultural challenges, technologies, approaches

Традиционно считается, что методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) обладает значительным арсеналом методов и технологий [1]. В методике преподавания языка понятия «метод» и «технология» тесно связаны с понятием «подход», однако различаются ориентацией на разные уровни организации учебного процесса. Подход является основой, определяющей общую стратегию обучения. Выбор подхода отвечает на вопрос, почему надо учить язык именно так? Он определяет, что учить, как учить в самых общих чертах и какова цель обучения. Иными словами, подход – это общая стратегия, а метод – это конкретный способ реализации этой стратегии. Подход определяет, что делает преподаватель и почему, а метод обусловливает выбор способов и форм этой деятельности. Выбор метода всегда должен быть обусловлен выбранным подходом.

На вопрос, какие подходы релевантны для современного преподавания РКИ, можно дать ответ, опираясь на понимание содержания образовательных трендов и социальных вызовов. Из всего разнообразия последних рассмотрим некоторые, которые являются наиболее приоритетными в соответствии с осуществляемой государством языковой политикой. К сожалению, пока обобщающие научные исследования, исчерпывающе осмысляющие этот процесс, отсутствуют. Варианты рас-

© Васильева И. А., Сергеева С. В., 2025

смотрения заявленной проблемы формируются под влиянием целого ряда факторов и обсуждаются в работах многих методистов, лингводидактов и исследователей в области образования.

Цель исследования – обозначить отразить образовательные тренды и социальные вызовы в современных подходах к преподаванию русского языка как иностранного.

Объектом исследования является процесс преподавания РКИ. Предмет исследования – подходы РКИ в их зависимости от социокультурных условий.

В статье мы придерживаемся методологии, предложенной Э. Сепиром [2] и основанной на применении тезиса об изоморфизме языка и культуры, что дает исследователям право связывать социокультурные вызовы с явлениями, происходящими в языковом обучении. В статье также использованы описательные приемы, классификационный подход, общефилософский метод дедукции.

Преподавание РКИ претерпевает значительные изменения под влиянием социокультурных вызовов и развития технологий. Они оказывают существенное влияние на лингводидактические подходы, требуя их адаптации и переосмысления. Остановимся на анализе основных изменений в подходах к преподаванию РКИ, широко обсуждаемых в средствах массовой информации и сообществах специалистов.

В связи с интеграцией России в международное пространство изменилась мотивация к изучению РКИ. Если в советский период русский язык иностранцы изучали по идеологическим или политическим причинам, то сейчас это связано с желанием учиться в российских вузах, возможностью получить работу в российских компаниях, интересом к российской культуре, найти спутника или спутницу жизни. Данный социальный вызов влияет на то, что учебные программы становятся более гибкими и ориентированными на конкретные цели и потребности. Разрабатываются специализированные курсы для разных профессий, уровней владения языком и интересов.

Тенденции глобализации и мультилингвизма отчетливо видны на примерах студентов, которые часто изучают РКИ на фоне знания других иностранных языков. Причем часто русский язык для них не первый и не второй изучаемый иностранный язык. Это не может не менять подходы к обучению. В связи с этим растет использование сравнительного анализа языков для облегчения усвоения материала, делается акцент на развитие межкультурной компетенции в РКИ, а именно на умении сравнивать и сопоставлять разные культуры, избегать стереотипов своего родного языка в русском, увеличивается использование мультилингвальных ресурсов и платформ, а также бесшовных переводчиков типа google, deeple. Данные факторы выводят на первый план коммуникативный подход, ориентированный на развитие навыков общения в реальных ситуациях. Подход диктует возможность преподавателю использовать больше аутентичных материалов, ролевых игр, активнее использовать дискуссии и работу в группах, выводит на первый план овладение социокультурной компетенции [3].

Процесс глобализации также усиливает миграцию, а с ней и процесс интеграции в российское общество. Растет число мигрантов, которым необходимо изучать русский язык для адаптации в России. Это требует разработки специализированных программ, учитывающих их образовательный уровень, социокультурный бэкграунд и потребности в интеграции. В связи с этим мы видим и изменение в подходах пре-

подавания: разрабатываются программы, ориентированные на практическое использование языка в повседневной жизни, в них усиливается социокультурный компонент, а именно изучение российских законов, традиций, обычаев. В то же время в современных учебниках РКИ не отрицается билингвизм и сохранение родного языка. Данные тенденции выдвигают также на первый план деятельностный подход, диктующий необходимость организовывать обучение через активную деятельность, выполнение задач и проектов. Этот подход дает ориентацию на результат, проблемное обучение и сотрудничество, учет лингвокультурных особенностей [4].

Технологический процесс в сфере образования предлагает новые возможности для обучения, но также требует от преподавателей и студентов умения их эффективно использовать. Растет использование онлайн-курсов, интерактивных учебников, мобильных приложений. Даже через обучение русскому языку идет развитие навыков работы с информацией в Интернете. Активно применяются мультимедийные ресурсы (видео, аудио, анимация), растет использование социальных сетей для общения и практики языка. Данный тренд актуализирует компетентностный подход в плане формирования у студентов необходимых технических знаний и умений для успешной адаптации в русскоязычной интернет-среде, в сфере пользования мультимедийными ресурсами [5].

Мировая потребность в культурном многообразии диктует необходимость учитывать многообразие культурных идентичностей студентов и избегать этноцентризма в преподавании. Преподаватели РКИ все чаще используют дидактические материалы, отражающие разные точки зрения и культурные перспективы как контекст изучения иностранного языка. На своих занятиях развивают толерантность и уважение к другим культурам, обучают стратегиям межкультурной коммуникации. Это следствие применения интегративного подхода, который заставляет объединять различные методы и технологии для достижения максимальной эффективности обучения. Интересные наблюдения по этому поводу собрали и обобщили в своей статье ученые из Томского государственного педагогического университета [6].

В целом современные подходы к преподаванию РКИ становятся более гибкими, адаптивными и ориентированными на потребности конкретных студентов в конкретных социокультурных условиях. Преподаватели РКИ должны быть не только лингвистами, но и культурными посредниками, помогающими студентам успешно интегрироваться в русскоязычный мир. Это требует постоянного повышения квалификации, изучения новых методик и технологий, а также умения адаптировать учебные материалы к меняющейся реальности. Современные подходы к преподаванию РКИ характеризуются смещением акцентов с традиционной грамматико-переводной методики на более коммуникативно ориентированные, практико-ориентированные и личностно ориентированные подходы. Вопросы, связанные с использованием цифровых технологий, развитием критического мышления, креативностью и социальной ответственностью, становятся ключевыми аспектами преподавания. Современные подходы к преподаванию РКИ сочетают традиционные и инновационные методы, делая процесс обучения интересным, эффективным и адаптированным к потребностям каждого студента.

Список источников

1. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М. : Русский язык. Курсы, 2009. 312 с.

2. Sapir Edward. Selected writings in language, culture and personality / Ed. by David. G. Mandelbaum. Berkeley : University of California Press, 1963. 618 p.

3. Васильева И. А., Сергеева С. В. Природа диалогической речи в цифровом обучении // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2025. № 3 (96). С. 15–18.

4. Воробьев В. В. Лингвокультурология: (теория и методы). М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 1997. 331 с.

5. Пугачев И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. М. : РУДН, 2016 483 с.

6. Лемская В. М., Курьянович А. В., Зюбанов В. Ю., Агеева А. В. Анализ ресурса межкультурной модели как инструмента проектирования образовательной деятельности на русском языке в Республике Кения // Интеграция образования. 2025. № 29 (1). С. 28–48. DOI: 10.15507/1991 9468.029.202501.028048

УДК 811.161.1

Фреймовая структура дискурса беспилотных технологий в строительной сфере: лингвокогнитивный подход

Frame structure of the discourse of unmanned technologies in the construction sector: a linguacognitive approach

Павел Олегович Гаврилин
Pavel Olegovich Gavrilin

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia
Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия
Tomsk State University of Architecture and Building, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Григорьевна Щитова
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия, shchitova2010@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается фреймовая структура терминологии беспилотных технологий в строительной сфере с позиций лингвокогнитивного подхода. Построена фреймовая модель дискурса беспилотных технологий в строительстве. Отобранные терминоединицы распределены по ключевым слотам, отражающим устройство, функции и контекст применения беспилотных систем. Установлены когнитивные связи между терминоединицами.
Ключевые слова: беспилотные технологии, строительная сфера, терминология, терминоединица, фрейм, фреймовая модель
Keywords: unmanned technologies, construction sector, terminology, terminological unit, frame, frame model

Терминоведение завоёвывает внимание многих ученых и становится одним из наиболее актуальных направлений лингвистики. Этому способствует интенсивность научно-технического прогресса, интеграция и интернационализация сфер профессиональной деятельности [1]. В данных условиях в строительной области особое место занимает использование беспилотных летательных аппаратов (далее – БПЛА), обеспечивающих точность, эффективность и безопасность различных этапов строительных процессов – от аэрофотосъёмки до мониторинга состояния объектов. Однако, несмотря на активное распространение беспилотных технологий в профессиональной сфере, языковая репрезентация связанных с ними процессов в лингвистике пока описана неполно, а терминология остаётся неустойчивой и слабо систематизированной.

Особенно недостаточно разработан лингвокогнитивный аспект, отражающий ментальные структуры, лежащие в основе формирования и функционирования терминоединиц в профессиональном общении. Ученые предлагают различные наименования для таких структур: Ф. Джонсон Лэрд использует термин «ментальные мо-

© Гаврилин П. О., 2025

дели» [2], Т. А. Ван Дейк предлагает «когнитивные модели» [3], а М. Минский – «фреймы» [4].

Актуальность работы обусловлена необходимостью системного осмысления терминологии беспилотных технологий в строительстве как элемента профессионального знания, репрезентируемого в языке. Применение лингвокогнитивного подхода позволяет выявить не только значения терминов, но и фреймы и концепты, лежащие в их основе, а также проследить, как профессионалы воспринимают, классифицируют и структурируют явления, связанные с применением БПЛА.

Целью исследования является построение модели и описание фреймовой структуры дискурса беспилотных технологий в строительной сфере с позиции лингвокогнитивного подхода.

Объектом исследования выступает дискурс беспилотных технологий в строительстве, представленный терминологическими единицами (ТЕ), профессиональной лексикой и языковыми практиками специалистов.

Предмет исследования – когнитивно-фреймовая организация терминологического пространства и способы языкового представления фреймов в профессиональном дискурсе.

Материалом для работы послужили ТЕ, отобранные из текстов профессионального дискурса, отражающего применение беспилотных технологий в строительной сфере.

Методологическая база исследования включает положения когнитивной лингвистики и фреймовой семантики (М. Минский, Ч. Филлмор, Н. Н. Болдырев, Т. А. Ширяева и др.), терминографии и лингвистики языка для специальных целей (ТАР – language for specific purposes). Основным методом является когнитивно-фреймовое моделирование терминологии, а также используются приемы дефиниционного, компонентного, дискурсивного и контекстуального анализа.

Поскольку терминосистема беспилотных технологий в строительстве находится на стадии формирования, что обусловило низкую степень ее изученности, лингвистический анализ соответствующей терминологии требует обращения к концептуальным моделям, способным отразить как структуру, так и содержание профессионального знания. Одной из таких моделей выступает фрейм. В рамках данной работы «фрейм» – «структура, которая фиксирует стереотипную ситуацию, включающую типовые объекты и события, а также связи между ними» [4].

Под беспилотными технологиями в строительстве (БТС) рассматриваются «системы и устройства, способные выполнять задачи и функции без прямого участия человека, основанные на принципах и методах искусственного интеллекта и автоматизации» и используемые в строительной сфере деятельности [5].

«Комплексное моделирование фрейма дискурса может осуществляться только посредством интерпретации репрезентирующих его языковых структур, а наиболее продуктивный и надёжный способ выявления ментальной структуры глобального фрейма – анализ семантического состава единиц» [6].

На основании проведенного исследования о границах терминологии данной предметной области выделена структура суперфрейма БТС [7].

Структура суперфрейма «Беспилотные технологии в строительстве» была определена в ходе дефинирования базового понятия и включает в себя два фрейма

(фрейм 1 «Информационные технологии БТС», или «IT», и фрейм 2 «Технические средства БТС»), отражающие двойственный характер терминологии БТС [8] (рис. 1).

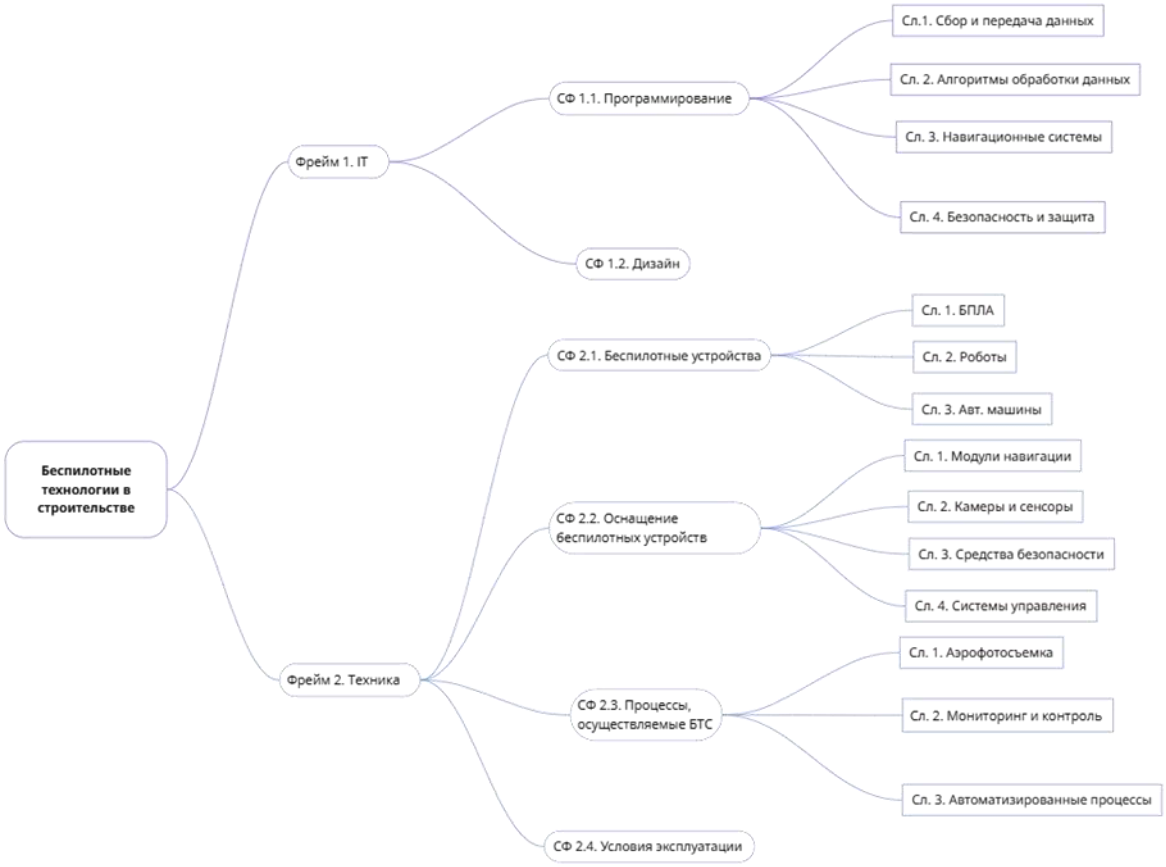


Рис. 1. Когнитивно-фреймовая модель БТС

Рассмотрим подробнее фрейм 2 «Технические средства БТС», который представлен четырьмя субфреймами (СФ): 2.1 «Беспилотные устройства в строительстве», 2.2 «Оснащение беспилотных устройств в строительстве», 2.3 «Процессы, осуществляемые БТС» и 2.4 «Условия эксплуатации беспилотных устройств».

СФ 2.1 «Беспилотные устройства в строительстве» представлен ТЕ, называющими различные типы автономных технических средств, применяемых в строительстве. Эти единицы отражают технологическое разнообразие средств автоматизации строительных процессов и образуют основу технической терминологии суперфрейма «Беспилотные технологии в строительстве». Данный СФ включает в себя три слота: 2.1.1 «БПЛА в строительстве», 2.1.2 «Строительные роботы» и 2.1.3 «Автономные строительные машины».

Слот 2.1.1 «Беспилотные летательные аппараты в строительстве» вербализуют терминоединицы, обозначающие воздушные платформы, оснащённые сенсорными и навигационными системами и предназначенные для дистанционного или автономного выполнения задач в строительстве. К числу таких наименований относятся: *дрон*, *квадрокоптер*, *мультиротор*, *конвертоплан* и др. БПЛА широко используются для аэрофотосъёмки, мониторинга строительных объектов, инспекции труднодоступных участков, а также для оперативной доставки лёгких материалов.

Слот 2.1.2 «Строительные роботы» представлен терминоединицами, обозначающими специализированные автоматизированные устройства, выполняющие операции, требующие минимального вмешательства со стороны оператора. Роботы в строительстве реализуют узкоспециализированные задачи, связанные с укладкой, сборкой, сваркой и другими технологическими процессами. К числу таких наименований относятся: *робот-каменщик*, *робот-манипулятор*, *тросовый робот* и т. д.

Слот 2.1.3 «Автономные строительные машины» репрезентируют терминоединицы, обозначающие самоходные технические средства, способные выполнять задачи на строительной площадке без постоянного вмешательства оператора. Эти устройства, как правило, оснащаются системой навигации, автоматического управления и датчиками, позволяющими адаптироваться к изменяющимся условиям строительной среды. К числу таких терминоединиц относятся: *автономный экскаватор*, *автономный бульдозер*, *бетоноукладчик* и др. Указанные номинации формируют группу гипонимов по отношению к термину-гипероними *автономная машина* ‘класс оборудования, функционирующего на основе алгоритмов и сенсорного восприятия окружающей среды’.

Субфрейм 2.2 «Оснащение беспилотных устройств в строительстве» представляют терминоединицы, обозначающие функциональные компоненты, входящие в состав беспилотных систем. Терминоединицы данного субфрейма репрезентируют структуру технической комплектации беспилотных устройств (БУ) и отражают специфику их функционирования в условиях строительной площадки.

Слот 2.2.1 «Модули навигации БТС» репрезентируют терминоединицы, обозначающие технические компоненты, обеспечивающие определение положения и маршрута движения беспилотных устройств в пространстве. Эти элементы формируют основу ориентации БУ в условиях динамичной и потенциально нестабильной строительной среды. Ключевыми репрезентантами данного слота являются: *GPS*, *инерциальная навигационная система (INS)*, *маршрутное планирование*, *глобальные навигационные спутниковые системы (GNSS)*. Эти наименования отражают сложность пространственного позиционирования, необходимого для точного выполнения задач, и образуют функционально связанную терминологическую группу, репрезентирующую концепт «автономная ориентация».

Слот 2.2.2 «Камеры и сенсоры БТС» вербализуют терминоединицы, обозначающие устройства восприятия окружающей среды, фиксирующие визуальные и пространственные параметры в процессе работы БУ на строительной площадке. Данный слот репрезентирует концепт «техническое зрение», реализуемый через системы сбора информации об объекте и его окружении. К числу типичных ТЕ относятся: *лидар*, *радар*, *ультразвуковой датчик*, *инфракрасная камера*, *RGB-камера*, *термовизор*. Эти терминоединицы отражают высокую степень интеграции оптических, акустических и электромагнитных технологий в конструкции БУ и обеспечивают получение данных, необходимых для построения цифровых моделей строительных объектов и обеспечения безопасной навигации.

Слот 2.2.3 «Средства безопасности БТС» репрезентируют ТЕ, обозначающие технологии и компоненты, направленные на предупреждение и автоматическое реагирование на аварийные или потенциально опасные ситуации. Данные термино-

единицы отражают концепт «предотвращение рисков» и играют ключевую роль в обеспечении устойчивого функционирования БУ в условиях неопределённости строительной среды: *система предотвращения столкновений*, *датчик опасных условий*, *аварийное отключение*, *автоматическая посадка*, *фейлсейф*.

Слот 2.2.4 «Системы управления БТС» представлен ТЕ, обозначающими аппаратно-программные решения, обеспечивающие взаимодействие между оператором и беспилотным устройством, а также координацию действий между различными элементами системы. Основу данного слота составляет концепт «интерфейс контроля и координации». Типовые ТЕ: *система связи*, *интерфейс управления оператора*, *навигационный контроллер*, *пульт дистанционного управления*, *телеметрический модуль*. Эти терминоединицы фиксируют не только технические аспекты управления, но и способы организации информационного обмена внутри распределённой беспилотной системы.

Субфрейм 2.3 «Процессы, осуществляемые БТС» представлен терминоединицами, обозначающими действия, которые беспилотные технологии выполняют на строительной площадке.

Слот 2.3.1 «Аэрофотосъемка с использованием БТС» репрезентирован ТЕ *фотограмметрия*, *3D-моделирование, одометрия* и пр., обозначающими процессы сбора и обработки визуальных данных с использованием БПЛА. Эти процессы применяются для построения цифровых моделей местности и контроля за объектами строительства.

Слот 2.3.2 «Мониторинг и контроль посредством БТС» представляют ТЕ (*треккинг, аэромониторинг, визуальный патруль*), связанные с наблюдением за ходом строительства и контролем качества.

Слот 2.3.3 «Автоматизированные процессы в строительстве» вербализован ТЕ, обозначающими физическое выполнение строительных операций, такими как *роботизированная кирпичная кладка, сварка роботами, роботизированная кладка* и пр.

СФ 2.4 «Условия эксплуатации беспилотных устройств» выражен ТЕ, описывающими внешние и внутренние параметры среды, в которой функционируют беспилотные устройства в строительной сфере. Эти параметры определяют допустимые режимы работы, устойчивость, надёжность и безопасность технической системы в процессе выполнения задач.

В результате исследования была построена фреймовая модель суперфрейма «Беспилотные технологии в строительстве», включающая два фрейма (технический и IT) и шесть субфреймов. Всего было проанализировано около 260 терминоединиц, распределённых по ключевым слотам: типы устройств, модули навигации, сенсоры, системы управления, средства безопасности и др.

Модель отразила структурную и когнитивную организацию терминологии данной предметной области и подтвердила её междисциплинарный, двойственный характер, сочетающий инженерную и цифровую составляющие.

Список источников

1. Мацкевич Н. А., Щитова О. Г. Моделирование терминологического поля «Дизайн интерьера»: логико-понятийный аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 3 (215). С. 58–68.

2. Philip Nicholas Johnson-Laird. Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Harvard University Press, 1983. 513 p.

3. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.

4. Минский М. Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 152 с.

5. Гаврилин П. О. Иноязычная терминология предметной области «беспилотные технологии» // Язык и культура : сб. ст. XXXIII Международной науч. конф. (г. Томск, 16–17 ноября 2023 г.). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2024. С. 22–26.

6. Ширяева Т. А. Фреймовая структура делового дискурса (на материале английского языка) // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2011. № 2. С. 32–39.

7. Гаврилин П. О. Границы терминологии предметной области «Беспилотные технологии в строительстве» // Наука и образование : сб. ст. XXVI Всерос. с международным участием научно-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Томск, ТГПУ, 22 апреля – 8 мая 2024 г.) : в 3 т. Т. 2. Томск : Изд-во ТГПУ, 2024. С. 308–312. URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/3693

8. Банщиков Д. С. Когнитивно-фреймовое моделирование терминологии сферы «Градостроительная реконструкция» // Наука и образование : сб. ст. XXVI Всерос. с международным участием научно-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Томск, ТГПУ, 22 апреля – 8 мая 2024 г.) : в 3 т. Т. 2. Томск : Изд-во ТГПУ, 2024. С. 298–303. URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/3693

УДК 378.1

Приёмы формирования коммуникативной компетентности в аспекте обучения русскому языку как иностранному: опыт и практика создания лингвистических игр на материале платформ

Wordwall, Umaigra, LearningApps Methods of developing communicative competence in teaching Russian as a foreign language: experience and practice of creating linguistic games based on the platforms Wordwall, Umaigra, LearningApps

Екатерина Анатольевна Демкович
Ekaterina Anatolyevna Demkovich

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
tb100@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности использования платформ (Wordwall, Umaigra, LearningApps) для формирования коммуникативной компетентности в аспекте обучения русскому языку как иностранному. Описан практический опыт разработки лингвистических игр на платформах Wordwall, Umaigra и LearningApps, выявлены преимущества игровых технологий. Работа опирается на современные теории обучения и ориентирована на повышение эффективности образовательного процесса.
Ключевые слова: коммуникативная компетентность, русский язык как иностранный, цифровые платформы, лингвистические игры
Keywords: communicative competence, russian as a foreign language, digital platforms, linguistic games

Современные тенденции в лингводидактике демонстрируют растущий интерес к использованию цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам. Особую актуальность приобретает проблема формирования коммуникативной компетентности учащихся, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), поскольку именно способность к эффективному межкультурному общению становится ключевым критерием успешного овладения языком. В рамках данной статьи мы рассмотрим современные подходы к формированию коммуникативной компетентности у иностранных обучающихся посредством использования интерактивных лингвистических игр в обучении русскому языку как иностранному. Особое внимание будет уделено методическому потенциалу цифровых платформ Wordwall, Umaigra и LearningApps как эффективных инструментов для создания лингвистических игр.

Цель исследования – проанализировать эффективность внедрения лингвистических игр на базе платформ Wordwall, Umaigra и LearningApps в контексте обуче-

© Демкович Е. А., 2025

ния РКИ, а также оценить их эффективность в формировании коммуникативной компетентности.

Объектом исследования является процесс формирования коммуникативной компетентности у иностранных обучающихся в контексте обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Предмет исследования – лингвистические игры, разработанные на цифровых платформах (Wordwall, Umaigra, LearningApps), как приём развития коммуникативной компетентности в обучении РКИ.

Материал для исследования составили интерактивные лингвистические игры, разработанные на платформах Wordwall, Umaigra и LearningApps. В качестве методологической базы в исследовании использованы теоретические и эмпирические методы: анализ лингводидактической литературы, сопоставительный анализ функционала платформ, педагогическое наблюдение в процессе внедрения игровых заданий, а также описательный и аналитический методы.

Современное образование стремительно интегрирует цифровые технологии в практику преподавания, особенно в сфере обучения иностранным языкам. Формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) требует особого внимания к средствам, которые сочетают традиционные подходы и инновационные средства обучения. Одними из таких средств выступают цифровые образовательные платформы, позволяющие создавать и адаптировать игровые задания для активного речевого взаимодействия.

Как отмечает А. В. Агеева, одной из основных задач современного образования является формирование у студентов коммуникативной компетентности, которая включает в себя как языковые навыки, так и умения взаимодействовать в различных коммуникативных ситуациях [1, с. 23]. Это сложная и многогранная задача, требующая применения инновационных подходов и методик. Одним из эффективных способов решения этой задачи является использование интерактивных лингвистических игр. Современные цифровые платформы, такие как Wordwall, Umigra и LearningApps, предлагают инновационные решения, в развитии коммуникативной компетентности используя интерактивные игровые технологии, превращая обучение в увлекательный процесс.

Мы полагаем, что их потенциал заключается в возможности комбинирования аудиовизуальных элементов, интерактивных заданий и мгновенной обратной связи, что способствует активизации всех видов речевой деятельности. Так, по мнению Б. Мартинсон, игры являются эффективным средством обучения, так как они предлагают учащимся гипотетическую среду, в которой они могут исследовать альтернативные решения без риска потерпеть неудачу [2]. Лингвистические игры не только делают процесс обучения увлекательным, но и способствуют развитию языковых навыков в интерактивной и стимулирующей среде.

Интеграция игровых форматов в образовательный процесс повышает вовлеченность обучающихся и формирует ключевые аспекты коммуникативной компетентности. Как подчеркивает Н. Д. Гальскова, использование разнообразных игр на занятиях по иностранному языку позволяет не только делать учебный процесс более ярким, интересным и насыщенным, но и положительно сказывается на мотивации учащихся

к использованию изучаемого языка на практике [3, с. 231]. Они интегрируют учебный процесс в контекст реальной деятельности учащихся, делая его не только увлекательным, но и практико-ориентированным. Именно игры активизируют обучение, превращая его в инструмент для развития навыков живого взаимодействия.

Wordwall представляет собой многофункциональную цифровую платформу, на которой можно создавать интерактивные и печатные игровые задания на основе готовых шаблонов [4]. Как показывает практика, интерактивные задания способствуют более глубокому запоминанию лексики и грамматических структур. Платформа проста в использовании и создает позитивную учебную среду, где учащиеся активно вовлекаются в процесс. Wordwall – это программа, которая может использоваться для создания многих форм образовательных медиа, включая викторины, сопоставления, анаграммы, случайные слова, поиск слов и т. д. К недостаткам платформы можно отнести то, что создание задания занимает много времени, невозможность изменить размер текста, который включен в изображения.

Пример игры на платформе Wordwall:

Шаблон «Угадай буквы». Тема: «Домашние животные».

Цель: Угадать слово по буквам, чтобы спасти человечка.

Как настроить в Wordwall:

1. Выберите шаблон «Угадай буквы».

2. Добавьте слова по теме (например): кошка, собака, корова.

3. Можно добавить подсказки-картинки (например, изображение животного, которое появляется после трёх ошибок).

Задание: завершить слово, выбрав правильные буквы.

Рекомендуем для начинающих добавлять визуальные подсказки, чтобы сохранить интерес, менять шаблоны: после «Угадай буквы» дать игру «Колесо фортуны» с теми же словами.

Платформа LearningApps предоставляет обширную базу готовых учебных материалов, систематизированных по дисциплинам, что значительно упрощает подготовку занятий, экономит время преподавателя и позволяет сосредоточиться на индивидуальных потребностях учащихся [5]. Помимо базовых функций, платформа оснащена вспомогательными инструментами: интерактивной доской для совместной работы, календарём для планирования заданий и встроенным чатом, обеспечивающим коммуникацию между преподавателем и учащимися. Важным преимуществом является поддержка мультимедийного контента – работа с аудиофайлами, видеороликами и графическими материалами, интегрированными в интерфейс, который отличается простой интуитивной навигацией и полной русификацией. Благодаря наличию модуля коллективной работы она успешно применяется в парной и групповой работе.

Пример игры на платформе LearningApps:

Игра «Заполни пропуски». Тема: «Предлоги».

Задание: внимательно прочитайте предложения и впишите пропущенные предлоги.

1. Я живу ___ Томске (в).

2. Она работает ___ больнице (в).

3. Книга лежит ___ столе (на).

Мы рекомендуем для начинающих использовать больше картинок и аудио, для групповых занятий включать соревновательные элементы (кто быстрее решит кроссворд), после игры обсудить ошибки устно.

Umaigra – это универсальная платформа, которая превращает обучение в увлекательный и результативный процесс благодаря ряду ключевых особенностей. Её интуитивно понятный интерфейс позволяет легко создавать игры без необходимости обладать навыками программирования, что делает инструмент доступным даже для новичков. При этом платформа позволяет индивидуализировать обучение, подстраивая контент под уровень знаний и потребности каждого учащегося [6]. Р. Е. Майер отмечает, что использование мультимедийных элементов в обучении значительно повышает эффективность усвоения материала [7, с. 92]. Эта платформа позволяют комбинировать аудиовизуальные элементы, интерактивные задания и мгновенную обратную связь, что активизирует все виды речевой деятельности. Как недостаток платформы мы можем отметить то, что некоторые функции могут быть доступны в платной версии, а на начальном этапе необходим контроль со стороны преподавателя.

Для создания лингвистической игры сервис предлагает выбрать один из восьми прототипов: Сокровища Фараона, Сядь на поезд, Воришка – кот, Футбол, Заколдованный замок, Авиаперелет, Планета Умасус, Остров Банан. Также предоставляется возможность составлять тематические сборники игр.

Пример игры на платформе Umaigra:

Игра на базе шаблона «Авиаперелет».

Используется приём «правда-ложь».

Игра воссоздаёт все этапы путешествия на самолёте.

Примеры утверждений:

1. В России по улицам ходят медведи (ложь).
2. Москва – столица России (правда).
3. Байкал – самое глубокое озеро в мире (правда).

Сравнительный анализ платформ Wordwall, LearningApps и Umaigra выявил их уникальные сильные стороны и ограничения, что позволяет сделать выводы об их применимости в разных образовательных сценариях. Wordwall превосходит конкурентов по доступности для начинающих преподавателей и эффективности в индивидуальной работе над лексикой и грамматикой, однако значительные временные затраты на создание заданий и отсутствие гибкости в редактировании контента снижают его универсальность. LearningApps выделяется многофункциональностью, особенно в групповой работе, благодаря интерактивной доске и поддержке мультимедиа, но требует от педагога навыков адаптации материалов под конкретную аудиторию. Umaigra демонстрирует наибольшую креативность благодаря разнообразию тематических шаблонов и мультимедийной насыщенности, что идеально подходит для динамичных занятий, однако ограниченный доступ к платным функциям и необходимость начального контроля ограничивают его автономность.

С точки зрения технических характеристик, Wordwall предлагает самый простой интерфейс, но с минимальной кастомизацией, в то время как LearningApps и Umaigra обеспечивают более широкие возможности, но требуют большего опыта.

По критерию вовлеченности студентов Umaigra лидирует за счет игровой атмосферы, тогда как LearningApps выигрывает в практической ориентации, а Wordwall – в систематическом повторении материала. Оптимальная стратегия – комбинированное использование: Wordwall для начального уровня, LearningApps для углубленной работы в группах, Umaigra для мотивации через тематические сценарии. Такой подход позволяет максимально задействовать потенциал каждой платформы, адаптируя их к уровням подготовки и потребностям студентов.

Проведенное исследование подтвердило, что интеграция игровых технологий с цифровыми платформами открывает новые возможности для формирования коммуникативной компетентности при обучении РКИ. На основе полученных данных планируется разработка систематизированного банка игровых заданий, учитывающего лингвистические особенности родного языка обучающихся.

Таким образом, лингвистические игры на платформах Wordwall, Umaigra и LearningApps представляют собой эффективный инструмент для обучения РКИ. Этот метод не только повышает динамику и мотивацию образовательного процесса, но и соответствует современным требованиям педагогической практики, способствуя развитию коммуникативных навыков и познавательной активности.

Список источников

1. Агеева А. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов // Новая наука: опыт, традиции, инновации : Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Ч. 1. Стерлитамак : РИЦ АМИ, 2015. 250 с.

2. Martinson B., Chu S. Impact of Learning Style on Achievement When Using Course Content Delivered Via a Game-based Learning Object // IGIGlobal. 2008. P. 478–488.

3. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф., Акимова Н. В. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие. М. : КНОРУС, 2017. 390 с.

4. Официальный сайт Wordwall. URL: https://wordwall.net (дата обращения: 30.04.2025).

5. Официальный сайт LearningApps. URL: https://learningapps.org (дата обращения: 30.04.2025).

6. Официальный сайт Umaigra. URL: https://www.umaigra.com (дата обращения: 30.04.2025).

7. Mayer R. E. Multimedia Learning. Cambridge University Press, 2009. 139 p.

УДК 81'373

Лексика тематической группы «одежда» в русском и китайском языке

The lexicon of the thematic group «clothing» in Russian and Chinese

Дун Шухань
Dong Shuhan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
dubina.ludmila@tspu.ru

Аннотация: Статья посвящена сопоставлению русского и китайского списков «названий одежды», и анализ показывает, что существуют как универсальные, так и культурно обусловленные особенности в восприятии и описании одежды. Отмечаются различия в логике классификации слов данной тематической группы, в объеме значения и его социокультурной составляющей.
Ключевые слова: лексика одежды, сопоставительный анализ русского и китайского языков, межкультурная коммуникация
Keywords: clothing lexicon, Russian-Chinese contrastive analysis, cross-cultural communication

Одежда – неотъемлемая часть жизни человека, выполняющая практические и культурные функции, такие как защита тела и отражение культурных традиций, социального статуса, пола и личности, а названия одежды в языках тесно связаны с образом жизни, историей и менталитетом. «Как социокультурный феномен и составляющая материальной культуры одежда является объектом внимания и подробного изучения многими отраслями научного знания, поскольку касается вопросов социального, экономического, культурно-исторического развития общества» [1, с. 188].

В тематическую группу «одежда» входят слова, используемые в языке для наименования, описания и классификации различных видов одежды и связанных с ними аксессуаров. Изучение данной группы слов ведется в рамках лингвокультурологии, функциональной лексикологии, сопоставительной лексикологии, методики преподавания иностранных языков. Это связано с тем, что «с одной стороны, одежда имеет особую значимость в повседневной жизни представителей разных социумов, а с другой – у каждого народа с древнейших времён она была одним из средств осмысления мира, отражая окружающую человека среду (цветовую гамму местности, климата и т. д.)» [2, с. 83].

При исследовании межкультурных различий анализ лексики одежды отражает не только различия в системе языка, но и фундаментальные различия в материальной жизни, социальной структуре и когнитивных привычках двух культур. Класси-

© Дун Шухань, 2025

фикация, особенности наименования и использование лексики одежды отражают уникальность национального опыта.

1. Культурные корни в логике классификации.

Названия одежды в русском языке имеют высокую степень конкретизации, особенно в разговорной речи: нередко название несет в себе информацию о гендерной предназначенности, материале, особенностях пошива функции. Например *блузка* – это женская одежда, *рубашка* – мужская. При этом существуют исторически и функционально обусловленные названия вариантов одежды, например *косоворотка – «*рубашка с косым воротом», *гимнастерка* – изначально «рубашка для занятий гимнастикой», потом часть военной формы, *тельняшка* и т. д. Еще один яркий пример – названия спецодежды. В русском языке есть слово *спецовка*, которое является разговорным вариантом слова *спецодежда*, но при этом относится только к одежде рабочих, причем в определенный исторический период. Униформа военных не может называться спецовкой – это *форма* или *мундир,* а к спецодежде медицинских работников неприменимы ни слово *спецовка*, ни слово *форма*. Наконец *ватник* – это тоже не *спецовка,* хотя и служил рабочей одеждой.

В отличие от этого, китайский язык демонстрирует явную тенденцию к обобщению в наименовании повседневной одежды. Например, слово 褲 (*штаны*) может относиться ко всем видам одежды, включая брюки, джинсы, треники, шорты и т. д., а конкретные категории часто опираются на премодификаторы (男 – для мужской одежды, 女 – для женской) (табл. 1).

Таблица 1

Образование названий одежды в китайском языке

Русский язык	Китайский язык
Штаны, брюки	裤子
Джинсы	牛仔裤 (досл. *штаны ковбоя***)**
Шорты	短裤 (досл. *короткие штаны*)
Трусы	内裤

Это явление использования одного основного слова для обозначения нескольких подкатегорий соответствует принципу лингвистической экономии китайского языка, который заключается в «управлении сложностью с помощью простоты», а также отражает то, что семантика китайского слова более зависима от контекста. За этой системой классификации скрывается более целостный и эмпирический способ культурного познания.

В целом классификация названий одежды достаточно универсальна. Можно выделить виды одежды:

1) по месту ношения: головные уборы, собственно одежда, обувь, «одежда для рук» – перчатки и рукавицы;

2) по социовозрастному признаку: мужская, женская, детская;

3) по функции: домашняя, для улицы, рабочая, спортивная;

4) по сезону: летняя, зимняя, демисезонная;

5) по стилю: модная, классическая, народная;

6) по материалу: шелк, шерсть, хлопок, мех, кожа;

7) по диахроническому признаку: современная, историческая.

Различие между русским и китайским языком можно заметить в том, что категории *верхняя* и *нижняя* одежда обозначают соответственно внешний и внутренний тип одежды, тогда как в китайском *верх* и *низ* обозначают положение на теле (выше и ниже пояса). В русском языке выделяется особая категория *теплая одежда*, что связано с суровым климатом. Русская и китайская лексика одежды также отличается с точки зрения гендерных ролей и социальной идентичности. Различие между *пиджаком* (мужской пиджак) и *жакетом* (женский короткий пиджак) в русском языке отражает сохранение гендерного разделения труда в языке одежды. В современном китайском языке слово 夹克衫 широко используется как для мужчин, так и для женщин, а гендерные маркеры ослаблены, что отражает тенденцию к нейтрализации одежды в процессе модернизации китайского общества. Эти различия в использовании языка не только отражают ожидания в отношении гендерных ролей в соответствующих культурах, но и позволяют предположить, что эволюция языка одежды является зеркальным отражением изменений в социальных установках.

2. Принципы номинации.

В китайском языке большинство названий одежды включает морфемы с общим названием (одежда, платье, штаны) и уточняющие морфемы. Поэтому многие слова, обозначающие одежду, в китайском языке имеют четкую функциональную направленность, их значения напрямую связаны с их использованием или частями одежды. Например, такие слова, как **汗衫, 背心**, буквально отражают их конкретные функции. С другой стороны, в русском языке соответствующие слова, такие как *майка, жилет (фуфайка)*, хотя и соответствуют практическому использованию, часто не имеют прямого указания на свои функции в названии и должны пониматься с помощью культурных знаний или контекста. Многие русские названия одежды пришли из других языков, и их внутренняя форма не дает представления о предмете (например, *пальто, куртка, блузка, пиджак*). Даже мотивированные названия, такие как *дубленка, косоворотка, босоножки,* чаще указывают на внешний вид, способ пошива, чем на функцию. Это различие отражает тот факт, что китайцы предпочитают прагматические наименования, в то время как русский язык в большей степени сохраняет историческую семантику или значение слов, заданное культурными традициями.

Примечательно большое количество исторически нагруженных слов в лексике русского платья. Например, *гимнастерка* – это не только вид одежды, но и символ военной службы в советский период. С другой стороны, в китайском языке «военная форма» (军装) более нейтральна и не отсылает к конкретному историческому периоду или конкретной идеологии. Такая зависимость от исторического контекста того или иного слова отражает больший акцент русского языка на символической и культурной преемственности.

3. Культурная обусловленность названий одежды.

Одежда выполняет не только практическую функцию, но и отражает культурно-исторические и социальные особенности жизни народа. Это отражается

и в наименованиях одежды. Часть из них связана с определенным периодом, сословием, родом занятий, регионом и может нести в себе различные культурные коннотации. Например, традиционные китайские платья, такие как *чонсам («длинная рубашка»,* также известное как *ципао),* не только представляют собой определенный стиль одежды, но и символизируют конкретную эпоху и культурное явление. Таким образом, многие слова и выражения, связанные с одеждой, не только несут информацию о самой одежде, но и отражают социальные и культурные смыслы. В первую очередь это касается национального костюма.

При сопоставлении национальных костюмов и в русском, и в китайском языках встречается большое количество культурных терминов, не поддающихся прямому переводу. Например, *кокошник* и *лапти* не имеют прямых аналогов в китайском языке и могут быть переведены только фонетически или описательно (например, 科科什尼克头饰, 树皮编织鞋). Эти слова часто являются не только названиями предметов, но и отражают образ жизни и эстетические стандарты определенной этнической группы. Так, *кокошник* когда-то широко использовался на славянских женских свадьбах и праздниках, символизируя чистоту, торжественность и семейную честь, а китайские *вышитые башмачки*, хотя и играют схожую роль, несут в себе нравственные ценности конфуцианской культуры – женскую добродетель и трудолюбие. Несмотря на сходство форм, их культурные коннотации не могут быть эквивалентными.

Этот «пробел» в переводе показывает неполное совпадение семантики различных культурных систем, а также напоминает о том, что язык – это не нейтральный инструмент, а система культурного кодирования. Уникальность языка проистекает из культурных практик, которые он обслуживает, и это особенно очевидно в лексике одежды.

В целом можно сделать вывод, что русские и китайские словари одежды, хотя и опираются на универсальные принципы, демонстрируют значительные различия в логике классификации, способах номинации, культурной нагрузке и гендерных маркерах. За этими различиями стоит не только влияние истории, географии и социальной системы, но и глубинные особенности языковой системы и культурных когнитивных моделей. Благодаря сопоставительному анализу мы можем не только более точно понять лингвистические характеристики лексики одежды, но и увидеть уникальность культуры через лингвистические феномены. Такое понимание имеет огромное значение для межкультурной коммуникации и преподавания языка. «Одежда является одной из внешних форм различия между народами и отражает культурные ценности этого народа. В результате распространения и проникновения чужих культур этническая одежда меняется» [4, с. 309].

Лексика, связанная с одеждой, постоянно изменяется, поэтому «очень важно держать руку на пульсе времени», отслеживая происходящие изменения. [5, с. 16].

Систематическая классификация китайской и русской лексики одежды помогает лучше понять распределение и иерархическую структуру этих слов в двух языках и в то же время раскрывает их культурное и социальное значение с разных точек зрения. Благодаря сопоставительной категоризации мы можем глубже изучить взаимосвязь между одеждой с точки зрения пола, социального класса и исто-

рического фона, что способствует взаимодействию и взаимопониманию китайской и русской культуры.

Список источников

1. Дьякова Т. А. Лексемы тематической группы «одежда» в поэтическом сборнике М. Матусовского «Земля моих отцов – Донбасс»: семантические и стилистические особенности использования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. № 4. 2020. С. 188–196.

2. Сокур Е. А., Архипова И. В. Особенности лингвокультурного концепта «одежда» в русском языке // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2019. № 4 (247). С. 82–85.

3. 祁惠君. (2005). 中国少数民族民间文化的保护及思考. 亚细亚文化研究, 10, 305–318.

4. Синкевич Т. И. Особенности номинации одежды в русской и китайской традиции // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVII Региональной научно-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. Витебск. Т. 1. С. 236–239.

5. 郝淑霞. 二十世纪末俄罗斯社会变革与中国俄语词汇变化的研究. 俄语语言文学研究, 2008, (1), 14–22.

УДК 003.2

Функции знаков письма в культуре (на примере России и Китая)

The functions of writing signs in culture (using the example of Russia and China)

Дяо Шуан
Diao Shuang

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
dubina.ludmila@tspu.ru

Аннотация. Представлено сопоставительное исследование вторичных функций письменных знаков в культуре России и Китая. Исследуются прагматические и символические функции алфавитной и идеографической систем письма на основе метода наблюдения. Отмечается различие в употреблении письменных знаков и форм письма в разных сферах коммуникации.
Ключевые слова: идеографическое письмо, звуковое письмо, иероглиф, буква, лингвосемиотика
***Keywords*:** ideographic writing, phonographic writing, hieroglyph, letter, linguosemiotics

Письменность возникает для одной главной цели – фиксации мысли, передачи ее в пространстве и во времени. По мере распространения грамотности и развития письменной культуры системы письма становятся не только инструментом передачи информации, но и частью культурной идентичности, исторического наследия и социальной сплоченности. Это отражается на функционировании знаков письма, которые приобретают в культуре народа вторичные функции. Понимание таких функций может быть важным для межкультурной коммуникации. Например, строгий порядок букв в кириллическом алфавите позволяет использовать их для упорядочивания любых списков и каталогов, а также для ориентации. Первая и последняя буква алфавита приобретают символическое значение «начало и «конец», поэтому «от А до Я» означает «от начала до конца, полностью».

Русская и китайская системы письма не просто различны, но и построены на разных принципах. В России используется звукобуквенное письмо, линейно отражающее формальную сторону речи, в Китае – логографическая письменность, в которой знак письма передает информацию о слове (общее и категориальное значение, звучание) нелинейным способом. Это не позволяет использовать русские и китайские знаки одинаково.

Рассмотрим некоторые вторичные функции знаков письма в России и Китае, чтобы увидеть сходство и различие.

© Дяу Шуан, 2025

I. Функция упорядочивания и навигации.

Русский алфавит состоит из 33 букв, расположенных в строгом порядке. Это позволяет использовать их для упорядочивания любой информации. Так, слова в русских словарях расположены, как правило, в алфавитном порядке. Алфавитный порядок используется также в различных списках, каталогах и т. д.

Из-за привычки к алфавитному порядку в России (и во всех странах, где используются алфавиты) большое значение придают первой букве слова. Имена людей в документах и списках обычно обозначают первой буквой (инициалом). Например: А. В. Иванов. Также длинное название может быть сокращено для первых букв каждого слова: ТГПУ. Некоторые аббревиатуры становятся символами эпохи, например НЭП, БАМ, СССР в советское время. Сам принцип знаком китайским студентам, но понимание конкретной информации, скрытой за первыми буквами, может вызывать трудности.

В китайском языке письменный знак соответствует слову или морфеме. Соответственно, их количество очень велико. Упорядочивание знаков происходит по радикалам, количеству штрихов и пиньинь. Так, навигация в словаре Канси опирается на 214 радикалов (например, «氵», «木» и «口»), современная эволюционировала в систему 201 радикала. Пример: «河» (из 氵部), «林» (из 木部), «吃» (из 口部). Упорядочение пиньинь: в современном китайском словаре они расположены в соответствии с порядком алфавита пиньинь (a → z), например, «爱 (ài)» → «白 (bái)».

Упорядочивание слов по радикалам имеет свою культурную логику. Китайские иероглифы имеют как идеографическую (радикал), так и фонетическую части, например, иероглиф «妈» (мать) состоит из элементов «女» (женщина) и «马» (лошадь), где первый знак отражает понятие, а второй указывает на звучание. В словаре этот иероглиф будет находиться в категории «женщина».

Расположение слов в словаре китайском словаре также порождает философский символизм: «一» – начало всех вещей, а «龠» (юэ) – последний иероглиф в словаре Канси, обозначающий древний музыкальный инструмент, – символизирует культурную целостность.

II. Функция идентификации.

В России используется личная подпись, которая представляет собой фамилию, часть фамилии или первые буквы (инициалы) фамилии и имени. Подпись формируется в начале самостоятельной жизни и используется до конца жизни. Интеллектуалы популяризировали составную подпись «инициалы + волнистые линии» (например, В. В. Путин). В соответствии со статьей 44 Закона Российской Федерации «О нотариате» подпись должна содержать элементы узнаваемых букв.

В Китае вместо подписи традиционно используется печать. Официальные документы по-прежнему требуют наличия официальных или частных печатей. Банковская система принимает персонализированные художественные подписи китайскими иероглифами. Закон об электронной подписи признает действительность цифровых изображений рукописных подписей.

Особая практика: каллиграфы используют 花押 (хуа йи) (персонализированные составные иероглифы).

III. Декоративно-символическая функция.

И в России, и в Китае практикуется использование надписей для украшения сувениров, зданий, праздничных пожеланий.

В алфавитных системах письма декоративность обеспечивается особым написанием и украшением букв. Традиция украшать заглавную букву идет от старых рукописных книг, при этом форма буквы заполняется различным орнаментом. Другой вариант декоративного написания связан с традициями каллиграфии – это может быть написание букв в старой графике – уставом или полууставом или в традициях рукописного оформления – с дополнительными линиями и петлями. Что касается символического значения, то оно обычно связано с содержанием самой надписи. Например, «С Новым годом!», «С 8 Марта!». Хотя декор также может иметь символическое значение, например, первую надпись можно оформить еловыми ветками, а вторую – цветами, но сейчас большинство людей предпочитает использовать готовые шрифты.

Особые традиции связаны с религиозной символикой. Православная церковь издавна использовала аббревиатуры в ореоле икон («IC XC» – Иисус Христос). Традиция сокращать священные слова распространилась и на символику христианских праздников. Например, пасхальные открытки и сувениры часто содержат надпись «ХВ», что значит «Христос воскресе».

Стилизованные надписи можно увидеть в оформлении книг (особенно церковных), зданий, в народном творчестве (вышитые или написанные на посуде пожелания «хлеб-соль» и т. д.).

Отдельная область буквенной символики – коммерческая символика, связанная с обозначением валют и брендов.

В Китае декоративно-символическая функция иероглифов также может быть связана с особенностями их написания (традиционные и индивидуальные стили каллиграфии), но в большей степени с их значением. Обычай украшать здания надписями, выражающими философский концепт или доброе пожелание, нашел выражение во многих памятниках китайской архитектуры. Например, мемориальная доска «Великий свет» (正大光明) в Запретном городе отражает ортодоксальность императорской власти. Надпись в саду Цзяннань «извилистые тропинки через уединение» （曲径通幽） создает поэтическое пространство. В комплексе Шаньси Цяоцзя «Фукуцзи Луаньхуан» (福种琅嬛) резьба по кирпичу – слияние каллиграфии и архитектуры.

В современном декоре зданий также можно встретить декоративные текстовые компоненты: печатный шрифт «Чанлэ Вэйян» (长乐未央) на плитке или благоприятный «человеческий» (人) узор на напольной плитке.

Праздничные украшения. Во время празднования лунного Нового года в Китае используют символы, означающее доброе пожелание: перевернутое «фу» (福) (означает «удача»). Знак «си» （囍）используется на свадьбах (два «喜» одновременно означают двойное счастье).

Система табу: избегать неприятных созвучий (например, «4 четыре» и «死 смерть»), слова «钟 Чжун» (созвучно «终 конец») для подарков.

Отдельный вопрос, связанный с декоративно-символической функцией, – это использование старой орфографии (вышедших из употребления знаков письма).

В современной России использование старой орфографии в основном ограничено следующими специфическими областями, имеющими ярко выраженные культурные, исторические и религиозные признаки:

1) православная церковь: старая орфография (например, употребление буквы ѣ, окончаний слов -аго/-яго и т. д.) сохранилась в полном объеме до настоящего времени;

2) лингвистические исследования;

3) социальные группы: славянские традиционалисты или роялисты намеренно используют старую орфографию в качестве идеологических символов в письменном общении; кроме того, некоторые блогеры используют старое написание, чтобы показать свою принадлежность к «старой» культуре.

4) историческая реконструкция и художественное творчество: в театре и кино используется старая орфография, чтобы восстановить ощущение времени;

5) ретродизайн: торговые марки, плакаты и т. д. намеренно используют старые написания, чтобы создать ностальгический эффект и ощущение истории.

Отношение к использованию элементов ретродизайна в российском обществе неоднозначное. Как отмечает И. Прядко, «далеко не всегда использование древних гарнитур оправдано функционально, и далеко не всегда используемый шрифт способствует формированию необходимого образа» [1].

Сравним культурные ситуации в России и Китае. В континентальном Китае использование старой орфографии (имеются в виду традиционные китайские иероглифы и старые фонетические символы до упрощения китайских иероглифов в 1956 г.) характеризуется «ограниченным сохранением и дифференциацией доменов» [2], что проявляется в основном на следующих уровнях:

1. Культурные реликвии и древние книги. Традиционные надписи сохраняются на досках описания культурных реликвий в Музее дворца и других учреждениях. Фотокопии древних книг в Китайском книжном магазине и Шанхайском издательстве древних книг хранятся в оригинальном виде. Пример: фотокопии «Сику цюаньшу» (四库全书), в которых полностью сохранен оригинальный стиль написания, например «國學».

2. Иероглифы, используемые в специальных отраслях:

– в индустрии китайской медицины разрешено использовать профессиональные термины, такие как «鍼灸»;

– таблички и двустишия храмов и даосских храмов (например, «Единство дзэн и боевых искусств» храма Шаолинь (少林寺"禪武合一"))^;

– торговые марки старых названий: Quanjude, Tongrentang и т. д.

3. Региональные различия в письменности.

Существуют различия между четырьмя местами по обе стороны Тайваньского пролива. В материковом Китае используются упрощенные иероглифы и пиньинь ханьюй, например, Пекин (北京Beijing); на Тайване используются традиционные иероглифы и фонетические символы, например, Тайбэй (臺北 ㄊㄞˊㄅㄟˇ); в Гонконге используются традиционные иероглифы и кантонский пиньинь, например,

Гонконг (香港 Hong Kong). Чайнатаун в Сан-Франциско использует смесь «銀行» и «银行» в своих магазинах. В Сингапуре принята двухступенчатая система образования – «грамотный в традиционном китайском и упрощенном китайском».

4. Области культурного наследия.

Конкурсы каллиграфии требуют, чтобы работы были выполнены на традиционном китайском языке (например, конкурс «Дракон» “龍”).

Традиционные китайские иероглифы, такие как «福» и «壽», обычно используются в куплетах, посвященных празднику Весны. В дизайне упаковки "月餅" («Mid-Autumn Mooncake») предпочтение отдается традиционным глифам.

5. Интернет-феномены.

Некоторые нетизены используют нестандартизированные варианты, такие как «峩嫒泠» (Я люблю тебя). Встречается намеренное использование традиционных китайских иероглифов в названиях фильмов и теледрам, таких как «Ru Yi Zhuan» (《如懿傳》).

Применение традиционных иероглифов в Китае опирается на «Закон о национальном общем языке и письменности».

Такая экология языка и письменности «нормы основного корпуса, разнообразие и сосуществование» [3] не только обеспечивает эффективность коммуникации в современном обществе, но и сохраняет необходимое пространство для наследования традиционной культуры. В России применение старой орфографии не регламентировано.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что роль знаков письма в культурах разных стран не исчерпывается их основной функцией. Знание и понимание национальных, культурных, языковых различий в этой области важны для взаимопонимания и укрепления языковых и культурных контактов.

Список источников

1. Прядко И. Дореформенная орфография и современная реклама. URL: https://gramota.ru/journal/stati/zhizn-yazyka/doreformennaya-orfografiya-i-sovremennaya-reklama?ysclid=m8lqe9sz2n53212180 (дата обращения: 03.05.2025).

2. 李国英. (2005). 汉字部首系统的历史演变及其规范化. 语言文字应用, 4, 56–63.

3. 陈昌来. (2011). "文字改革的中俄路径比较"[J]. 俄罗斯研究, 29 (4): 45–59.

УДК 371.64/.69

Сравнительный анализ методического ресурса «Учебник русского языка для франкоговорящих» В. Н. Ванеева, Т. В. Вишнякова и приложения Duolingo (на примере анализа системы упражнений по формированию лексических навыков обучающихся)

Comparative analysis of the methodological resource «Textbook of the Russian language for French speakers» by V. N. Vaneeva, T. V. Vishnyakova and the Duolingo application (using the example of an analysis of a system of exercises for the formation of students' lexical skills)

Мария Романовна Ерёмина
Maria Romanovna Eremina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
tb100@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются два ресурса (изданный в книжном формате и электронный), с помощью которых можно работать над формированием лексического навыка у обучающихся русскому языку как иностранному. Представлены дефиниции терминов «навык» и «умение», «уровни овладения лексикой». Проведен сравнительный анализ учебника и электронного приложения на предмет работы с лексическими единицами, проанализированы сильные и слабые стороны каждого из них.
Ключевые слова: русский язык как иностранный, умение и навыки, лексические единицы, классические и электронные ресурсы, индивидуальный подход, виды упражнений
Keywords: russian as a foreign language, skills and abilities, lexical units, classical and electronic resources, individual approach, types of exercises

В процессе организации обучения русскому языку как иностранному при отборе учебно-методического сопровождения важно учитывать особенности видов деятельности, продуктивных в данной связи. Данный аспект активно рассмотрен, в частности отечественным психологом А. Н. Леонтьевым, который утверждал, что в соответствии с теорией деятельности жизнь человека может быть рассмотрена как иерархия различных видов деятельности, неразрывно связанных и взаимодополняющих друг друга [1]. Каждый вид деятельности имеет свою структуру, в том числе и деятельность преподавателя иностранных языков. Одной из главных задач в работе преподавателя является выработка умений и навыков, формирование компетенций у обучающихся.

Согласно А. Н. Леонтьеву, под *умением* понимается сознательное и самостоятельное выполнение действия на основе полученных знаний, опыта в различных

© Ерёмина М. Р., 2025

условиях (задачах), а *навыком* называют действия физические или умственные, которые должны совершаться достаточно быстро, без особого напряжения, быть устойчивыми и мобильными. В основе сформированности навыка лежит автоматизированность действия, когда оно (действие) превращается в операцию [1, с. 70]. В логике нашего исследования можно утверждать, что если навык владения языковым материалом не будет сформирован, то и речевая деятельность не может быть корректно осуществлена. Умение невозможно без навыка, но и навык должен формироваться на уровне единиц умения, они постоянно взаимодействуют, обеспечивая тем самым формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Речевое умение – это умение выразить какую-либо мысль на иностранном языке в монологической или диалогической форме, то есть умение выполнять речевые упражнения, которые напоминают реальный акт общения. У обучающихся должны быть сформированы твердые навыки употребления соответствующего языкового материала (знание определенного количество лексики, фонетики, грамматических форм). Для их формирования нужны специальные упражнения, направленные на отработку языкового материала. Одной из наиболее сложных задач в данной связи является изучение лексики. Этот аспект языка необозрим, в отличие от фонетики и грамматики. Для систематизации работы с лексикой необходимо различать уровень активного (репродуктивного) и пассивного (рецептивного) овладения, иначе говоря – пассивный и активный словарь. Вышеупомянутые понятия ввел Л. В. Щерба [2]. *Репродуктивный уровень* подразумевает умение обучающегося употреблять слово в говорении и письменной речи, *рецептивный уровень* предполагает беспрепятственное узнавание и понимание слова либо при чтении, либо при аудировании [3, с. 62]. Формирование лексического навыка невозможно представить без рассмотрения семантизации лексических единиц. Существует множество способов семантизации (введения) лексики, такие как наглядность (картинная, предметная, жесты, мимика, комментирование действий), с использованием синонимов и антонимов, через словообразовательные элементы (-бег; -бегать), с опорой на контекст, интернационализмы, а также с помощью дефиниции на родном языке.

Формирование лексического навыка происходит в несколько этапов: ориентировочный, стандартизирующий, ситуативно-вариативный. Ниже кратко опишем названные этапы:

1. Ориентировочный этап. На этом этапе слова должны быть разбиты на лексические ансамбли (темы) в зависимости от уровня обучающихся. Преподаватель должен продемонстрировать правильное написание слова, произношение и семантизировать его любым уместным способом (наглядностью, переводом и т. д.). Далее происходит фонетическая отработка слова с обучающимися, а после – проверка понимания и запись слов в словарь. В качестве завершения данного этапа необходимо задать элементарные вопросы с новыми словами, чтобы обеспечить выход слова в речь, показать возможные контексты его употребления. В домашней работе присутствие упражнений для отработки новых слов обязательно.

2. Стандартизирующий этап. Целью данного этапа является работа с большим количеством сложных упражнений, а именно условно речевыми упражнениями, так

как необходимо тренировать и автоматизировать лексический навык. Е. И. Пассов предлагает четыре вида условно речевых упражнений:

– *имитативные,* где обучающийся повторяет реплику преподавателя («Я люблю читать» и «я люблю читать»);

– *подстановочные*, при выполнении которых требуется подставить какую-либо другую единицу в модель изучаемого речевого образца («Я хочу гулять» / «я хочу играть в футбол»);

– *трансформационные упражнения* предполагают изменение воспринятой формы («Ты можешь мне показать эту книгу?» – «Нет, я не могу показать тебе эту книгу»);

– при выполнении *репродуктивных упражнений* обучающийся самостоятельно произносит усвоенную форму («Что ты любишь делать в свободное время?» – «Я люблю читать, гулять, играть в футбол») [4, с. 98].

3. Ситуативно-вариативный этап. При переходе на данный этап преподаватель интегрирует уже сформированный навык в другие ситуации, условия, при этом предпочтение отдается реальной речевой коммуникации.

Рассмотрим упражнения для формирования лексического навыка на базе классического ресурса «Учебник русского языка для франкоговорящих» В. Н. Ванеева, Т. В. Вишнякова [5] и электронного приложения для изучения иностранных языков Duolingo [6]. Оба ресурса предназначены для начального уровня обучающихся, находящихся на уровне А1-А2.

Электронное приложение Duolingo [6]. Вся лексика в анализируемом ресурсе разбита на темы в соответствии с начальным уровнем и упором на разговорную речь: знакомство, семья, еда и напитки, профессии, основные фразы, известные личности, множественное число, где ты находишься, притяжательные конструкции, выражение благодарности, животные, откуда ты, родительный падеж, числительные. Слова произносятся и затем семантизируются с помощью перевода на английский язык, и сразу же происходит переход на условно речевые упражнения, такие как имитативные, где с помощью кнопки «запись» обучающийся повторяет фразу за персонажем в приложении, параллельно дается мини-тест по выбору правильного варианта перевода. После этапа семантизации следует фонетическая отработка лексики, где обучающемуся предлагается услышать слово или фразу и выбрать правильный ответ, как правило, даются созвучные слова, например, «шаль»/«жаль». Также встречаются подстановочные упражнения, в которых нужно вписать то или иное слово в изучаемую языковую модель. (Например: Я ем – суп, - не, - привет.) Основную часть приложения занимают переводные упражнения, где с помощью многократного перевода и повторения обучающийся заучивает слово или фразу в том или ином контексте. Таким образом достигается автоматизация навыка, но автоматизация ограниченная, так как отсутствие трансформационных упражнений лишает возможности выхода в речь. В качестве преимущества данного ресурса можно отметить функцию произношения слова носителем языка без акцента и немедленное исправление ошибок, что позволяет работать самостоятельно без помощи преподавателя.

«Учебник русского языка для франкоговорящих» В. Н. Ванеева, Т. В. Вишнякова [5]. В данном методическом ресурсе слова также разбиты на лексические ан-

самбли, но с опорой на грамматику и особенности русской фонетики и орфографии. Так как учебник рассчитан на начальный уровень владения языком, то выбор лексики зависит от сложности произнесения звука. Например, урок начинается с изучения звука [ы], далее дается правило орфографии -жи/-ши и слова, содержащие в себе данный звук (живу, живут, ужин, наши, ваши, ты, мы, вы, сын). Слова семантизированы методом перевода на родной язык (в данном случае – французский). Подразумевается присутствие преподавателя, который обеспечит четкое и правильное произнесение слов и не пропустит этап фонетической отработки. Затем дается текст, в котором содержится ранее изученная лексика. После текста предлагаются подстановочные упражнения (заполните пропуски, используя нужные местоимения, заполните пропуски, вставляя правильную форму слова), трансформационные (ответьте на вопросы, задайте вопрос к утверждению, ответьте на вопросы о вас), а также предложения на перевод с родного языка на иностранный и в качестве выхода в речь – формирование предложений или мини-текстов с информацией о себе. Логика работы сохраняется на протяжении всего учебника и изменяется в зависимости от сложности тем. На примере этого пособия можно увидеть все этапы формирования лексического навыка, так как используется максимальное количество упражнений для данной цели.

Проведенный анализ показывает, что в сравнении с электронным ресурсом классический учебник имеет более основательный и фундаментальный подход к формированию лексического навыка. Наличие подробных объяснений и логически правильно интегрированные примечания дают возможность глубокого понимания и, как следствие, эффективного усвоения языка. Очевидно, что работа над лексикой в пособии В. Н. Ванеева и Т. В. Вишняковой более структурирована и продумана, в то время как работа с электронным ресурсом Duolingo носит поверхностный характер. Вместе с тем не стоит полностью исключать применение электронного ресурса: данное приложение можно использовать в качестве дополнительной работы в неформальной обстановке, что может повысить мотивацию и снизить нагрузку после выполнения упражнений, требующих большой концентрации внимания. Как итог справедливо отметить, что при правильном подходе данные ресурсы могут дополнять друг друга, если в основе будет лежать классическая база в виде учебника, а использование приложения Duolingo будет рассмотрено в качестве сопровождения, при этом первый поможет вывести лексику на репродуктивный уровень овладения, а второй – на рецептивный.

Список источников

1. Лекторский В. А. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования // Вестник Московского университета. Психология. 2023. № 2. С. 67–83.

2. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М. : Едиториал УРСС, 2004. 432 с.

3. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.

4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 223 с.

5. Ванеева В. Н., Вишнякова Т. А. Учебник русского языка для франкоговорящих. М. : Русский язык, 1982. 416 с.

6. Duolingo. URL: https://www.duolingo.com/ (дата обращения: 11.02.2025).

УДК 811’161.1’06’42:001.89:004.738.5

Наукометрический анализ современных направлений лингвистических исследований дискурса онлайн-сообществ

A scientometric analysis of contemporary linguistic research on online community discourse

Наталья Николаевна Кабанова
Natalia Nikolayevna Kabanova

Томский политехнический университет, Томск, Россия
Tomsk Polytechnic university, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Александровна Мишанкина
Томский политехнический университет, Томск, Россия,
mna@tpu.ru

Аннотация. С целью оценки тенденций и динамики изучения дискурса онлайн-сообществ в российском научно-исследовательском поле проведён наукометрический анализ публикаций за период с 2000 по 2025 год включительно, проиндексированных в электронной библиотеке eLibrary. Указанный временной период для анализа определен появлением такого рода исследований в российской науке. По результатам количественного и качественного анализа российских публикаций в статье обозначены специфические характеристики современного состояния исследовательской области. Ключевой вывод заключается в том, что в изучении дискурса онлайн-сообществ преобладают филологические исследования при относительном недостатке технологически ориентированных исследований. В заключении обозначены возможности развития научного направления в российской науке.
Ключевые слова: дискурс, онлайн-дискурс, сетевой дискурс, онлайн-сообщество, лингвистический анализ, лингвистические маркеры, сеть
Keywords: discourse, online discourse, internet-discourse, online community, linguistic analysis, linguistic markers, network

В условиях развития информационных технологий возник особый вид социальной коммуникации как онлайн-дискурс, известный также как интернет-дискурс и сетевой дискурс. Данный термин объединяет два понятия – онлайн и дискурс, так как этот особый вид коммуникации осуществляется посредством сети Интернет, т. е. онлайн [1, с. 87]. В современном мире онлайн-дискурс стал ключевой формой социальной коммуникации, в которой могут участвовать представители различных поколений как молодых, так и взрослых людей [2, с. 1], что приводит к формированию новых языковых норм. Понимание влияния технологий и цифровых медиа на язык и коммуникацию имеет большое значение в современном обществе [3, с. 25]. Возникновение новых речевых жанров, таких как мемы, сторис, генерация текста при помощи искусственного интеллекта, изменение прагматики общения посредством использования эмодзи, алгоритмов рекомендаций в социальных сетях, а именно цифровой трансформации языка, требует системного изучения [4, с. 97; 5, с. 64].

© Кабанова Н. Н., 2025

Онлайн-дискурс социальных медиа представляет собой особый тип коммуникации, формирующийся в цифровой среде в условиях онлайн-взаимодействия [6, с. 64; 7, с. 509].

С целью оценки тенденций и динамики изучения дискурса онлайн-сообществ российскими учеными был проведён наукометрический анализ исследований онлайн-дискурса посредством встроенных сервисов электронной библиотеки eLibrary (РИНЦ). Для анализа были отобраны 1 293 работы по исследованиям онлайн-дискурса за период с 2000 по 2025 год включительно, проиндексированных в электронной библиотеке eLibrary (РИНЦ) при соблюдении следующих параметров: в названии, аннотации или ключевых словах должен встречаться термин «онлайн-дискурс». В выборке рассматривались все материалы, представленные классификатором портала eLIBRARY, а именно: статьи в журналах, книги, материалы конференций, монографии, депонированные рукописи, наборы данных, диссертации, отчёты, гранты и патенты.

В статье проведен анализ публикаций по годам издания, по ключевым словам и анализ наиболее употребляемых ключевых слов в российском научно-исследовательском поле.

На рис. 1 представлено распределение количества работ по годам в соответствии с условиями отбора.



Рис. 1. Количество публикаций с ключевым словом «онлайн-дискурс», размещенных на портале eLIBRARY, 2000–2025 гг.

Согласно данным, представленным в базе eLibrary (РИНЦ), первые исследования онлайн-дискурса российскими учеными появились сравнительно недавно – в 2008 г. С 2008 по 2014 год представлены единичные исследования, в основном посвящённые базовым аспектам интернет-коммуникаций в области лингвистики

и психологии. С 2015 г. начинается период активного роста. Такая тенденция связана с массовым появлением социальных сетей и, как следствие, появлением новых цифровых жанров: сторис, мемов, блогов, веб-комиксов и др. Переломным моментом является 2020 г., так как в период пандемии наблюдался бум цифровой коммуникации как ключевого вида общения. Пик исследовательского интереса российских ученых к дискурсу онлайн-сообществ выпадает на 2024 г. Резкое увеличение публикаций в 2024 г. (+23,7% по сравнению с 2023 г.), вероятно, обусловлено включением исследований по ChatGPT и нейросетям, а также увеличением количества конференций по цифровой лингвистике. Ожидаемый прогноз на 2025 г. – снижение публикационной активности, возможно, со смещением фокуса на междисциплинарные исследования.

Наиболее популярные тематические рубрики представлены на рис. 2.

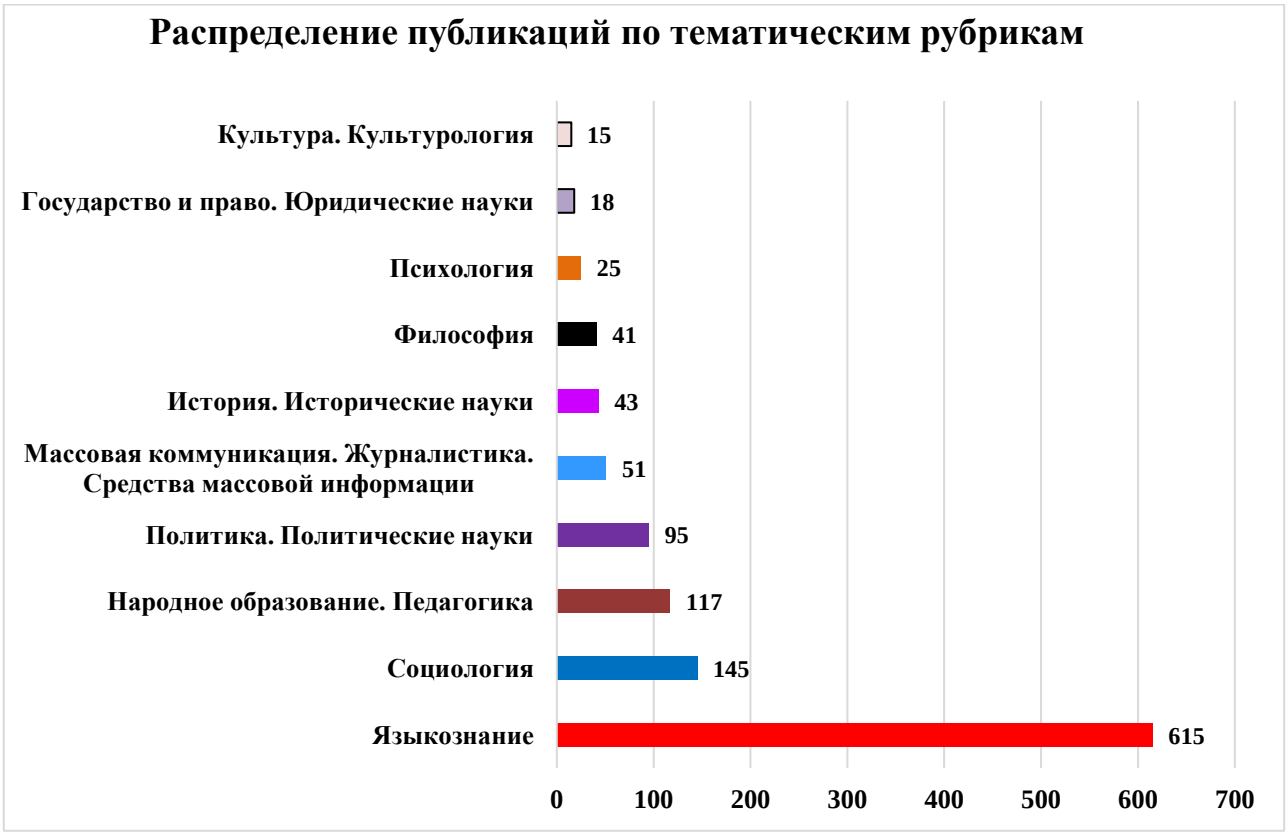


Рис. 2. Распределение рассматриваемых публикаций по 10 наиболее популярным тематическим рубрикам на портале eLIBRARY, 2000–2025 гг.

Данное распределение публикаций по тематическим рубрикам отражает традиционную для российской науки ориентацию на филологический анализ при относительном недостатке технологически ориентированных исследований, вместе с этим наблюдается дефицит междисциплинарных исследований.

В представленных материалах выборки наиболее употребляемыми среди ключевых слов встречаются такие, как «дискурс» (108) и «discourse» (79), связано это с тем, что данные ключевые слова являются базовыми терминами, отражающими преобладание лингвистического подхода (табл. 1, рис. 3).

Таблица 1

Список наиболее употребляемых ключевых слов, представленных в анализируемых публикациях 2000–2025 гг. на портале eLIBRARY

№ п.п.	Ключевое слово или словосочетание	Публикаций, шт.
1	ДИСКУРС (DISCOURSE)	108
2	СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ (SOCIAL NETWORKS)	71
3	ИНТЕРНЕТ (INTERNET)	56
4	МЕДИАДИСКУРС (MEDIA DISCOURSE)	46
5	ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС (POLITICAL DISCOURSE)	45
6	СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА (SOCIAL MEDIA)	42
7	DISCOURSE ANALYSIS	35
8	ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС	35
9	ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ	32
10	КОММУНИКАЦИЯ (COMMUNICATION)	30



Рис. 3. Облако ключевых слов анализируемых публикаций 2000–2025 гг. на портале eLIBRARY

В результате проведенного наукометрического анализа лингвистических исследований онлайн-дискурса отобранных публикаций на платформе eLIBRARY можно сделать вывод о том, что в российском научно-исследовательском поле существует нехватка комплексных наукометрических лингвистических исследований онлайн-дискурса. Проведенный наукометрический анализа позволил выявить лакуны в современных российских лингвистических исследованиях, определить перспективные направления, в том числе в области нейролингвистики цифрового общения, экологии коммуникации, что особенно актуально в условиях роста цифровых платформ и необходимости научного осмысления их воздействия на язык и общество.

Список источников

1. Колесова Е. В. Интернет-дискурс с лингвистической точки зрения // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания : сб. ст. по материалам межвузовской студенческой научно-практ. конф. (г. Москва, 16–17 декабря 2020 года) / отв. ред. Н. В. Бутылов. Вып. 4. Саранск : Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2021. С. 87–90.

2. Boyd D. Social network sites as networked publics: affordances, dynamics, and implications // A Networked Self: identity, community, and culture on social network sites. 2010. P. 39–58. URL: https://www.danah.org/papers/2010/ SNSasNetworkedPublics.pdf (дата обращения: 03.05.2025).

3. Kofi Ladzekpo G., Kwabla Amekor C., Akrobotu M. Language and Communication in the Digital Age: The Study of How New Technologies and Digital Media are Affecting Language Use, Communication Patterns, and Sociolinguistic Dynamics // Journal of Literature and Linguistics Studies. 2023. Vol. 1 (1). P. 24–31. DOI: 10.61424/ijah.v1i1.33. URL: https://bluemarkpublishers.com/index.php/JLLS/article/view/33/32 (дата обращения: 01.05.2025).

4. Галичкина Е. Н. Интернет-дискурс: основные направления изучения и тенденции развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 7 (160). С. 94–101. URL: https://elibrary.ru/download/ elibrary_46624036_92556435.pdf (дата обращения: 01.05.2025).

5. Мельникова О. К. К вопросу об определении термина «Интернет-дискурс» // Казанский вестник молодых ученых. 2018. Т. 2. № 4 (7). URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_228264684/7.Melnikova.pdf (дата обращения: 01.05.2025).

6. Гурин К. Е. Сетевой анализ в исследовании дискурса на примере комментариев интернет-пользователей // Дискуссия. 2015. № 4 (56). С. 64–69.

7. Ефанова А. А., Осокин А. А. Дискурс социальных медиа: к проблеме интерпретации // Вопросы теории и практики журналистики. 2022. Т. 11. № 3. С. 509–527.

УДК 371.3:811

К вопросу о выявлении факторов создания ситуации успеха в учебной деятельности (на примере иноязычного образования в практике общеобразовательной школы)

To the issue of identifying factors of creating a situation of success in learning activities (on the example of foreign language education in the practice of school)

Кирилл Александрович Ильин
Kirill Aleksandrovich Ilin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk state pedagogical university, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
tb100@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос выявления факторов успеха в учебной деятельности (на примере иноязычного образования в практике общеобразовательной школы). Статья посвящена анализу факторов, способствующих созданию ситуации успеха в процессе изучения иностранного языка в общеобразовательной школе. Анализируются такие аспекты, как индивидуализация обучения, создание позитивной атмосферы на уроке, доступность учебного материала, адекватная оценка и использование современных технологий, приводятся практические примеры создания ситуации успеха в процессе обучения иностранному языку, направленные на повышение мотивации и развитие учебной активности школьников.
Ключевые слова: ситуация успеха, иноязычное образование, индивидуализация обучения, мотивация и развитие
Keywords: a situation of success, foreign language education, individualization of studying, education, motivation and development

Современные требования к общеобразовательной школе ориентированы не только на передачу знаний, умений навыков и компетенций, но и на формирование личности, способной к саморазвитию и самореализации. В этом контексте создание ситуации успеха в учебной деятельности приобретает особое значение, поскольку способствует повышению мотивации, уверенности в себе и, как следствие, улучшению образовательных результатов. Данная статья посвящена анализу факторов, влияющих на создание ситуации успеха в процессе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе. Иноязычное образование является одним из наиболее сложных и многоаспектных направлений, требующих от учащихся значительных усилий и волевых качеств, поэтому успешное овладение иностранным языком во многом зависит от умения педагога создавать благоприятную учебную атмосферу, поддерживать интерес и веру в собственные силы каждого ученика.

© Ильин К. А., 2025

В Толковом словаре С. И. Ожегова приводится следующее определение слова «успех»: «Успех – 1. Удача в достижении чего-н. Добиться успеха. Развивать у. (поддерживать высокие темпы наступления; также перен.). 2. Общественное признание. Шумный у. спектакля» [1, с. 235]. С психологической точки зрения успех – «это переживание состояния радости; удовлетворение от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, либо превзошел их» [2, с. 31]. В педагогической науке успех рассматривается как «целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом» [2, с. 31]. Ситуация успеха – это субъективное переживание удовлетворения от достижения поставленной цели, которое возникает в результате правильно организованной деятельности и адекватной оценки собственных возможностей. Успех и ситуация успеха находятся в тесной взаимосвязи: ситуация создает предпосылки для успеха, а успех является ее логическим завершением.

В учебном процессе иноязычного образования ситуация успеха может проявляться в различных формах: от преодоления языкового барьера и успешного выполнения задания до участия в олимпиадах и конкурсах. Важно понимать, что успех не сводится только к высокой оценке, он подразумевает личностный рост, повышение самооценки и мотивации к дальнейшему обучению.

Выделяют несколько ключевых факторов, оказывающих влияние на создание ситуации успеха в процессе обучения иностранным языкам. Ниже охарактеризуем основные из них.

1. **Педагогические факторы:**

– **Индивидуализация и дифференциация обучения:** учет индивидуальных особенностей, потребностей и уровня подготовки каждого обучающегося, предоставление заданий разной степени сложности, позволяющих каждому ощутить прогресс и достижение. Например, использование уровневых заданий, дополнительных материалов для продвинутых учащихся. Так, в рамках темы «Present Simple» можно использовать задания по поиску ошибок в предложениях. Детей можно разделить на несколько групп: слабая, средняя, сильная. В процессе работы для учеников слабой группы предоставляются подсказки и примеры, используются таблицы, схемы и наглядные примеры; ученикам средней группы предлагаются стандартные задания из учебника и дополнительные интерактивные задания для закрепления материала, а для учеников сильной группы к стандартным заданиям из учебника добавляются задания по переводу с русского языка на английский язык или составление собственных предложений, иллюстрирующих правило.

– **Четкое формулирование целей и задач:** учащиеся должны четко понимать, что от них требуется и какие критерии будут использоваться для оценки их работы, что позволяет им более эффективно планировать деятельность и чувствовать уверенность в своих действиях.

– **Позитивная обратная связь:** конструктивная и мотивирующая оценка работы учащихся, акцент на достижениях и прогрессе, даже если есть ошибки. В данном контексте важно использование похвалы, поддержки и советов вместо критики и угроз, важно подчеркивать усилия ученика, а не только нацеленность на конечный результат.

– **Использование интерактивных методов обучения:** вовлечение учащихся в активную деятельность, стимулирование их инициативы и творчества; использование игровых технологий, форматов проектной деятельности, дебатов, ролевых игр, работа в группах и парах. Все это способствует развитию коммуникативных навыков, преодолению языкового барьера и повышению интереса к предмету. Согласно Р. П. Мильруду, интерактивный подход в обучении английскому языку выходит за рамки простой коммуникативности, делая упор на сотрудничество учеников и развитие навыков общения и взаимодействия в групповой работе [3, с. 12]. Высокую образовательную эффективность в контексте рассмотрения данного ключевого фактора продемонстрировали в ходе практики реализации иноязычного образования такие интерактивные методы, как использование заданий с использованием интерактивной доски с возможностью внесения изменений в текст, что позволяет ученикам развить грамматические навыки или закрепить изученную лексику. Чтение текста на изучаемом языке с аудиосопровождением позволяет не только присвоить ученикам правильное звукообразование, корректное изучаемому языку, но и повысить скорость чтения, решая как собственно задачи обучения, так и задачи личностного развития учеников. Задание «Создай историю», в ходе которого ученики по очереди выбирают, выведенные на интерактивную доску, изображения мест или персонажей и придумывают предложение на изучаемом языке, связывают их с предыдущими элементами, создавая таким образом историю. Данный метод позволяет развивать активный словарный запас и устную речь, практиковать построение предложений на изучаемом языке.

– **Создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи:** выстраивание системы деятельностного взаимодействия помощи между учащимися, создание благоприятной атмосферы для обмена знаниями и опытом. В данном аспекте важное место занимает использование групповых проектов, в которых каждый ученик может внести свой вклад и почувствовать себя частью команды. Включение проектной деятельности в иноязычное образование в качестве одного из ведущих методов обучения может быть реализовано в формате микропроектов (рассчитанных на часть урока, на один урок), а также на более продолжительный период (в старших классах, например, проект может быть рассчитан на выполнение в формате рассредоточенного домашнего задания, выполняемого в группе с презентацией-защитой на последнем уроке в четверти).

– **Использование аутентичных материалов:** реализуется посредством включения в процесс иноязычного образования аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов, отражающих культуру и традиции страны изучаемого языка. Это позволяет учащимся почувствовать связь с реальным миром, прогнозно увидеть практическое применение своих знаний. В ходе практической педагогической деятельности было выявлено, что высокий образовательный потенциал и интерес у учеников вызывают аутентичные видеоматериалы (в том числе с субтитрами) о видах жилья, образовании, а также мультфильмы. Так, одним из самых популярных мультфильмов является мультсериал «Peppa Pig». Серии из данного мультфильма можно использовать на уроках при изучении разных тем. Англоязычные мультфильмы являются ценным ресурсом для обучения младших школьников английскому языку, поскольку

они способствуют развитию навыков аудирования, пополнению словарного запаса и улучшению фонетических навыков. Визуальное сопровождение делает английскую речь более доступной и понятной для детей, что позволяет учителю эффективнее создать ситуацию успеха на уроке, чем при использовании традиционных аудиозаписей [4, с. 34].

2. **Психологические факторы:**

– **Формирование позитивной самооценки:** помощь учащимся в осознании своих сильных сторон и развитии уверенности в своих способностях. Этот фактор обеспечивается использованием методов самооценки и взаимооценки, что формирует у учащихся навыки объективного оценивания своего прогресса и видение своих достижений.

– **Снижение тревожности и страха ошибки:** создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, в которой учащиеся не боятся совершать ошибки и могут свободно выражать свои мысли. Поощрение попыток, даже если они не всегда приводят к идеальному результату, при этом объяснение позволяет донести до учеников, что ошибки – это часть процесса обучения.

– **Формирование мотивации к изучению иностранного языка:** помощь учащимся в осознании целей изучения иностранного языка и его практической ценности, связь учебного материала с интересами и потребностями учащихся.

– **Развитие рефлексивных навыков:** помощь учащимся в анализе успехов и неудач, осознании причин трудностей и планировании дальнейших действий, что позволяет реализовать использование дневников самоанализа, рефлексивных вопросов и заданий.

3. **Социальные факторы:**

– **Поддержка со стороны родителей:** информирование родителей о достижениях и трудностях учащихся, совместная работа над созданием благоприятных условий для обучения дома.

– **Создание благоприятной атмосферы в классе:** обеспечение уважительных и дружеских отношений между учащимися и учителем.

– **Внеурочная деятельность:** организация внеурочных мероприятий, направленных на развитие интереса к иностранному языку и культуре: языковые клубы, тематические вечера, просмотр фильмов на иностранном языке, участие в конкурсах и олимпиадах.

Создание ситуации успеха в учебной деятельности, особенно в иноязычном образовании, является важным условием для повышения мотивации, развития личности и достижения высоких образовательных результатов. Успешное овладение иностранным языком требует комплексного подхода, учитывающего педагогические, психологические и социальные факторы [5, с. 4]. Реализация представленных в статье рекомендаций позволит педагогу создавать благоприятные условия для обучения, поддерживать интерес и веру в собственные силы каждого ученика, тем самым способствуя его языковому образованию.

Список источников

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 2007. 736 с.

2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя. М., 1991. 168 с.

3. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : учеб. пособие для вузов. М., 2005. 253 с.

4. Закота Е. В. Использование мультфильма “Peppa Pig” в обучении аудированию на уроках английского языка в начальной школе // Учёные записки национального общества прикладной лингвистики. М., 2015. С. 30–34.

5. Мишина Е. Н. Роль мотивации в изучении иностранного языка // Наука и образование. 2022. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka-4 (дата обращения: 12.03.2025).

УДК 811.161.1

История России, Сибири и Томска в процессе обучения русскому языку как иностранному (на материале учебного пособия «По томским улочкам»)

History of Russia, Siberia and Tomsk in the process of teaching Russian as a foreign language (on on the material of the textbook «Along Tomsk streets»)

Татьяна Ивановна Исаева
Tatiana Ivanovna Isaeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Вячеславовна Орлова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
o.orlova13@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается учебное пособие «По томским улочкам», предназначенное для изучения русского языка иностранными студентами, как средство приобщения к истории и культуре страны и региона. Содержание пособия проанализировано с позиции его возможностей обогащать знания обучающихся об истории России, Сибири и Томска.
Ключевые слова: русский язык как иностранный, история России, Сибири и Томска
Keywords: Russian as a foreign language, history of Russia, Siberia and Tomsk

Знакомство иностранных учащихся с историей России и ее регионов прямо или косвенно происходит, точнее, должно происходить на каждом уроке русского языка как иностранного (РКИ). Это объясняется спецификой языка как предмета изучения, которое невозможно без знания культуры, истории и других особенностей страны [1, с. 27].

Основные трудности при овладении историей России иностранными студентами выражаются в сложности и необъятности фактологического материала, который предполагает неоднозначные трактовки исторических событий и учет различных точек зрения (в том числе и разницы в отношении студентов к историческим событиями, общим для их родных стран и России), необходимостью овладения этим материалом в максимально короткие сроки и низким уровнем владения языком, который едва позволяет осуществлять общение в социально-бытовой сфере. Исторические термины и реалии в этой ситуации делают объем новой лексики практически не усваиваемым в рамках урока [1, с. 28].

Учебное пособие «По томским улочкам», разработанное специалистами Томского государственного педагогического университета, имеет региональную и социокультурную направленность, способствующую интеграции компонентов региональной культуры в образование. Подобный подход закреплен в ряде государственных нормативных документов, разработанных для образовательных учреждений

© Исаева Т. И., 2025

разного уровня. Использование культурно-образовательного регионального компонента является значимым не только для исконных представителей русской лингвокультуры, но и для обучающихся иной национальной принадлежности, проживающих на территории Российской Федерации.

Региональный компонент в обучении расширяет знания о томском крае, воспитывает любовь и уважение к историческому прошлому страны, русскому языку и русской культуре. Для обучающихся-иностранцев знакомство с культурой и картиной мира носителей отдельного региона органично вписывается в современный контекст поликультурной и мультиязычной подготовки и решает комплекс задач по формированию не только предметных, но и метапредметных компетенций, связанных с совершенствованием языковой, коммуникативной, лингвокультурной, межкультурной, кросскультурной способностей. Сказанное соответствует задачам в области современного поликультурного образования, направленным на формирование у обучающихся лингвистических и культурных знаний как обобщённого опыта, который отражается в языковой форме (в виде отдельных слов, фраз, фразеологических единиц, идиом, литературных и краеведческих текстов). Языковые и культурные навыки включают знание истории страны (региона, города, села, улицы), знание традиций, обычаев народа (региона) [2, с. 4–5].

В пособии «По томским улочкам» прослеживается лингвокультурологический подход, что очень важно при изучении РКИ, так как, по мнению некоторых ученых, лингвокультурология «способна более четко, чем другие фундаментальные науки, изучающие язык и культуру в их взаимодействии, обозначить общее направление исследований: человек как языковая личность, язык как воплощение культурных ценностей, культура как наивысший уровень языка и др.» [3, с. 24]. Лингвокультурология – «новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность духовных ценностей и опыта языковой личности данной национально-культурной общности» [3, с. 23].

Учебное пособие «По томским улочкам» позволяет решать сразу комплекс задач при обучении иностранных студентов русскому языку. Во-первых, это достижение дидактических целей, так как в пособии много упражнений, направленных на овладение лексическими, фонетическими, грамматическими, языковыми и речевыми компетенциями.

Во-вторых, пособие позволяет проводить обучение непосредственно в языковой среде, так как, проживая в период обучения в г. Томске, выходя на улицы города, иностранный студент сталкивается со знакомыми объектами, видит знакомые надписи, встречающиеся ему в учебном пособии. Таким образом, у него есть возможность закрепить полученные на уроке знания, что способствует формированию языковой личности. Получая образование в России, иноязычные студенты погружаются в российскую языковую среду, обучаясь целенаправленно и опосредованно воспринимать речь на неродном языке в естественных условиях, тем самым осваивая фонетику языка, интонацию, лексику, грамматику, а также менталитет и поведенческие паттерны носителей языка. Языковая среда является важнейшим фактором для формирования коммуникативной компетенции и успешного овладения

иностранным языком. С лингводидактической точки зрения языковая среда рассматривается как окружение, в котором происходит изучение языка [4, с. 127].

Наконец, материал, представленный в пособии, предоставляет преподавателю богатые возможности знакомить иностранных студентов с историей России, Сибири и Томска, формируя таким образом языковую картину личности обучающихся.

Знакомство с историей России, Сибири и г. Томска целесообразно начать с урока «Карта мира». Познавательная задача данного раздела состоит в том, чтобы показать обучающимся, где находится Сибирь, и в частности г. Томск, на карте мира. Далее идет формирование лексических и фонетических навыков: обучающимся предлагается глоссарий с новыми словами, которые нужно прочитать, расставив правильно ударение, найти значение незнакомых слов. Вводятся новые слова и словосочетания: *многонациональнональный*, *мультикультурность, национальная культура, национальный проект, национальный язык, карта мира*. Это упражнение подготовительного типа направлено на формирование языковой компетенции. Следующее упражнение, в котором обучающимся предлагается выбрать нужное слово из предлагаемого списка и вставить его вместо пропуска, направлено уже на формирование речевой компетенции и связано с речевой деятельностью. Игра «В города», викторина и последующие упражнения направлены на формирование межпредметных и надпредметных компетенций. Таким образом, в данном уроке прослеживается лингвострановедческий подход. Данный раздел позволяет обучающимся определить место России и конкретно г. Томска в мире.

Знакомство с историей Древней Руси целесообразно начать с изучения арт-объекта «Любая традиция живет интерпретацией». В теме вводятся слова и словосочетания: *народная культура, народное творчество, славяне, славянский, фольклор, традиция;* происходит знакомство с древней системой письма и счета на Руси; вводятся понятия восьмеричной и десятеричной систем счета; прослеживаются межкультурные связи при использовании понятий греческой, арабской, римской систем письма и национального языка; разбирается происхождение слова *славяне*. Межкультурный подход реализуется при знакомстве с изображенной на стрит-арте птицей Сирин как мифологическом существом в виде птицы, встречающимся во многих культурах.

Арт-объект «Мария Бочкарева» погружает в далекий 1916 г. и знакомит обучающихся с событиями Первой мировой войны. В этом разделе вводится много новых слов, связанных с военной тематикой, таких как *войско, герой, героический, Георгиевский крест, добровольный, зачислить, комендант, солдат, охранять, полк, офицер, расстрелять, реабилитировать, санитар, увековечить*. Продолжает военную тематику арт-объект «Павел Иванович Буров», который знакомит обучающихся с событиями Второй мировой и Великой Отечественной войны. Здесь вводятся новые слова и словосочетания: *красноармеец, место захоронения, память, патриотизм, погибать, почитать*; формируются метапредметные и надпредметные компетенции, межкультурные связи, патриотизм. Арт-объект «Верным быть народу» также посвящен военной тематике и любви к Родине, толчком к его созданию послужила поэма знаменитого советского писателя Александра Твардовского. Здесь вводятся такие слова, как *Отчизна, Родина, родная земля, отечество, народ*. Арт-объект «Николай

Эрдман» знакомит с культурой России, советскими фильмами, сценаристами, новыми словами: *сценарист, драма, драматург, ссылать/сослать*; здесь же затрагивается трагическая страница истории России, связанная с периодом репрессий. При знакомстве с произведениями «Морозко», «Волга-Волга», «Веселые ребята» студенты соприкасаются не только с историей России, но и с ее культурой, что усиливает лингвокультурологическую значимость данного раздела.

В разделе «Сибирь – место силы» описывается один из самых больших и загадочных регионов России с собственной историей, географией и экономикой – Сибирь, обучающиеся знакомятся с этнонимической лексикой (*Сибирь, сибиряки, сибирский*), а также понятиями *исторические корни, история и современность, цивилизация*. В одном из заданий им предлагается из предложенного списка географических объектов выбрать омонимы, топонимы, антропонимы.

Непосредственно знакомство с городом Томском целесообразно начать с изучения раздела «Томск – это люди», который знакомит иностранных студентов с выдающими людьми, которые жили, трудились, учились в г. Томске и своими заслугами прославили не только город, но и Сибирь, и Россию. Обучающая функция реализуется через новые знания об истории России, а через знакомство с новыми словами формируются речевая компетенция, углубляются знания о русском языке и России.

Арт-объект «Казак Иван Юрьевич Москвитин» знакомит студентов с томским путешественником, первым землепроходцем, исследовавшим земли Дальнего Востока. В рамках этой темы вводятся такие слова и словосочетания, как *землепроходец, казак, служилый, роспись, населенный пункт, вольный человек, пограничный населенный пункт*. Арт-объект «Федор Томский» отсылает студентов к одной из самых загадочных страниц истории Российской империи – смерти императора Александра I. Здесь вводятся такие слова исторической и религиозно-философской тематики, как *аскет, аскетический, монах, монастырь, вера, бытие, религия, православие, титул, титульный лист*.

Знакомство с арт-объектом «Григорий Николаевич Потанин» позволяет ближе узнать г. Томск в лице его выдающегося представителя и его заслуги в области географии и этнографии, знакомит с крупнейшим объединением по изучению географии – Русским географическим обществом, учит правильно именовать жителей города: *томич, томичка, томичи*. Лингвокультурологический подход проявляется в разделе «Сергей Алексеевич Заплавный», где происходит знакомство творчеством томского писателя. Рассматриваются такие произведения Сергея Алексеевича, как «Томские рассказы», «В краю кедровом», обучающиеся знакомятся с образными выражениями *Сибирские Афины, таежный край, Изумрудный город*, с новыми словами и словосочетаниями: *регион, региональный колорит, региональная тематика, старинный*. С помощью рассказа С. А. Заплавного «Томск изначальный» происходит знакомство обучающихся с историей г. Томска, особенностями появления и строительства первых русских городов в Сибири. Здесь также используется безэквивалентная лексика: *острог, армяк, опричник, кокошник, обруб* и др. Лингвокультурологический подход проявляется в отгадывании загадок на тему истории г. Томска. Арт-объект «Александр Мелентьевич Волков» знакомит студентов с выдающимся писателем, сказочником и педагогом, автором серии книг о волшеб-

нике Изумрудного города. Писатель учился в том же университете, где в данный момент иностранные студенты изучают русский язык.

Арт-объект «Томску–420» повествует о том, что город Томск является одним из старейших городов Сибири с собственной историей, отраженной в его гербе, вводятся слова и словосочетания: *будущее, прошлое, герб, конь, государственный, путешествие во времени, юбилей, столетие*. В этом же разделе рассказывается о новых явлениях в поп-культуре, получивших распространение в середине и конце прошлого века, а в Томск пришедших в 90-х годах граффити, а затем и хип-поп.

Таким образом, учебное пособие «По томским улочкам» позволяет преподавателю обучать иностранных студентов русскому языку в контексте изучения истории России, Сибири и Томска. Однако для более эффективного формирования у обучающихся знаний об истории и культуре страны и региона преподавателю необходимо, во-первых, самому иметь более глубокие знания об упоминаемых исторических событиях и личностях, а во-вторых, методически грамотно и продуктивно эти знания преподносить обучающимся. Разработка материалов методического сопровождения культурно-исторического характера для преподавателя, работающего с пособием «По томским улочкам», – ближайшая перспектива нашего исследования.

Список источников

1. Дюзенли М. В. История Россия через призму РКИ: опыт преподавания истории в группах гуманитарного профиля // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного. Екатеринбург, 2023. С. 27–31.

2. Курьянович А. В., Серебренникова Е. А., Люберцева И. А., Новак У. К. По томским улочкам. Стрит-арт в практике обучения русскому языку как иностранному (Семиотический подход в изучении и преподавании русского языка) : учебное пособие / под ред. А. В. Курьянович. Электрон. текстовые дан. (14,83 Mb). Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2024. 144 с.

3. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 4. С. 23–28.

4. Похолков Ю. П., Горянова Л. Н. Языковая среда: от понятия к принципам создания // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 123–136.

УДК 372.881.111.1

Пространственный концепт *солнце* в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: лингвометодический аспект изучения

The spatial concept of the *sun* in the novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita»: the linguistic and methodological aspect of learning

Анна Игоревна Карпова
Anna Igorevna Karpova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
arblar2004@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются способы концептуализации пространственных образов в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», особое внимание уделяется образу солнца, который выполняет функцию объединения социального и фантастического пространственных концептов. Предлагаются некоторые методические решения, направленные на структурно-художественное изучение романа, анализ его композиционного воплощения. В качестве маркеров концептуализации рассматриваются метафорические образы, с помощью которых выстраивается целостный образ пространства романа и его ценностно-смысловая картина мира.
Ключевые слова: роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», картина мира автора, концепт *солнце*, концепт *пространство*, внеурочная деятельность
Keywords: M. A. Bulgakov's novel «The Master and Margarita», picture of the world authors, concept sun, concept space, extracurricular activities

Актуальность рассматриваемой проблематики пространственных образов романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» заключается в сложности его интерпретации при изучении в школе. Многообразие сценических и кинематографических воплощений романа, безусловно, облегчает задачу его восприятия и анализа школьниками, но, как нам представляется, не может исключить изучение его оригинальной версии, знакомства с индивидуально-авторской картиной мира М. А. Булгакова и языком ее выражения в тексте.

Богатое темами и мотивами, затрагивающее философские вопросы произведение предполагает детальное изучение его образов как системы, объединенной ценностными представлениями. Получить целостное понимание романа возможно при условии владения учащимися навыками внимательного анализа текста.

Цель исследования заключается в анализе пространственных образов романа, понимание которых решает одну из сложных задач при восприятии текста – его усвоения как целостной ценностно-смысловой структуры. Анализ функциональной стороны романа (его языковых составляющих) может помочь учащимся увидеть связь

© Карпова А. И., 2025

между отдельными частями романа и его художественными мирами – социальным миром событий, происходящих в Москве, историческим миром Римской империи и Новозаветных эпизодов и фантастическим миром событий, происходящих в потустороннем пространстве. Важной установкой при таком подходе к анализу романа должно быть понимание значимости духовно-нравственного мотива в общей структуре текста. Под данным мотивом можно понимать совокупность тем и образов, отсылающих к религиозной проблематике, – встречи с Богом и отречения от него. Множество тем и образов, связанных с идеей выбора человеком стороны добра или стороны зла, наталкивает на мысль о переоценке жизни, осмыслении тех поступков, которые совершают герои романа. Одним из способов актуализации данного мотива является его связь с пространственными образами. Пронизывая каждую главу пространственными деталями, автор переносит читателя в мир фантастического, кажущийся непосредственно настоящим, а также в другую область собственного сознания, чтобы актуализировать идею нравственно-духовной основы любого выбора.

М. А. Булгаков поднимает тему веры человека в Бога как проявление своей воли быть на стороне добра. Мотив отречения от Бога становится основной смысловой структурой романа. Такие сцены, как бал у Воланда, казнь Иешуа, разговор с Понтием Пилатом, разрушение квартиры Маргаритой и многие другие, приводят нас к пониманию важности выбора человека, к мотиву силы самосознания и способности увидеть отражение в душе человека «творения Божьего». При этом автор показывает теневую сторону человеческой души, то, что в ней есть на самом деле: восстание дьявола, смерть Бога, разрушение праведной жизни, несущей какой-либо порядок. Мир в романе переворачивается, превращаясь в хаос. Данные смысловые аспекты романа говорят об особом художественно-пространственном смысле произведения, его параллели с порядком всего мира, в том числе и с внутренним.

Так, А. В. Злочевская в своей работе отмечает: «Уже в «Прологе» на Патриарших сформулирован главный экзистенциальный вопрос романа – о бытии Бога, а также о соотношении функций Бога и дьявола в космическом миропорядке. И оба вопроса находят свое решение в художественной практике сотворения романа о Христе» [1, с. 10].

Можно сделать вывод, что «пространственная идея» романа затрагивает не частный случай и не конкретных современников Булгакова, а устройство всего мира, всего человечества, саму упорядоченность жизни. С этой целью в роман вводятся мистические образы, функция которых не ограничивается только сюжетной определенностью. Читателю может показаться, что всем привычная, спокойная жизнь героев в произведении рушится из-за властвующего Сатаны и его подчиненных, но истинный смысл заключается в том, чтобы понять исконную причину «хаоса». Эта причина кроется в действиях героев, их обусловленности выбором, который они совершают. Люди подвергают себя опасности, когда начинают ставить под сомнение веру, и веру в данном случае не как религиозное направление, а как правильное восприятие реальности. Так, Ю. В. Новикова говорит: «На наш взгляд, в романе религиозная тема используется во многом для того, чтобы персонажи смогли понять окружающую их действительность» [2, с. 32]. Проблема выбора – ключевая в идейно-смысловом пространстве произведения. А. М. Злочевская, как мы отме-

чали ранее, тоже рассматривает пространственную модель романа как отражение мироздания, но с точки зрения его структуры, композиционных особенностей: «Многоуровневую и многоплоскостную сюжетно-композиционную модель романа организует алгоритм трех составляющих: повествование развивается на трех уровнях реальности – земной, мистической и художественной, в трех временных (настоящее – прошлое – вечное) планах» [3, с. 59].

Анализ социально-исторического хронотопа как пространственной структуры романа указывает на то, что герои забывают о морали, о ценности их собственной жизни, они сами губят себя, принижают свое достоинство в погоне за чем-то обыденным, материальным и в какой-то степени «аморальным». В этом контексте образ Воланда можно рассматривать как символ выбора самих людей, что подтверждает анализ истории смерти Берлиоза. На заседании МАССОЛИТА литераторы, узнав о гибели председателя общества, скорбят совсем недолго, затем же говорят: *«Да, погиб, погиб… Но мы то ведь живы!»* (здесь и далее текст романа цитируется по источнику [4]). Этот эпизод показывает, что герои – нравственно падшие, умершие души, они давно потеряли смысл своего существования, для них жизнь – некая погоня за чем-то телесным, предметным, и это касается гибели не конкретного человека, а всего человечества. Так, при помощи пространственных образов автор говорит о предназначении человека, о том, для чего он наделен душой, почему способен сам *выбирать* дальнейший путь.

Вторая глава «Понтий Пилат» может быть рассмотрена в аспекте тех образов, которые позволяют говорить о целостности романа на концептуальном уровне. Особую смысловую значимость в этом контексте приобретает образ солнца. Природные явления, как считали люди еще в глубокой древности, предсказывали будущее, пророчили мировую гибель за грехи или же благоприятные события. Так, начиная с допроса Иешуа в кабинете у прокуратора, мы можем наблюдать, как меняется описание изредка появляющихся лучей солнца. Вначале мы видим *«солнце, неуклонно подымающееся вверх над конными статуями гипподрома»*. Эпитет «неуклонно» указывает на четкое направление движения, стабильное, как и непреклонная вера Иешуа в «добрых людей». В данном случае через образ движущегося солнца можно наблюдать связь двух пространств – внешнего физического, отраженного в романе, и внутреннего, ценностно-смыслового, концептуализируемого лексемами *неуклонно, поднимающееся*. Процесс движения солнца связан с состоянием выбора людей, решающих судьбу Га-Ноцри: в этот момент она еще не решена. Далее же солнце встает уже довольно высоко и «подбирается» к ногам Иешуа, символически указывая на светлую веру человека, которую несет в себе арестованный.

Понтий Пилат же, несмотря на свое приобретенное равнодушие к жизни, смог сохранить ту малую часть надежды на существование правды, потому как догадывался, чувствовал, что в Га-Ноцри говорит не «сумасшествие», а истина, утерянная людьми.

Когда судьба Иешуа решается на суде, прокуратор пытается ему помочь. В этом поступке концептуальный смысл решения, выбора также передается через символический образ солнца: «…*он позволил себе поднять руку, как бы заслоняясь от солнечного луча, и за этой рукой, как за щитом, послать арестанту какой-то*

намекающий взор». Лучи солнца озаряют, слепят Пилата, но преграда, «щит», как называет ее автор, не оставляет надежды на благоприятный итог: арестованный отправляется на казнь.

Когда попытка Пилата спасти от смерти Га-Ноцри проваливается, в разговоре с первосвященником заметно проявляет себя образ грозы: *«Сегодня душно, где-то идет гроза...»*. Солнце предстает перед нами уже огражденное полностью от Пилата, когда *«прокуратор в затененной от солнца темными шторами комнате имел свидание с каким-то человеком»*.

Можно наблюдать, как детальная реализация образа солнца в тексте указывает на тему, которая становится ключевой, – тема выбора. Солнце в этом контексте понимается как символ уходящей веры в человека, веры в истину, которая уходит вместе с Иешуа. Заметим, что погода меняется на протяжении всех глав о Понтии Пилате, казни Га-Ноцри, что создает динамику, движение происходящих событий не только с прокуратором, но и с параллельно разрушающимся миром.

В главе «Казнь» солнце начинает приобретать отрицательную окраску, оно уже олицетворяет не благодать или некий «рычаг жизни», а, наоборот, смерть и расплату: *«Солнце сожгло толпу и погнало ее обратно в Ершалаим»*. Сожгло – то же, что и омертвило, перешло грань между светом и тьмой. Муки распятого Иешуа же сопровождались уже «белыми кипящими облаками», которые были «наполнены черной влагой и огнем тучи». Конец человечеству предрешен.

В ассоциативном словаре мы найдем следующие реакции на слово «свет»: *день, мрак, яркий, закат, затмение*, *смерть*, *следы*, *тень*, *мир*, *солнце, душа, во тьме, тьма* и пр. [5]. Данные слова-реакции свидетельствуют о двояком восприятии солнца в сознании носителя языка оно окрашено оценочными смыслами как с положительной, так и с отрицательной семантикой. Ассоциативные связи образа солнца формируются на основе контрастных представлений о темном/светлом, отсюда следует, что солнце – важный образ временного и вечного, пространственного и надпространственного в «Мастере и Маргарите». Солнце как бы объединяет в себе представление о мироустройстве, символически высвечивая вертикальные и горизонтальные ценностные структуры, сквозные и изолированные *линии* жизни. Сквозные – встречающиеся на протяжении всей жизни, олицетворяющие вечные проблемы, например, потеря веры человека в самого себя, Бога, правду и справедливость, а изолированные – отрезанные от постоянства, принадлежащие конкретным людям, отражающие их выбор, события, судьбы. В то же время с помощью этих «изолированных» структур в романной ткани повествования автору удается передать сквозные.

Данный взгляд на проблему организации пространства романа (и шире – его картины мира) может стать отправным при анализе произведения, системы его образов и языка на уроках литературы, русского языка, в практике внеурочной деятельности. На основе выделенного концепта можно сконструировать образ мира романа, последовательно соединяющий три пространства – историческое социальное, бытийное – пространство присутствия Бога – и мистическое. При этом выделенные концептуальные структуры, как, к примеру, солнце, могут указывать на связь и соотношение этих пространств как пространств, в которых совершаются духовный и нрав-

ственный или бездуховный выборы. Представляется, что на занятиях по русскому языку, в практике внеурочной деятельности предметно могут быть рассмотрены лексические способы актуализации этой образной системы, учащиеся могут получить не только целостное представление о самом романе через язык, но и получить навыки интерпретации лексических (эпитеты, метафоры, символы) и стилистических (синтаксический параллелизм, градация и т. п.) способов выражения концептуальных смыслов. Решая эту задачу анализа текста через его язык, также актуально обращаться к образовательным технологиям визуализации с помощью инфографики, моделирования ценностных картин мира при помощи выделенных в тексте ключевых слов, маркирующих ценностно-пространственный мир «Мастера и Маргариты». На занятиях по литературе внимание может быть направлено на структурные элементы текста – мотивы, их реализацию с помощью пространственных образов как процесс концептуализации и формирования картины мира романа.

Список источников

1. Злочевская А. В. Религиозно-философская позиция М. А. Булгакова в романе «Мастер и Маргарита» // Opera Slavica. 2001. № 1. С. 10–19.

2. Новикова Ю. В. Мотив двойничества в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Наука и школа. 2022. № 3. С. 30–35.

3. Злочевская А. В. Образ автора и нарративная структура романа Булгакова М. А. «Мастер и Маргарита» // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2015. № 2. С. 59–61.

4. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. М., 2023. 310 с.

5. Черкасова Г. А. Русский сопоставительный ассоциативный словарь. М., 2008. URL: https://www http://elibrary.ru/item.asp?id=21628422 (дата обращения: 13.04.2025).

УДК 37.022; 37.026.4

Методические принципы создания эффективной инфографики для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов

Methodological principles for creating effective infographics for teaching English as a foreign language to Chinese students

Валерия Александровна Кораблина
Valeria Aleksandrovna Korablina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Владимировна Курьянович
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
anna.kurjanowitch@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена разработке новых методических принципов создания эффективной инфографики для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов. В ней описываются пять ключевых методических принципов: наглядность, культурная релевантность, структурированность, интерактивность и аутентичность. Предложенные принципы помогут преподавателям РКИ разрабатывать визуальные учебные материалы, максимально адаптированные к потребностям китайской аудитории, что позволит повысить эффективность обучения и мотивацию студентов.
Ключевые слова: инфографика, визуализация, китайские студенты, русский язык как иностранный
Keywords: Infographics, visualization, Chinese students, Russian as a foreign language

В условиях глобализации и расширяющегося международного сотрудничества между Россией и Китаем русский язык приобретает все большую значимость как инструмент коммуникации между двумя державами.

Количество китайских студентов, которые выбирают русские вузы для получения образования, возрастает с каждым днем. Это обусловлено высоким качеством обучения и возможностью приобщиться к богатому культурному наследию России. Однако процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) для китайских студентов сопряжен с определенными трудностями, обусловленными значительными различиями между русским и китайским языками, а также особенностями восприятия информации, сформированными под влиянием китайской культуры. Традиционные методы обучения РКИ не всегда оказываются достаточно эффективными для китайской аудитории, что требует поиска и внедрения новых подходов и технологий. В этой связи все большую актуальность приобретает использование в образовательном процессе визуальных способов передачи информации, реализующее принципы наглядности и доступности. Речь идет в том числе о таком средстве визуализации, как инфографика.

© Кораблина В. А., 2025

Цель исследования – разработка и обоснование методических принципов создания эффективной инфографики для обучения РКИ китайских студентов.

Объектом исследования является процесс обучения РКИ китайских студентов с использованием инфографики. Предмет исследования – методические принципы создания эффективной инфографики для обучения РКИ китайских студентов.

Материалом исследования послужили статьи и публикации в научно-методических журналах, сборниках конференций, а также работы по лингвокультурологии, посвященные особенностям китайской культуры и мышления. Также в статье использованы приемы дефиниционного анализа, описания, моделирования,

Выбор способа представления учебной информации имеет первостепенное значение в лингводидактике, в частности при обучении РКИ. *Визуализация*, обладающая такими качествами, как наглядность, системность, ясность, доступность и информативность, является одним из наиболее эффективных способов. Ее поликодовость, интерактивность и эстетическая привлекательность значительно повышают вовлеченность и улучшают запоминание материала [1]. Визуальные средства находят применение на протяжении всего учебного процесса, от ознакомления с новыми темами и закрепления полученных знаний до повторения пройденного материала и оценки успеваемости учащихся. От обычной иллюстрации визуализация отличается тем, что становится полноценным носителем информации наряду с текстом [2, с. 217].

Применение визуализации в обучении помогает иностранным студентам лучше понимать информацию, так как учитывает их национальные особенности мышления и восприятия [3, с. 1059]. Согласно Г. А. Шантуровой, китайские обучающиеся благодаря особенностям своего мышления лучше воспринимают информацию, представленную в виде образов, которые затем связываются со словами, и активно задействуют зрительные и эмоциональные процессы [4].

Визуализация лежит в основе такой педагогической технологии, как *инфографика* [5]. Использование инфографики как визуально-графического способа представления данных значительно облегчает формирование способности к созданию логичных и связных высказываний. Благодаря своей структуре инфографика позволяет компактно представлять большие объемы информации и может использоваться для различных типов заданий, как устных, так и письменных. Простота создания инфографики и комиксов с помощью доступных веб-ресурсов позволяет преподавателям разрабатывать персонализированный контент, максимально соответствующий интересам и потребностям их студентов [6, с. 44]. В арсенале инфографики как педагогической технологии существуют различные формы реализации: поликодовый текст, инфографика в узком смысле (схема, таблица, график, диаграмма, гистограмма, карта и пр. инструменты представления не только лексики и грамматических правил, но и культурных аспектов изучения языка), видеограмма, анимированные изображения, презентации. О применении интерактивных инфографических ресурсов в рамках обучения РКИ см. в работах Е. В. Аликиной, А. Е. Басыровой, А. Э. Мезит, Ю. Ю. Радченко, Т. Б. Репаковой, В. Н. Семерджиди и др. О некоторых методических приемах, связанных с применением инфографики в преподавании РКИ китайским слушателям, речь идет в [7].

Благодаря инфографике преподаватели способны передать часть информации графически. Именно графические элементы (иероглифы) являются основой китай-

ского языка, одной из особенностей которого является репрезентация концептов за счет максимально сокращенного языкового материала (например, когда один или два иероглифа несут смысл целого словосочетания или высказывания) [8, с. 408]. Китайские студенты легче усваивают графическую информацию, так как иероглифическое письмо формирует у них навык восприятия языка через графические элементы. Использование инфографики в обучении РКИ учитывает эту особенность и позволяет эффективно обучать, опираясь на наглядно-образное мышление. Инфографика облегчает как восприятие, так и усвоение материала, а преподаватель может создавать адаптированные инфографические тексты для введения новой языковой информации.

Для того чтобы иностранные студенты легче понимали различия между русской и китайской культурами, можно использовать инфографику с тщательно подобранными элементами. Важно, чтобы иконки и символы были легко узнаваемыми и однозначно ассоциировались с каждой культурой. Так, матрешка может служить символом России, а дракон – Китая. Кроме того, использование специфических цветовых схем (белый и синий для России, золотой и красный для Китая) помогает создать прочные ассоциативные связи и улучшить восприятие материала.

Использование инфографики в обучении русскому языку происходит в три главных этапа: выбор темы, создание инфографики (или поиск готовой), работа с инфографикой на уроке.

Для создания удачной инфографики следует полагаться на некоторые принципы ее создания.

Рассмотрим подробнее основные методические принципы создания инфографики в обучении РКИ китайских студентов.

1) *Наглядность и простота.* Информация должна быть представлена в максимально понятной и доступной форме, с использованием визуальных элементов, которые легко воспринимаются и интерпретируются китайскими студентами. Это означает минимальное применение сложной терминологии, грамматических конструкций и абстрактных понятий, а также акцент на визуальное представление информации. Визуальные образы играют важную роль в процессе обучения, особенно для китайских студентов, у которых развито наглядно-образное мышление. Изображения должны быть четкими, понятными и соответствовать содержанию представляемой информации. Они могут быть представлены в виде фотографий, рисунков, пиктограмм, иконок и других графических элементов. Схемы и диаграммы позволяют наглядно отображать связи между различными понятиями, процессами и явлениями. Цвет является мощным инструментом визуализации, который может использоваться для выделения ключевых элементов, структурирования информации и создания эмоционального отклика. Важно выбирать цвета, которые хорошо воспринимаются китайскими студентами и не вызывают негативных ассоциаций. Текст в инфографике должен быть кратким, лаконичным и написанным простым языком.

2) *Культурная релевантность.* Инфографика должна учитывать культурные особенности китайских студентов, их ценности, традиции и исторический контекст. Это означает, что визуальные элементы, символы, цветовые решения и даже шрифты должны быть знакомы и понятны китайским студентам, а также не должны вызывать негативных ассоциаций. Вместо универсальных иконок можно использо-

вать изображения, которые имеют смысл в китайской культуре. Например, для обозначения удачи подойдет изображение красного конверта.

3) *Структурированность и логичность.* Информация в инфографике должна быть организована логично, последовательно и четко структурирована. Это означает наличие ясной иерархии элементов, логических связей между ними и удобной навигации. Необходимо разделить информацию на логические блоки и обозначить каждый блок заголовком и подзаголовком.

4) *Интерактивность.* Инфографика должна предоставлять возможности для активного взаимодействия со студентами. Она может включать в себя вопросы, задания, тесты, анимацию и другие интерактивные элементы, которые стимулируют обучение и повышают вовлеченность. Пример: включить в инфографику анимацию или короткие видеоролики, чтобы продемонстрировать процессы или явления, которые сложно объяснить статически.

5) *Аутентичность.* Инфографика должна использовать аутентичные материалы и ситуации, отражающие реальное использование русского языка в наши дни. Это поможет студентам почувствовать себя частью русскоязычного сообщества и повысит мотивацию к обучению. Можно использовать диалоги и ситуации, вставлять в них сленг и юмор, взятые из реальной жизни, чтобы продемонстрировать, как русский язык используется в общении.

Соблюдение всех этих принципов позволит создать эффективную инфографику, которая будет не только наглядной и понятной, но и интересной и полезной для китайских студентов, изучающих РКИ.

Представим примеры инфографики, основанной на методических принципах ее создания, о которых мы говорили выше (рис. 1, 2).



Рис 1. Инфографика на тему: «Как вести себя в России»



Рис 2. Инфографика на тему: «Русские приветствия и прощания»

Таким образом, результатом проведенного исследования стала разработка комплекса методических принципов, включающих наглядность и простоту, культурную релевантность, структурированность и логичность, интерактивность и аутентичность. Было показано, что соблюдение данных принципов позволяет создавать инфографику, которая способствует усвоению русского языка китайскими студентами, учитывая их когнитивные и культурные особенности.

Список источников

1. Курьянович А. В., Драгунайте А. В. Место и роль визуального языка в современной коммуникации (на примере креолизованных рекламных текстов) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 153–159.
2. Веселовская Т. С. Визуализация в изучении языка: русский как иностранный // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. 2018. С. 216–221.
3. Зарицкая Ж. В. Средства визуализации при обучении РКИ: причины эффективности, сферы применения // Русское слово в многоязычном мире. 2019. С. 1058–1062.
4. Шантурова Г. А. Этноориентированный комплекс упражнений как фактор успешности обучения РКИ китайских стажеров // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск: Русистика Китая. 2017. С. 27–30.
5. Курьянович А. В. Методический ресурс инфографики в преподавании русского языка (компетентностный подход) // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы научно-практ. конф. (с международным участием). Оренбург : Изд-во Оренбургского гос. ун-та, 2021. С. 370–375.
6. Коломейцева Е. Б., Матвеев А. П. Визуализация на уроках по РКИ // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2023. №. 1 (29). С. 41–47.
7. Курьянович А. В., Кораблина (Шлее) В. А. Реализация этноориентированного подхода при обучении русскому языку китайских студентов посредством технологии инфографики // Лингвокультурология. 2024. № 20. С. 87–99.
8. Кузубова С. Ю., Самосенкова Т. В. Инфографика как средство оптимизации обучения русскому языку китайских студентов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 5. С. 405–412.

УДК 811.161.1+811.581

Совесть в русской и китайской фразеологии в контексте бытийного дискурса

Conscience in Russian and Chinese Phraseology in the Context of Everyday Discourse

Лай Цзюньгуан
Lai Junguang

Национальный исследовательский Томский государственный университет
National Research Tomsk State University

Научный руководитель: Александр Григорьевич Щитов
Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия, shchitovtomsk@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены некоторые аспекты понятия *совесть*, сложность которого связана с проблематичностью его толкования во многих китайских словарях; между тем понятие *совесть*, являясь универсальной ценностью, находит свое отражение в лексике и фразеологии разных языков и культур. Анализ фразеологического материала, собранного из русских и китайских словарей, Национального корпуса русского языка и Русско-китайского параллельного корпуса НКРЯ, привел к осмыслению семантики, смысла и форм выражения понятия совести в русской и китайской лингвокультурах. По результатам лингвистического эксперимента обнаружены сходства и различия в системе ценностей русских и китайцев.
Ключевые слова: совесть, лингвокультура, ценности, картина мира, бытийный дискурс, русский язык, китайский язык
Keywords: conscience, linguistic culture, values, worldview, existential discourse, Russian language, Chinese language

Актуальность темы обусловлена интересом к изучению русского языка и причинами сходства и различия русской и китайской лингвокультур, позволяющими «заглянуть в любой период истории, представленный письменными источниками» [1, с. 86]. Обнаружено, что в китайских словарях нет однозначного определения понятия *совесть*, и это определило *цель* и *проблему* исследования – что в китайской системе ценностей соответствует русскому пониманию совести. Проблема определила исследовательские задачи: понять семантику русского слова *совесть*; выявить смысловую вариативность понятия совести; установить формы выражения понятия *совесть* в русской и китайской лингвокультурах.

Материалом для исследования послужили данные фразеологических словарей, Национального корпуса русского языка, результаты анкетирования носителей языка, научные публикации по теме исследования.

Совесть – это внутреннее нравственное чувство, которое заставляет человека оценивать свои поступки и мысли с точки зрения добра и зла. Это универсальное понятие, присущее всем людям и формирующееся под влиянием различных факторов: воспитания, традиций и личного опыта и меняется с течением времени. Формы

© Лай Цзюньгуан, 2025

выражения понятия совести разнообразны: «…мы выделяем пять блоков, стадий, форм обнаружения, проявления совести: мотив-оценка, стыд, угрызения, муки совести, раскаяние» [2, с. 282].

В научной литературе совесть описана как часть картины мира в рамках бытийного дискурса, что допускает не только словарное толкование, но и личное понимание значения слова *совесть* [3, 4]. Бытийный дискурс раскрывает внутренний мир человека; общение носит развернутый, насыщенный смыслами характер, используются все формы речи, чаще монологической, на базе литературного языка [5, 6].

Совесть в русской культуре – одно из главных понятий и ценностей. Оно активно в пословицах с давних времён, их немало в словаре В. И. Даля, где совесть обозначает нравственное сознание:

Русские будут жить, пока будет жить совесть.

Русские говорят о совести, а на Западе – о чести и честности.

Честь связана с законом, совесть – со свободой.

Без совести человеческий род давно бы угас [7].

Совесть – это внутренний голос, контролирующий наши мысли, поступки, дела. Совесть выступает в роли дорожных знаков или навигатора, предостерегает нас от ошибок и склоняет к правильным решениям.

Базовыми ценностями любой культуры являются общественное благо, свобода, любовь и красота. Важную роль в жизни предков играла вера. Список ценностей в разных культурах варьируется, но все нравственные ценности всегда близки к совести [8, 9]. Синонимы к слову *совесть*: *стыд*, *робость*, *застенчивость*, *убеждение*, *ручательство*, *моральная ответственность.* Слово *совесть* встречается и сегодня во всех стилях речи и сферах жизни. Приведем примеры из параллельного русско-китайского корпуса НКРЯ.

Разговорный стиль, отраженный в художественном тексте:

Ничего, батюшка. Было бы здоровье да совесть чиста (Л. Толстой. Анна Каренина (1877) / кит. ***不要紧，老爷，只要身体健康，问心无愧就好。”***

Если совесть есть, будет работать, а нет – ничего не сделаешь. (Л. Толстой. Анна Каренина (1877) / кит. ***要是他有良心，他就会干活，要是没有，您才拿他没有办法哩。”.***

Не веришь ты, Антоныч, в совесть, вижу я. А ведь без совести и при большом уме не проживёшь! (М. Горький. Мои университеты (1923) / кит. *马斯，* ***你是不是不信良心，如果有谁没了良心，那他就是天大的本事也活不下去。***

Заканчивалась она словами: «Уходя, оглянись, чиста ли твоя совесть…» (Людмила Улицкая. Медея и ее дети (1996) / кит. ***最后一句是：临走回首反省，良心是否干净。。。。。。***

“他记花帐！”“哪哪儿都有缝，缝里都掉渣！”严守一:(刘震云/ Liú Zhènyún. 手机 / shǒujī (2003) / рус. *Он подделал счета!.. Где говорят деньги, там молчит совесть!*

***第一天开课，近一半的人没来。(刘震云** / Liú Zhènyún. **手机** / shǒujī* (2003) / рус. *Сегодня на первое занятие не пришло почти что полгруппы. Они нарушили дисциплину, оставим это на их совести.*

蓝脸，　你这个忘恩负义的畜生，　你这个丧尽天良的混账王八羔子！(莫言 / Mò Yán. 生死疲劳 / Shēngsǐ píláo (2006) / рус. *Скотина ты, Лань Лянь, неблагодарная, ни стыда ни совести, сукин ты сын!*

Публицистический стиль: *В 2015 году завод в Тяньцзине взорвался из-за нарушений безопасности. В СМИ писали: «利润至上，良心何在?» (Lìrùn zhìshàng, liángxīn hé zài?) – «Прибыль важнее всего, где же совесть?»* [10].

Научный стиль: *Совесть как морально-этический феномен изучается в рамках психологии и философии.*

Официально-деловой стиль: *Принятие решения должно основываться на законе и внутренних моральных принципах, включая голос совести* (НКРЯ).

Художественный стиль: *И рад бежать, да некуда... ужасно! Да, жалок тот, в ком совесть нечиста* (А. С. Пушкин. Борис Годунов).

В китайской культуре нет слова *совесть* [11, 12], поэтому оно переводится описательно. В китайско-русском фразеологическом словаре О. М. Готлиба русское слово *совесть* переводится либо неполными эквивалентами, либо синонимами, например: кит. 和 寡廉鲜耻，无耻之尤，厚颜无耻. 丰无地自容 / *Безмятежность, не ведающая стыда* – бесстыдно, нагло, цинично, бессовестно; беззастенчивый; беспардонный; потерявший стыд и совесть; самым нахальным образом; без зазрения совести [13, с. 417]. Для выражения идеи, близкой к русскому пониманию *совести*, используются слова **良心** и **道德感**. Первое – **良心** – переводится как *доброе сердце* или *добрая душа*. Второе – **道德感** – переводится как *чувство морали* и может включать в себя определенные моральные принципы и нормы [14]. Этот термин выражает, что хорошо и плохо в социальном смысле, и не подразумевает самокритичности и личного самоосуждения, которые характерны для русского понятия *совесть*.

С целью выяснения актуальности понятия *совесть* проведён лингвистический эксперимент среди китайских и русских студентов. За основу были взяты десять библейских заповедей [15]. Студентам было предложено написать в анкете десять основных ценностей, важных для каждого лично и ценимых в обществе. В ходе эксперимента были установлены традиционные китайские ценности:

良心 (liángxīn) – букв. ‘*доброе сердце*’, совесть;

良知 (liángzhī) – букв. ‘*доброе знание*’, моральное сознание;

问心无愧 (wènxīn wúkuì) – букв. ‘*спросить сердце – нет стыда*’;

心安理得 (xīn’ān lǐdé) – букв. ‘*сердце спокойно, разум удовлетворён*’, жить по совести;

昧良心 (mèi liángxīn) – букв. ‘*прятать совесть*’, поступать бессовестно;

丧尽天良 (sàngjìn tiānliáng) – букв. ‘*потерять всю небесную совесть*’, совершить крайне аморальный поступок.

Русские ценности нашли отражение в следующих фразеологизмах:

Есть совесть – есть и стыд.

Добрая совесть не боится клеветы.

Совесть – великое достоинство.

Кто чистую совесть имеет, тот спокойно спать ложится.

Деньги потеряешь – можно нажить, а совесть потеряешь – беду узнаешь.

Было б здоровье да совесть чиста.

Чистая совесть не тонет.

Совесть без зубов, а загрызет.

Результаты анкетирования показали наличие общих ценностей у русских и китайских студентов: *семья, любовь, здоровье, образованность, память, умение прощать, честность, самоуважение, доброта*, а также ценностные различия*:* у русских есть *вера, смирение, мудрость, простота, совесть, терпение, честь и свобода.* А у китайцев – *репутация, гармония, храбрость, решительность* и даже *мода* и *развлечения.*

Наши наблюдения находят подтверждение в рефлексивных сужениях китайцев о себе:

Когда нет денег – содержим свинью. Когда деньги есть – содержим собаку. Когда живем бедно – довольствуемся дикими травами, собранными в горах. Когда живем богато – заказываем дикие травы в качестве изысков в дорогих ресторанах. Когда нет денег – мы ездим на велосипеде. Когда есть деньги – крутим педали велотренажера, установленного в гостиной. Когда нет денег – мечтаем о женитьбе. Когда есть деньги – мечтаем о разводе. Когда нет денег – жена идет подрабатывать секретаршей. Когда есть деньги – секретарша начинает подрабатывать «женой». Когда нет денег – мы делаем вид, что они у нас есть. Когда есть деньги – мы делаем вид, что их у нас нет [16].

По единым критериям китайцы оценивают русских:

В русских чувствуется сила, и китайцы могут воспринимать её как опасность. Русские работают меньше, чем китайцы, но более качественно, чем они. Китайцы же работают больше, но хуже, чем русские. Русские очень чистоплотны. В русских городах чисто примерно на том же уровне, что и в Сянгане. Когда русские приходят к нам в общежитие, то всё время хотят снять обувь. Русские очень демократичны. Аспиранты разговаривают со своими научными руководителями на равных и могут с ними спорить. Русские стараются хорошо одеваться зимой, особенно в Сибири, где мороз доходит до 40 градусов. В мороз дети могут кататься на лыжах, санках и коньках. Лёд и снег формирует русский характер, твёрдый, суровый, но весёлый и озорной [17].

Сходства и различия образов и смыслов в представлениях о совести важны для взаимопонимания русских и китайцев. Сходство – в признании общих ценностей: *бога, души, совести* – универсальных понятий при отсутствии официальной религии в Китае и даже некоторых слов в китайском словаре.

Различия в понимании совести обусловлены разными причинами, и в широком контексте они связаны с системой ценностей, в которой сохраняется противостояние традиций с субкультурой каждого нового поколения [18].

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что представления о совести в русской и китайской лингвокультурах формируются с учетом универсальных ценностей и национальной специфики. При этом в понимании совести и близких по смыслу универсалий мы имеем дело с изменяющейся реальностью и личным опытом человека.

Список источников

1. Федоров М. А. Термин «Лингвокультура» в аспекте теории культуры // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2014. № 6 (2). С. 83–86.

2. Титова Т. А. Этика: учебное пособие для студентов всех специальностей. Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2009. 312 с.

3. Редько Н. А. Совесть как ключевая доминанта русской национальной картины мира // МИРС. 2019. № 2. С. 60–65.

4. Вершинина Т. В. Языковая картина мира // StudNet. 2022. № 7. С 7904–7909.

5. Купцова Ю. А. К вопросу определения и типологии дискурса. URL: https://doicode.ru/doifile/lj/20/lj-30-11-2016-3-10.pdf (дата обращения: 25.04.2025).

6. Юнаковская А. А. Показатели бытийного дискурса (на материале воспоминаний жителей г. Омска) // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 27 (382). С. 189–193.

7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 томах. М.: РИПОЛ классик, 2006. Т. 4. Р–Я. 672 с.

8. Доржиева М. Л. Подход к пониманию сущности духовных ценностей в сфере социального и индивидуального существования личности // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 6. С. 100–104.

9. Родионов О. А. Моральные ценности: история, сущность и специфика // NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. 2009. № 8 (63). С. 42–49.

10. Русско-китайский параллельный корпус НКРЯ. URL: https://ruscorpora.ru/s/kRZNJ (дата обращения: 25.04.2025).

11. Малявин В. Есть ли у китайцев совесть? URL: https://sredotochie.ru/est-li-u-kitajcev-sovest/ (дата обращения: 25.04.2025).

12. У китайцев напрочь отсутствует совесть. URL: https://dedugan530.livejournal.com/143973.html (дата обращения: 25.04.2025).

13. Готлиб О. М., Му Хуаин. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3 500 выражений. 2-е изд., стереотип. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. 596 с.

14. 大 БКРС. URL: https://bkrs.info (дата обращения: 25.04.2025).

15. Священник Алексий Мороз. Десять заповедей Закона Божьего и их толкование. URL: https://prodromos.by/desyat-zapovedey-zakona-bozhego-i-ih-tolkovanie/ (дата обращения: 25.04.2025).

16. Китайцы шутят о себе. URL: https://www.anekdot.ru/id/935320/ (дата обращения: 25.04.2025).

17. Цзинь Хуа. Русский национальный характер глазами китайцев // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2013. № 2 (25). С. 129–136.

18. Аминова В. А. К вопросу о термине «субкультура» // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 113–118.

УДК 372.881.161.1

Обучение фонетическим навыкам в системе преподавания иностранного языка

Teaching Phonetic Skills in Foreign Language Instruction

Анастасия Владимировна Лесовская
Anastasia Vladimirovna Lesovskaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. Описаны некоторые трудности произношения, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении русского языка. В статье рассматриваются теоретические аспекты обучения фонетике и предлагаются практические рекомендации для оптимизации учебного процесса, направленные на улучшение фонетических навыков иностранных учащихся. Описываются результаты опроса, проведенного среди студентов различных уровней владения языком, установлены сложные для произношения лексические единицы и определены факторы, обуславливающие эти затруднения.
Ключевые слова: русский язык как иностранный, фонетические навыки, обучение фонетике
Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL), phonetic skills, teaching phonetics

Успешное освоение русского языка иностранными учащимися тесно связано с формированием устойчивых фонетических навыков. Корректное произношение не только способствует лучшему пониманию речи, но и повышает уверенность в общении. В данном исследовании представим результаты опроса, проведенного с целью выявления конкретных трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении русского языка в аспекте произношения. В ходе опроса мы определили наиболее сложные для произношения лексические единицы и предложили, какие факторы обуславливают эти затруднения, разработали рекомендации для совершенствования процесса обучения русской фонетике иностранных обучающихся.

Обучение фонетике в контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ) – это комплексный процесс, включающий в себя работу над произношением отдельных звуков, их сочетаний, правильным ударением, ритмом, мелодикой и интонацией. Основная цель – сформировать устойчивые фонетические навыки, необходимые для уверенного и грамотного владения языком. Под сформированностью фонетических навыков подразумевают «автоматическое и безошибочное восприятие звукового образа и его воспроизведение со скоростью, соответствующей среднему темпу речи носителя языка» [1, с. 31]. Это непосредственно влияет на успешность коммуникации и, как следствие, на общую языковую компетентность. Специалисты

© Лесовская А. В., 2025

в области коммуникативного обучения подчеркивают, что фонетическая компетентность является фундаментом языковой компетентности, которая в первую очередь включает в себя фонетические знания и умения. Благодаря фонетическим упражнениям у иностранных студентов выстраивается правильное произношение и «формируются первоначальные представления об особенностях русской фонетической системы: редукции гласных, противопоставлении согласных по глухости/звонкости, твёрдости/мягкости, характере русской ритмики и интонации» [2, с. 4].

При формировании фонетического навыка принято выделять следующие стадии: «восприятия, имитации, дифференцирования – осознания, звукового комбинирования, интонационнго комбинирования» [3, с. 339]. Целью является достижение произношения, максимально приближенного к произношению носителей языка, что чаще всего достигается аналитико-имитативным методом обучения.

Для выявления специфических фонетических проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 32 студента, изучающих русский язык на разных уровнях владения: A1 (17), A2 (8), B1 (1), B2 (2), C1 (2).

Студентам было предложено произнести ряд русских слов и фраз, изучаемых на начальном этапе знакомства с русским языком, поскольку они входят в круг высокочастотных этикетных коммуникативных фрагментов. Нам представляется, что данные единицы общения характеризуются не только высокой частотностью, но и фонетическими особенностями, часто вызывающими трудности у иностранцев. Осложнения могут быть вызваны несколькими факторами:

– сочетания согласных: «здравствуйте», «сильный дождь», «достопримечательность»;

– чередование звонких и глухих согласных: «с днём рождения», «большая семья»;

– мягкие и твердые согласные: «маленький кот», «зелёная трава»;

– звук «р»: «здравствуйте», «с днём рождения», «повторите, пожалуйста», «товарищ»;

– длинные слова: «достопримечательность», «здравствуйте».

Выбранные нами слова и сочетания мы сгруппировали тематически и ситуативно соотносимыми парами и предложили студентам оценить сложность их произношения по трехбалльной шкале: «просто», «сложно», «очень сложно».

Наша гипотеза подтвердилась, но не во всём. Очень сложным для артикуляции 11 участников опроса сочли слово «достопримечательность», два реципиента посчитали очень сложными слово «здравствуйте» и словосочетание «сильный дождь». Этикетные формулы «с днём рождения» и «я совершил ошибку» посчитали сложной по 10 опрошенных, словосочетания «сильный дождь» и «зеленая трава» – по 7, «здравствуйте», «товарищ» и «маленький кот» – по 3, «повторите, пожалуйста», «готовить завтрак» и «сладкое яблоко» – по 2 реципиента. Неожиданным результатом опроса стало то, что этикетные слова и высказывания, которые казались нам трудными для артикуляции, иностранные обучающиеся сочли простыми для произношения, например, «здравствуйте» и «повторите, пожалуйста», «товарищ» подавляющее большинство опрашиваемых (от 27 до 29 из 32) сочли простыми. Тогда как «с днём рождения» и «я совершил ошибку» – лишь по 21 реципиенту сочли простыми.

Итак, результаты эксперимента выявили существенные различия в восприятии сложности произношения разных слов и фраз. Наиболее сложным словом, что было ожидаемо, оказалась слово «достопримечательность», лишь девять испытуемых оценили его как «простое». Это подтверждает гипотезу о том, что длина слова, нанизывание согласных и необходимость побочного ударения затрудняют его произношение.

Фразы «с днём рождения», «сильный дождь», «я совершил ошибку» также получили высокий процент оценок «сложно» и «очень сложно», что объясняется сочетанием согласных в начале и внутри слов, наличием звука «р» и необходимостью быстрой артикуляции нескольких слов подряд.

Наиболее простыми оказались «большая семья», «готовить завтрак», «сладкое яблоко», и «повторите, пожалуйста», что объясняется их относительно небольшой длиной, отсутствием сложных сочетаний звуков и высокой частотностью употребления в повседневной речи.

Дополнительно студентам предлагалось выбрать более легкий вариант из пар похожих по смыслу слов или фраз (например, «привет» и «добрый день»). Студенты, как правило, выбирали более короткие и простые фразы, такие как «Пока» вместо «до встречи». Это обусловлено их большей доступностью для произношения и частотой использования, особенно на начальном этапе обучения. В завершении опроса мы предложили студентам указать слова, сочетания звуков и отдельные звуки, представляющие для них наибольшую сложность при произношении.

Анализ субъективных оценок студентов показал, что наибольшую сложность представляют не только слова, содержащие сложные сочетания согласных, и длинные слова, но и отдельные звуки в их твердой и мягкой формах: «р», «б», «н», «т», «д», «л».

Результаты исследования подтверждают, что сложность произношения русских слов и фраз зависит от нескольких ключевых факторов:

– длина слова/фразы требует больше усилий и концентрации;

– сочетания нескольких согласных подряд значительно затрудняет артикуляцию;

– звук «р» является проблемой для многих иностранных студентов;

– часто употребляемые слова/фразы произносятся легче благодаря автоматизации навыка.

На основании полученных в ходе опроса результатов мы сформулировали следующие рекомендации для оптимизации обучения фонетическим навыкам. При выборе лексического материала необходимо учитывать факторы, усложняющие произношение, и отдавать предпочтение более простым словам и фразам на начальных этапах обучения. Для совершенствования навыков артикуляции сложных звуков и их сочетаний рекомендуется разработка специализированного комплекса упражнений, дифференцированных в зависимости от уровня языковой компетенции каждого студента или группы обучающихся. Необходимо регулярно проводить артикуляционную гимнастику, которая позволит адаптировать мышцы речевого аппарата, необходимые для правильного произношения русских звуков. Особое внимание необходимо обращать на развитие фонематического слуха, чтобы студенты могли различать звуки и их варианты в речи.

Эффективное обучение фонетическим навыкам является критически важным компонентом успешного освоения русского языка как иностранного. Соединение

теоретических знаний о принципах обучения фонетике с результатами эмпирических исследований позволяет преподавателям адаптировать учебный процесс, учитывая индивидуальные потребности и трудности студентов. Дальнейшие исследования в данной области следует направить на более глубокое изучение причин сложностей с конкретными звуками и словами, а также на выявление эффективных стратегий, позволяющих студентам успешно преодолевать эти трудности.

Список источников

1. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М. : Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.

2. Попова Т. В., Губанова Т. В. Практическая фонетика русского языка. Тамбов : ЛГУ, 2001. 107 с.

3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

УДК 372.881.111.1

Лингводидактический потенциал анализа языковой личности во внеурочной деятельности по русскому языку и литературе в средней общеобразовательной школе

The linguodidactic potential of linguistic personality analysis in extracurricular activities in Russian language and literature in secondary schools

Дарья Андреевна Лещина
Darya Andreevna Leshchina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
arblar2004@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается лингводидактический потенциал анализа языковой личности на примере творчества поэта А. С. Кочеткова. Актуальность исследования определяется современными образовательными стандартами, которые подчёркивают важность личностно ориентированного подхода и развития аналитических навыков у учащихся. В работе представлена методика анализа поэтического текста, основанная на трёхуровневой модели языковой личности Ю. Н. Караулова, и её апробация на внеурочном мероприятии в 7-м классе. Результаты демонстрируют эффективность подхода в формировании у школьников целостного восприятия авторского стиля, а также познавательного интереса к творчеству поэта.
Ключевые слова: языковая личность, внеурочная деятельность, анализ текста, личностно ориентированный подход
Keywords: linguistic personality, extracurricular activities, text analysis, personality-oriented approach

В современном образовательном пространстве акцент смещается с традиционного формального изучения языка на его глубокое осмысление через призму индивидуального стиля писателя. В условиях обновлённых образовательных стандартов особую значимость приобретает личностно ориентированный подход, который предполагает не только усвоение норм языка, но и формирование у учащихся способности к интерпретации текста, эмоционально-целостному восприятию слова и развитию собственной речевой культуры [1]. Эта тенденция особенно важна во внеурочной деятельности, где можно отойти от жёстких рамок учебной программы и реализовать творческий потенциал как учащихся, так и педагога.

Стремление к глубокому осмыслению языка и индивидуального стиля писателя закономерно приводит к необходимости разработки новых подходов к анализу художественного текста. В этом контексте концепция языковой личности, разработанная Ю. Н. Карауловым [2], способствует пониманию авторской позиции и осо-

© Лещина Д. А., 2025

знанию эстетических функций языка, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

В качестве объекта исследования было выбрано творчество Александра Сергеевича Кочеткова – поэта, чье наследие остается недостаточно востребованным в школьной программе, несмотря на его художественную ценность. Анализ языковой личности представляет особый интерес в силу таких показателей, как уникальность его поэтического идиостиля, который сочетает глубокий психологизм и образность, ярко выраженная индивидуальная языковая картина мира и тесная связь биографического контекста с художественным творчеством.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска и разработки эффективных методов анализа художественного текста, соответствующих современным образовательным парадигмам и способствующих формированию у учащихся целостного восприятия литературного произведения как отражения авторской индивидуальности.

Цель исследования – выявить лингводидактический потенциал анализа языковой личности А. С. Кочеткова в условиях внеурочной деятельности по русскому языку и литературе, разработать соответствующую методику формирования аналитических навыков у учащихся средней школы.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в урочной и внеурочной деятельности по русскому языку и литературе, при подготовке к олимпиадам и конкурсам, а также в системе дополнительного образования.

Методологическую основу исследования составляют концепция языковой личности Ю. Н. Караулова, принципы личностно ориентированного обучения, сформулированные И. С. Якиманской [3], концепция деятельностного подхода в образовании Л. С. Выготского [4] и современные методики анализа поэтического текста.

Термин «языковая личность» был введён в научный оборот Ю. Н. Карауловым и понимается как многоуровневая система, отражающая индивидуальные особенности речевого поведения человека. Юрий Николаевич, разрабатывая концепцию языковой личности, предложил её трёхуровневую модель, включающую вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровень. Вербально-семантический уровень охватывает индивидуальный лексикон, характерные грамматические конструкции и фонетико-ритмические особенности. Когнитивный уровень отражает систему образов и ассоциаций, а также особенности мировосприятия автора [2, с. 116].

Применение этой модели в школьной практике открывает новые возможности для преподавания русского языка. Традиционный анализ текста, ограниченный поиском тропов и фигур речи, трансформируется в более глубокое исследование, затрагивающее мировоззрение автора и культурный контекст его эпохи. Такой подход не только расширяет лингвистический кругозор учащихся, но и способствует формированию их собственной языковой личности, развивая способности к восприятию слов.

Рассмотрим кратко характерные черты языковой личности А. С. Кочеткова. На лексическом уровне они проявляются в высокой частотности эмотивной лексики («больно», «любимые»), в использовании оксюморонных сочетаний («полуплакал», «полуспал») и специфической образной системе. Синтаксический уровень от-

личается преобладанием вопросительных и восклицательных конструкций, ритмическими повторами и диалогической организацией текста. Образно-символический уровень раскрывается через такие ключевые образы, как природа как отражение душевного состояния и транспорт как символ рока.

Разработанное и апробированное мероприятие для 7-го класса на тему «Анализ языковой личности на примере поэзии А. С. Кочеткова» служит ключевым практическим компонентом исследования, демонстрирующим применение теоретических положений в школьной среде. Для анализа было выбрано известное стихотворение автора «Баллада о прокуренном вагоне». Итак, рассмотрим структуру занятия, методы и полученные результаты в контексте проводимого исследования.

Урок начался с организационного этапа, где использовался прием «слепого анализа», когда учащимся были предложены три стихотворных отрывка Пушкина, Есенина и Кочеткова без указания авторства. Этот методический ход оказался продуктивным: он не только активизировал личный читательский опыт школьников, но и позволил выявить их интуитивное понимание особенностей авторского стиля. Анализ ответов учащихся показал, что даже без специальной подготовки семиклассники смогли выделить характерные языковые маркеры каждого из писателей. Особенно ценным стало то, что школьники аргументировали свои предположения по поводу авторов, что доказывает начало формирования у них аналитических навыков.

Центральным элементом теоретической части урока стало введение адаптированного для школьников понятия «языковая личность» как совокупность характерной лексики, особенностей синтаксиса, круга тем и образов, а также ценностных установок автора. Были выделены три основных уровня анализа: лексический – это словарный состав, синтаксический – структурные особенности текста и образный – система метафор и символов, что согласуется с введённой Ю. Н. Карауловым трёхуровневой моделью анализа языковой личности.

Ключевым этапом урока стал рассказ о драматических обстоятельствах создания «Баллады о прокуренном вагоне», а именно о чудесном спасении поэта от железнодорожной катастрофы, а также чтение данного стихотворения, которое сопровождалось активной работой с текстом: учащиеся делали пометки, отмечая наиболее выразительные или требующие пояснения фрагменты.

Инновационным элементом урока стало разделение класса на специализированные группы. Первая группа («Лексикологи») выявляла ключевые слова текста, определяя их стилистическую окраску и значимость для передачи авторского замысла. Вторая группа («Синтаксисты») установила, что большинство конструкций в стихотворении имеют восклицательную интонацию, что свидетельствует об эмоциональной напряженности текста. Группа «Образоведы» расшифровывала систему символов, а группа «Идеологи» сформулировала главную мысль стихотворения – ценность каждого проведенного момента с близкими и хрупкость человеческой жизни.

Особую эффективность показал приём «живой схемы», когда учащиеся визуализировали языковую личность А. С. Кочеткова через антропоморфную модель: мировоззрение – голова, стилевые особенности – руки, главная тема – сердце и биографический контекст – ноги. Этот методологический ход позволил систематизи-

ровать полученные знания и установить взаимосвязи между различными аспектами авторского стиля.

Рефлексивный этап урока, проведенный через анонимное анкетирование, показал результативность проведенной работы. Так, 80% учащихся смогли сформулировать определение понятия «языковая личность», около 75% показали понимание связи между языковой формой и содержанием произведения. Особенно значимым результатом стало то, что 60% учеников выразили желание познакомиться с другими произведениями А. С. Кочеткова, что свидетельствует о формировании устойчивого познавательного интереса.

Апробация методики на занятии в 7-м классе показала, что анализ языковой личности является эффективным инструментом развития текстовой компетенции и формирования исследовательских навыков. Творчество Кочеткова представляет собой богатый материал для изучения авторского стиля, понимания связи языка и мировоззрения. Перспективными направлениями дальнейшей работы видятся создание междисциплинарных проектов и адаптация методики для разных возрастных групп. Полученные результаты доказывают педагогический потенциал данного подхода для обновления литературного образования, развития читательской культуры.

Список источников

1. Комарова Л. И. Современные подходы к изучению художественного текста // Аналитика культурологии. 2009. № 13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-izucheniyu-hudozhestvennogo-teksta (дата обращения: 28.04.2025).

2. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность. М., 1989. С. 3–15.

3. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе М., 1996. 96 с.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.

5. Кочетков А. С. Стихотворения и поэмы. М., 1985. 256 с.

УДК 801.31

Родители и дети в русских и таджикских пословицах: анализ фрагмента традиционной языковой картины мира

Parents and children in Russian and Tajik proverbs: analysis of a fragment of the traditional linguistic picture of the world

Музаффар Махмадисоевич Лиёсов
Muzaffar Mahmadisoevich Liyosov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
dubina.ludmila@tspu.ru

Аннотация. Представлен сравнительный анализ русских и таджикских пословиц о родителях и детях в рамках исследования гиперконцепта *семья.* Отмечены различия в составе терминов родства русского и таджикского языков. На основе анализа текстов пословиц (общая семантика, слова-коллоканты) выявлены отраженные в пословицах данной группы ценностные установки и образные средства, связанные с передачей традиционного культурного кода, отражающего семейные отношения.
Ключевые слова: гиперконцепт «семья», пословицы, языковая картина мира, культурные ориентиры, традиционные формулы и символические коды
Keywords: hyperconcept «family», proverbs, linguistic picture of the world, cultural landmarks, traditional formulas and symbolic codes

Пословицы – один из старейших жанров, тесно переплетенный с эволюцией языка и культуры. В них запечатлен многовековой общественный и исторический опыт народа, отразивший его представления о мире и уклад жизни.

Пословицы и поговорки охватывают различные стороны бытия человека, передавая его переживания, характер и поступки. Центральное место в них занимает человек, как в своих лучших проявлениях, так и со всеми недостатками. Они являются концентрированным выражением трудового, бытового морального и эстетического опыта нации, вложенного в меткие и поучительные изречения.

Ценность пословиц заключается не только в их буквальном значении, но и в заложенном в них глубоком смысле. Они помогают осмыслить моральные принципы и этические нормы, укорененные в культуре, в которой возникли.

Пословицы отражают устойчивые представления народа о ключевых понятиях, в данном случае – о семье. В них содержатся только те концепты, которые имеют большое значение для каждого члена этноса. Если определенное понятие зафиксировано в пословице, это подтверждает его значимость в мировосприятии народа.

Прежде всего пословицы связаны с нравственными аспектами человеческой жизни. В них находят выражение основные стереотипы народного мышления, ре-

© Лиёсов М. М., 2025

ально сложившиеся нормы поведения, культурные идеалы. Пословицы носят дидактический характер: они содержат наставления, дают советы и формируют качества, которые представители данного этноса считают наиболее ценными.

Человеческая жизнь – это постоянное взаимодействие с окружающими, требующее соблюдения определенных социальных норм. Эти нормы задают базовые ориентиры поведения, выступая в роли своеобразных аксиом. Они исторически изменяются и отражают не столько объективную реальность, сколько отношение человека к наиболее значимым аспектам окружающего мира и общества.

Пословицы создают уникальный диалог между поколениями: мы словно беседуем с нашими предками, а они, в свою очередь, становятся частью современности. Через пословицы можно постичь особенности мышления русского и таджикского народов, их взгляд на жизнь и национальный характер.

Анализ данных русских и таджикских толковых словарей показал, что гиперконцепт *семья* включает в себя несколько составляющих, или микроконцептов. Так, в книге В. И. Даля «Пословицы русского народа» [1] содержится раздел «семья – родня», включающий около 150 пословиц. Кроме этого, есть отдельные разделы «муж – жена», «родители и дети», что подчеркивает значимость этих связей в традиционном мировоззрении.

Е. В. Добровольская отмечает, что муж и жена, хотя и не связаны кровным родством, создают союз, который всегда был и остается основой семейных и брачных отношений. В эту структуру вплетаются хозяйственно-экономические связи, поскольку семья представляет собой единое хозяйство [2, с. 12].

В персидском языковом сознании супружество понимается как союз, основанный на любви, ведущей к счастью, здоровью и долгой жизни [3, с. 4].

Таким образом, в рамках гиперконцепта *семья* можно выделить такие микроконцепты, как: 1) вступление в брак; 2) совместная жизнь; 3) муж и жена; 4) родители и дети; 5) дальняя и ближняя родня; 6) кровное и некровное родство и некоторые другие.

Далее мы рассмотрим особенности реализации концепта *родители и дети* в русских и таджикских пословицах.

Источниками материала, помимо уже названного словаря Даля, послужили: Словарь русских пословиц и поговорок, составленный В. П. Жуковым [4], Сборник таджикских пословиц с переводом на русский язык и пояснениями изданный в 1940 г. А. Мирзоевым [5], сопоставительные исследования русских и таджикских пословиц Я. И. Калонтарова [3, 6].

Для анализа были отобраны:

1) русские пословицы, в которых есть слова *родители*, *дети/дитя*, *ребенок, мать, отец, сын дочь*, а также их стилистические синонимы, словообразовательные варианты и символические «заменители»;

2) таджикские пословицы со словами *модар, падар, фарзанд, писар, духтар, бача, оча* и образно-символическим обозначением родственных отношений.

Выяснилось, что в русском языке существует множество вариантов терминов родства, например, *мама, матушка, мамочка, маменька, мамка, мать,* которые также встречаются в пословицах.

В таджикском языке слово *модар* (мать) имеет лишь один словообразовательный вариант – *модарчон*, также есть стилистический вариант *оча*, ребенок может быть назван *фарзанд* или *бача*, остальные термины родства представлены в единственном варианте.

Пословицы, отражающие микротему *родители*, часто встречаются в русской лингвокультуре:

Жизнь родителей в детях.

Родителей чти – не собьешься с истинного пути

Родители трудолюбивы – и дети не ленивы.

Нет родителей – нет покровителей.

В таджикском языке нет эквивалента слову *родители*, вместо него употребляется сочетание «отец-мать» либо «мать-отец»:

Некӣмуқаддамтар аз ҳамабокӣбояд кард? Дар ҳаққи ***падару модар*** */ Прежде всего кому должно делать добро? Матери и отцу.*

Падару модар баҳонадоранд, тиллоюнуқракуҳнагӣ /

Золото и серебро не стареют, ***отец и мать*** *цены не имеют.*

Давлати фарзандон – падару модар / Богатство детей – ***отец и мать.***

Такое явление характерно и для большой группы тюркских языков, в которых отсутствует слово «родитель/родители».

Слово *дети* и в русских, и в таджикских пословицах встречается чаще, чем отдельные наименования *сын*, *дочь*. Дети – смысл существования семьи (*Семья без детей, что дерево без плодов*). Дети похожи на родителей (*Яблоко от яблони недалеко падает*). Родители должны воспитывать детей, дети должны быть благодарны и послушны. В этом отношении русские и таджикские пословицы достаточно похожи. Слова *сын* и *ребенок* часто встречаются как равнозначные. Упоминания дочери – единичны. В русских пословицах обычно в связке «дочь-мать». В таджикском языке есть пословица, которая подчеркивает гордый, независимый характер дочери: *Духтарам, ба ту мегӯям, келинам ту шунав / Цветок не может расти без шипа, девушка – без характера.*

Образ *матери* в русских пословицах связан с любовью, заботой и терпением: *любящая мать, терпение матери, материнская молитва, сердце матери* и т. д. Мать связана с детьми теснее, чем отец, поэтому упоминание матери отдельно от отца встречается чаще. Мать кормит детей (*Мать кормит детей как земля людей*) и защищает их (Мать праведна – ограда каменна).

Образ матери часто ассоциируется с природой, что связано с глубоким культурным образом матери-земли. Так, материнский гнев сравнивают с весенним снегом. Имеется в виду, что весенний снег быстро тает, так же быстро проходит гнев матери. Также встречаются параллели «мать – солнце» – *При солнышке тепло, при матери добро*. Мать в русских пословицах – опора и основа семьи.

В таджикских пословицах упоминание матери отдельно от отца встречается реже. Основа образа матери (как и в русских пословицах) – любовь к детям. Но не менее важны любовь и уважение детей к матери. Дети стремятся угодить матери: *Гунчишкбача ба очаша чик-чик нишон медихад / Воробей чирикает для своей матери*), дети должны уважать мать и слушаться её, отношение к матери – показатель нравственных качеств человека: *Касе ки ба модараш ҷафо кунад, бо дигарон чиҳо*

кунад / Что может сделать с другими человек, который плохо обращается со своей матерью?!). Можно заметить, что русские пословицы больше говорят об отношении матери к детям, тогда как таджикские – об отношении детей к матери.

При этом в таджикских пословицах также отражена асимметрия этих отношений – *Дили модар ба фарзанд, дили фарзанд ба фарсанг / Сердце матери к ее ребенку, а сердце ребенка вдали.*

В русском языке достаточно широко представлены пословицы, где значения «родители» и «дети» представлены в форме метафоры:

Яблоко от яблони недалеко падает.

Выкормил змейку на свою шейку.

Каково дерево, таков и клин.

Каково семя, таково и племя.

От лося – лосята, от свиньи – поросята.

Отношение «родители – дети» передается через образы дерева и плода, животных и их детенышей, неблагодарный ребенок сравнивается со змеей. В таджикской лингвокультуре образный ряд схожий, но в структуре пословицы обычно есть прямое сравнение:

Сладок мед, а дитя слаще меда.

Дитя и цветок и соловей семьи.

Бесплодное дерево лучше недобродетельного ребенка.

Ребенок – глина, а мать – гончар.

Хороший ребенок для отца – сад, плохой ребенок – ад.

Кроме универсального образа «дети – плоды, цветы», в таджикских пословицах есть и другие варианты: *гончар и глина, сад, мед.* Дети сравниваются с птицами *(соловей, воробей)*. В таджикских пословицах часто встречается противопоставление хорошего (воспитанного, добродетельного) и плохого ребенка.

Таким образом, в таджикских и русских пословицах о родителях и детях есть как сходство, так и различия.

Сходства объясняются общностью основных постулатов жизненной мудрости, культурных маяков, традиционных ценностей и символических ориентиров.

Различия связаны в первую очередь с различиями в лексическом составе языков и способах выражения экспрессии, а также с образно-метафорическими представлениями. Если говорить о ценностных установках, то заметно, что в русских пословицах чаще подчеркивается ценность детей для родителей, тогда как в таджикских – ценность родителей для детей.

Список источников

1. Даль В. В. Пословицы русского народа. URL: https://azbyka.ru/fiction/poslovicy-russkogo-naroda (дата обращения: 02.03.2025).

2. Добровольская Е. В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. 28 с.

3. Калонтаров Я. И. Таджикские пословицы и поговорки в аналогии с русскими. Душанбе : Ирфон, 1965. 534 с.

4. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М. : Русский язык, 1991. 534 с.

5. Мирзоев А. Таджикские пословицы. Сталинабад : Госиздат Таджикской ССР, 1940. 152 с.

6. Калонтаров Я. И. Мудрость трёх народов – Панду хикматхои се халк – Уч халкнинг хикматлари. Душанбе : Адиб, 1989. 432 с.

УДК 372.881.161.1

Использование информационных ресурсов для обучения переводу произведений художественной литературы

About some specifics of the educational translation of Chinese literature into Russian

Линь Синьжу
Lin Xinju

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования информационных ресурсов для повышения эффективности обучения художественному переводу произведений китайской литературы обучающихся по программам русского языка как иностранного. Указываются надежные источники информации, анализируются проблемы, возникающие при использовании информационных ресурсов в образовательных целях, предлагаются пути их решения. Делается вывод о том, что рациональное использование информационных ресурсов и индивидуальный подход к обучению позволят стимулировать интерес студентов к учебе, повысить уровень и эффективность обучения русскому языку как иностранному.
Ключевые слова: перевод, информационные ресурсы, русский язык как иностранный, художественная литература
Keywords: translation, information resources, Russian as a foreign language, fiction

По данным российской газеты «Известия», количество китайских студентов в России в последние годы растет, и по состоянию на 27 апреля 2024 г. число китайских студентов в России достигло 41 000 человек: «на бакалавриате – 24,5 тыс., специалитете – 2,4 тыс., в магистратуре – 14,5 тыс. человек» [1]. По словам экспертов, мнение которых представлено в аналитической записке Российского совета по международным делам [там же], китайские обучающиеся выбирают в университетах России преимущественно филологию, лингвистику, языкознание и литературоведение. Традиционные методы обучения русскому языку как иностранному позволяют китайским обучающимся сформировать широкий круг профессиональных компетенций, но особую значимость сейчас приобрели навыки работы с современными информационными ресурсами на изучаемом языке. Стремительное развитие новых технологий обеспечивает не только новые возможности и инструменты для изучения иностранного языка, но и поддержку его преподавания. Эффективное использование этих ресурсов для обучения русскому языку как иностранному при отработке навыков перевода произведений литературы с китайского языка на русский и обратно считаем темой, достойной изучения.

© Линь Синьжу, 2025

Важнейшим аспектом работы современного преподавателя иностранного языка является необходимость использовать на занятиях актуальные и надежные учебные материалы. Текстовый материал, представленный в соответствующих учебниках по иностранному языку, быстро устаревает и не всегда учитывает взаимосвязь между профессиональными знаниями, языковой подготовкой и стратегиями перевода. Поэтому на этапе подготовки учебных материалов к занятиям педагогу необходимо определить условия их использования, учесть факторы, значимые для студентов, обратиться к авторитетным источникам информации на изучаемом языке, объединить теорию и практику методики обучения иностранному языку.

Итак, выбор достойных ресурсов – источников актуальных текстов для комплектования учебных материалов – важная и ответственная задача. Для её помощи в её решении представим несколько информационных ресурсов, сайтов и материалов как русскоязычных, так и двуязычных, посвященных китайской литературе и классической, и современной. Учитывая специфику выбранных источников, мы написали некоторые методические рекомендации педагогам русского языка как иностранного. Наши рекомендации представлены по возрастанию уровня владения русским языком обучающимися. Наиболее важным и серьёзным источником художественных текстов на русском и китайском языках является **Национальный корпус русского языка (параллельный китайский подкорпус)** [2], в котором можно найти произведения современной китайской литературы в качественном литературном переводе. Лучшие образцы переводов китайской классической и современной литературы на русский язык представлены на сайте **сервиса электронных книг «Литрес»** [3, 4] и на страницах, посвященных китайской литературе, электронной библиотеки **Собрание классики (Lib.ru/Классика)** [5]. Качественный и современный материал, который можно использовать на уроках изучения иностранных языков, представлен на сайте оригинального контента **AnyLang** [6].

Начальный уровень владения русским языком: преподаватель должен дать студентам возможность овладеть базовой русской лексикой и грамматикой, научить осуществлять простое повседневное общение. Например, из книг по классической китайской литературе и древней философии можно выбрать для чтения и понимания несколько простых и понятных историй или глав, которые являются универсальными в Китае, например, короткие фразы из «Дао дэ Цзина» и «Беседы и суждения» [3, 4]. В то же время русские версии этих книг можно использовать для пополнения словарного запаса и построения предложений, например, выберите однородные слова из материалов для чтения и сделайте словарные карточки, чтобы помочь студентам запомнить и использовать их. Найдите в параллельном китайском подкорпусе [2] несколько предложений или коротких текстов и разработайте несколько простых языковых упражнений, например: «впиши слово», «восстанови порядок слов в предложении», «подбери синоним/антоним» и другие вопросы с множественным выбором, чтобы студенты могли использовать изученную лексику и грамматику в реальных контекстах, а также практиковаться в них, чтобы улучшить свои лингвистические навыки.

Базовый и первый сертификационный уровни: дальнейшее совершенствование навыков чтения, письма и устной речи на русском языке, умение выполнять

простой письменный и устный перевод. Предлагаем преподавателю выбрать короткие статьи или фрагменты из современной китайской литературы, такие как Лу Сюня «Счастливая семья», «Правдивая история А-Кея» и т. д. [5], чтобы студенты переводили или сравнивали разные их переводы для совершенствования навыков внимательного чтения и анализа текста. На занятии можно организовать дискуссии или дебаты, посвященные культурным сходствам и различиям в произведениях китайской и русской литературы, чтобы студенты могли отработать навыки устной речи в процессе обмена мнениями и в то же время углубить свое понимание соответствующих тем. Работа с материалами, представленными в Параллельном китайском подкорпусе Национального корпуса русского языка [2], позволит студентам осуществлять сравнительный анализ параллельных текстов русской и китайской литературы. Акцентирование внимания на мероприятиях и обсуждениях, связанных с китайской литературой, которые проводятся в тематических сообществах VK [7, 8], поощрять студентов к активному общению и взаимодействию с любителями чтения.

Продвинутый уровень: совершенствование у студентов навыков владения русским языком на высоком уровне для профессионального использования его в академических исследованиях, литературном творчестве и процессах культурного обмена, для углубленного и систематического понимания и изучения литературы двух стран. Например, для углубленного изучения классических произведений китайской литературы, таких как «Классическая поэзия Китая» и «Стихия стиха. Китайская поэзия VII–X веков», при обращении к различным русским переводам и соответствующим исследовательским материалам для сравнения и анализа. На этом уровне владения русским языком обучающиеся могут самостоятельно обращаться к различным электронным библиотекам и ресурсам. Кроме того, в Национальном корпусе [2] смогут найти русские тексты разного уровня сложности, на сайте научной электронной библиотеки [9] и издательств – произведения, связанные с классической китайской литературой и философией, например, академические монографии, важные статьи и т. д., чтобы студенты могли изучать и использовать академический язык и методы исследования.

Для понимания особенностей восприятия китайской литературы российскими исследователями китайским педагогам по русскому языку как иностранному рекомендуем обратиться учебной литературе, например, Г. П. Аникина, И. Ю. Воробьёва «Китайская классическая литература: учебно-методическое пособие», Б. Л. Рифтина «Китай и окрестности. Мифология, фольклор, литература» и т. д. Эти книги помогут понять современную ситуацию и тенденции развития представлений российских исследователей о китайской литературе, специфике её использования в преподавании и изучении русского языка, опираясь на педагогические методы и результаты исследований в этой области.

Преимущества использования информационных ресурсов для обучения русскому языку как иностранному

Современные информационные ресурсы преодолевают ограничения традиционного обучения, в котором учебники и объяснения преподавателей являются единственным источником знаний. Студенты могут получить доступ к литературным произведениям и их переводам из разных стран и культур через интернет, что рас-

ширяет их кругозор, обогащает содержание обучения и дает преподавателям более осмысленные и актуальные примеры. Например, помимо общепринятых классических литературных произведений, они могут познакомиться с некоторыми нишевыми литературными произведениями с региональными особенностями, узнать о региональных культурных обычаях и языковых особенностях, что поможет им более гибко использовать язык в практике перевода и точно передавать культурный подтекст оригинального текста.

Богатство и доступность информационных ресурсов способствуют развитию у студентов привычки к самостоятельному обучению. Под руководством преподавателей студенты учатся использовать различные информационные ресурсы для самосовершенствования и целенаправленного обучения в соответствии с их собственным прогрессом в учебе и потребностями. Например, студенты могут найти на сайте Anylang упражнения для чтения и перевода, чтобы повысить свой уровень перевода и литературной грамотности.

Однако в настоящее время слишком мало ресурсов, посвященных русским переводам китайской литературы, а в интернете существует огромное количество информационных ресурсов, но качество их неоднозначно. В процессе их использования можно столкнуться с неточными и нестандартными переводными материалами или интерпретациями. Можно поискать несколько проверенных платформ или вебсайтов с высококачественными информационными ресурсами для использования. Возможна задержка в обновлении некоторых информационных ресурсов, в частности, терминология некоторых специализированных областей или выражения возникающих культурных явлений могут не найти своевременного отражения в доступных ресурсах. Для решения этой проблемы преподавателям необходимо быть в курсе последних лингвистических и культурных тенденций, чтобы помочь студентам использовать информационные ресурсы в контексте и гибко.

В целом информационные ресурсы имеют важное прикладное значение для двустороннего перевода китайской и русской литературы в преподавании. Благодаря разумному использованию опубликованных книг по русскому переводу, корпусов китайской классической и современной литературы, платформы сообщества VK и других видов информационных ресурсов мы можем сформулировать подходящий дидактический материал, разнообразить содержание обучения, повысить эффективность преподавания, а также поощрять способность студентов к самостоятельному обучению и практике перевода с русского на китайский и наоборот.

Список источников

1. Мишина В., Костина А. Китайский передовой: почему студенты из Поднебесной всё чаще едут в Россию // Известия. 2024. 27 апреля. URL: https://iz.ru/1688485/valeriia-mishina-anastasiia-kostina/kitaiskii-peredovoi-pochemu-studenty-iz-podnebesnoi-vse-chashche-edut-v-rossiiu (дата обращения: 19.03.2025).

2. Национальный корпус русского языка. Параллельный корпус: китайский. URL: https://ruscorpora.ru/search?search=Ci4qIAoICAAQChgyIAogACjq%2BICy%2B5KrBzIFZ3JzdGRABXgBMgcIBRIDemhvOgEB (дата обращения: 18.02.2025).

3. Конфуций. Беседы и суждения / сост. д. Хвостова. М., 2023. 190 с. URL: https://www.litres.ru/audiobook/konfuciy/besedy-i-suzhdeniya-68521929/ (дата обращения: 18.02.2025).

4. Дао дэ Цзин. Книга пути и достоинства / пер. Д. П. Конисси. М., 2014. 221 с. URL: https://www.litres.ru/book/lao-czy/dao-de-czin-kniga-puti-i-dostoinstva-55614310/chitat-onlayn/ (дата обращения: 18.02.2025).

5. Китайская литература: Сводный раздел // Собрание классики (Lib.ru/Классика). URL: http://az.lib.ru/k/kitajskaja_l/ (дата обращения: 07.02.2025).

6. AnyLang: Библиотека оригинального контента. URL: https://anylang.net/ru (дата обращения: 27.03.2025).

7. Китайская литература: сообщество VK.com. URL: https://vk.com/kcklvcontacte?from=search (дата обращения: 19.02.2025).

8. Группа Шань: сообщество VK.com. URL: https://vk.com/gruppashans?from=search (дата обращения: 18.02.2025).

9. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. URL: https://www.elibrary.ru/ (дата обращения: 18.02.2025).

УДК 81 373.45

Жанровая зависимость англицизмов в компьютерных играх

Genre dependence of Anglicisms in computer games

Максим Александрович Лопаткин, Валерия Руслановна Спруга
Maksim Aleksandrovich Lopatkin, Valeria Ruslanovna Spruga

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ксения Эдуардовна Окушко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
santotskayak@mail.ru

Аннотация. Настоящее исследование ставит своей целью комплексный анализ жанровой обусловленности англицизмов в современном игровом дискурсе, выявление системных закономерностей их функционирования и определение факторов, влияющих на степень адаптации заимствованной лексики в различных типах игровых текстов. В качестве материала исследования был применен многоаспектный анализ лексического состава 25 популярных игровых проектов, охватывающих пять ключевых жанров (RPG, FPS, стратегии, симуляторы, MOBA), дополненный контент-анализом официальных локализаций и дискурсивных практик игровых сообществ.
Ключевые слова: англицизмы, компьютерные игры, жанровая лингвистика, языковые заимствования, локализация, цифровой дискурс, игровой сленг, лингвокультурология, медиалингвистика, терминологическая адаптация
Keywords: anglicisms, video games, genre linguistics, linguistic borrowing, localization, digital discourse, gaming slang, linguoculturology, media linguistics, terminological adaptation

Несмотря на значительное количество работ, посвященных изучению англицизмов в медиапространстве, их жанровая специфика в контексте компьютерных игр остается недостаточно исследованной областью [1], что определяет научную новизну представленного исследования.

В условиях стремительной глобализации цифровых медиа и трансформации коммуникативных практик английский язык, как отмечает Е. В. Абрамова [2], продолжает сохранять статус доминирующего источника языковых заимствований в различных профессиональных и субкультурных сферах, включая индустрию видеоигр. Этот процесс приобретает особую значимость в контексте формирования гибридных языковых пространств, где англицизмы – слова или оборот речи, заимствованные из английского языка – не просто дополняют, но зачастую и вытесняют исконную лексику [3]. Проникая в другие языковые системы преимущественно через специализированную лексику игровой индустрии, формируя уникальный пласт терминологии, обладающий высокой степенью вариативности в зависимости от жанровой принадлежности игрового продукта. Однако, как показывают предварительные наблюдения, степень их адаптации, частотность употребления и функциональная

© Лопаткин М. А., Спруга В. Р., 2025

нагрузка существенно варьируются в зависимости от типа игры, что обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов, включающих особенности игровых механик, специфику нарративного построения и характеристики целевой аудитории.

Современные исследования в области игровой лингвистики, несмотря на свою актуальность, традиционно фокусируются на общих тенденциях языковых заимствований, практически не учитывая жанровую специфику как системообразующий фактор. В то же время динамично развивающаяся игровая индустрия демонстрирует четкую дифференциацию лингвистических паттернов между различными жанрами. Так, проведенный анализ позволяет выделить следующие жанрово-маркированные особенности: В FPS (шутерах от первого лица) отмечается преобладание краткого, агрессивного сленга (раунд, фраг, хэдшот), что соответствует скоростному характеру жанра; RPG (ролевые игры) характеризуются обилием фэнтезийных неологизмов (мана, квест, лут), отражающих их нарративную специфику; в стратегиях наблюдается активное заимствование сложных интерфейсных терминов (апгрейд, баланс, патч), обусловленное технической сложностью жанра; симуляторы демонстрируют тесную связь с реальными IT-терминами (кастомизация, мод); MOBA как киберспортивный жанр формирует профессиональный сленг (мид, кэрри, фарм).

Как справедливо отмечает С. Я. Дерр [1], англицизмы в игровом дискурсе выполняют ряд ключевых функций: номинативную – обозначение уникальных игровых концептов; экономии языковых средств – обеспечение краткости и однозначности терминов (фраг вместо «убийство противника»); атмосферообразующую – создание культурной аутентичности (особенно в RPG); коммуникативную – обеспечение международного взаимодействия игроков. Для проведения комплексного анализа были отобраны 25 репрезентативных игровых проектов, охватывающих пять ключевых жанров современной игровой индустрии:

FPS: Call of Duty: Warzone, Overwatch 2, CS:GO 2, Valorant, Halo Infinite.

RPG: The Witcher 3: Wild Hunt, Cyberpunk 2077, Elden Ring, Baldur's Gate 3, The Elder Scrolls V: Skyrim – Special Edition.

Стратегии: StarCraft II, Warcraft III: Reforged, Sid Meier's Civilization VI, Heroes of Might and Magic V, Age of Wonders 4.

Симуляторы: The Sims 4, Euro Truck Simulator 2, SnowRunner, FIFA 23, NBA 2K23.

MOBA: League of Legends, Dota 2, Heroes of the Storm, Brawl Stars, Panzar.

RPG (ролевые игры). Характерные англицизмы: мана (mana), квест (quest), лут (loot), дамаг (damage), бафф (buff), дебафф (debuff), агро (aggro), крафтинг (crafting). Причины заимствования: тематическая специфика: фэнтезийная лексика (мана от mana) не имеет точных аналогов в русском языке, поэтому их заимствование обусловлено не только удобством, но и отсутствием концептуальных эквивалентов и отражает культурные архетипы жанра. Игровая механика: необходимость кратких и однозначных терминов (бафф/дебафф вместо громоздких «временное усиление/ослабление характеристик»). Культурная аутентичность: сохранение оригинальной терминологии усиливает погружение в игровую вселенную.

FPS (шутеры от первого лица). Характерные англицизмы: снайпинг (sniping), кемпер (camper), фраг (frag), хэдшот (headshot), респаун (respawn), мувмент (movement), пуш (push), дифф (diff), клатч (clutch). Факторы заимствования: дина-

мичность геймплея: потребность в ультракоротких, ёмких терминах для мгновенной коммуникации. Кибеспортивная стандартизация: английский язык – lingua franca профессиональных турниров. Интернациональный характер: единый лексикон для мультиязычных команд. Коммуникативная эффективность: общепринятость терминов в международном игровом сообществе позволяет игрокам быстро коммуницировать на фоне известных всем терминов.

Стратегии (RTS, MOBA). Характерные англицизмы: апгрейд (upgrade), баланс (balance), патч (patch), фарм (farm), пушить (push), мид (mid), керри (carry). Причины связаны с технической сложностью: точные термины (апгрейд вместо «улучшение») снижают длительность высказывания; профессиональный сленг: в киберспорте заимствования становятся стандартом (мид – сокращение от middle lane, сап – support, позиция, которую занимает игрок).

Симуляторы (The Sims, гоночные игры). Характерные англицизмы: кастомизация (customization), скин (skin), мод (modification). Причины кроятся в реальных терминах (например, мод от modification); глобальной аудитории: игроки привыкают к англоязычным интерфейсам.

К причинам жанровых различий можно отнести: игровую механику – чем сложнее механики, тем больше заимствований. Аудиторию – хардкорные жанры (MOBA, FPS) чаще используют англицизмы, чем казуальные. Локализацию – в RPG чаще оставляют оригинальную лексику, в стратегиях – адаптируют. Культурный контекст – фэнтези-RPG требуют аутентичности, FPS – скорости. При вхождении в другой жанр игр новичкам зачастую сложно адаптироваться в связи с уникальными англицизмами нового жанра. А. А. Магазева и Н. В. Кормилина отмечают, что существует несколько способов передачи сленгизмов на русский язык [4]. В FPS чаще всего встречается жаргонизация англицизмов: раш – рашить, пуш – пушить. Некоторые англицизмы в зависимости от жанра меняют свое значение: в FPS пуш означает атаку, а в MOBA – создание давления на линию, снесение построек. Это наблюдение доказывает, что часть терминов полностью ассимилировалась, другие употребляются в исходной форме. Этот процесс связан с отсутствием точных русскоязычных аналогов.

Проведенное исследование жанровой зависимости англицизмов в компьютерных играх позволило выявить системные закономерности в использовании англоязычных заимствований в различных игровых жанрах. Полученные результаты не только подтверждают первоначальную гипотезу о прямой связи между жанровой спецификой и особенностями заимствований, но и демонстрируют сложную взаимосвязь лингвистических, культурологических и технологических факторов.

Особого внимания заслуживает выявленная корреляция между сложностью игровых механик и плотностью англицизмов. Как показало исследование, наиболее насыщенными заимствованиями оказываются жанры с развитыми системами прокачки и управления (MMORPG, стратегии, MOBA).

Таким образом, представленное исследование существенно дополняет существующие представления о механизмах языковых заимствований в условиях цифровизации и открывает новые перспективы для изучения игрового дискурса как уникальной лингвокультурной системы.

Список источников

1. Дерр С. Я. Основные тенденции заимствований в современном русском языке // Старт в науке. 2020. № 1. URL: https://science-start.ru/ru/article/view?id=1849 (дата обращения: 02.05.2025).

2. Абрамова Е. В. Основные группы заимствования в русском языке // Наука, техника и образование. 2022. № 5 (88). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-gruppy-zaimstvovaniya-v-russkom-yazyke/viewer (дата обращения: 02.05.2025).

3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. URL: https://slovarozhegova.ru (дата обращения: 02.05.2025).

4. Магазева А. А., Кормилина Н. В. Англицизмы онлайн-игр в геймерском сленге современной молодежи // Актуальные вопросы межкультурной коммуникации и зарубежной литературы : сб. науч. ст. по материалам XXXII Международной научно-практ. конф. / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2022. С. 77–82.

УДК 372.881.161.1

Ресурсные возможности отдельных методов обучения русскому языку как иностранному в аудитории китайских обучающихся

Resource possibilities of individual methods of teaching Russian as a foreign language in the audience of Chinese students

Лю Лан
Liu Lan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
tb100@tspu.ru

Аннотация. Работа посвящена аналитическому обзору отдельных методов обучения русскому языку как иностранному, которые могут быть интегрированы с национальной системой иноязычного обучения в Китайской Народной Республике и позволять качественно повысить результаты обучения. Рассмотрены и проиллюстрированы ресурсные возможности таких методов, как проектный, эвристический и тематический, метод ситуативного обучения, а также приемы визуализации посредством включения учеников в процесс понимания русской культуры.
Ключевые слова: русский язык как иностранный, ресурсные возможности методов, прием визуализации, эффективность образования
Keywords: Russian as a foreign language, resource possibilities of methods, visualization technique, educational effectiveness

Русский язык как иностранный сегодня в Китае необычайно популярен, но вместе с тем его методика преподавания требует актуализации и изменений, отвечающих современным требованиям национального китайского образования и достижениям мировой образовательной практики. В этой связи в центре нашего исследования встали вопросы рассмотрения ресурсных возможностей отдельных методов обучения русскому языку как иностранному с учетом специфики национальной системы образования Китайской Народной Республики и менталитета его граждан.

В качестве стартовой точки рассмотрения обозначенной проблемы исследования обратим внимание на несколько научных позиций: позицию Говарда Гарднера, выделившего несколько подходов в теории множественного интеллекта, индикатор типа Майерс-Бриггс и сортировщик темперамента Кейрси, основанные на работах Юнга, фокусирующих внимание на личностном взаимодействии, в том числе в учебной среде.

Методология преподавания условно может быть описана через четыре уровня: идеология руководства, базовые методы, конкретные методы и методы обучения. При этом методы обучения включают в себя два аспекта: метод, которому учат учителя

© Лю Лан, 2025

(методы обучения), и метод, которому учатся студенты (методы обучения), представляющиеся как единство. Метод преподавания должен основываться на методе обучения, в противном случае он не сможет эффективно достичь поставленной цели из-за отсутствия целесообразности и осуществимости. Однако поскольку учителя занимают доминирующее положение в процессе обучения, методы обучения занимают доминирующее положение между методами преподавания и методами обучения.

В данной статье на примере изучения архитектурных памятников рассмотрим методы обучения с целью определения их применимости в преподавании русского языка как иностранного. Эти стратегии частично зависят от специфики преподаваемого предмета и частично от особенностей учащихся. Чтобы метод обучения был эффективным и соответствовал задачам, он должен учитывать характеристики обучающихся и тип формируемых компетенций. При разработке и выборе педагогических подходов важно ориентироваться не только на содержание дисциплины, но и на методику взаимодействия с аудиторией. Современные образовательные учреждения отдают предпочтение методам, стимулирующим творческое начало, при этом аналитическое мышление и оригинальность подхода способствуют развитию креативности.

Методы обучения можно разделить на два типа: ориентированные на учителя и ориентированные на ученика. В подходе к обучению, ориентированном на учителя, учитель является главной фигурой в модели; ученики рассматриваются как «пустые сосуды», чья основная роль заключается в пассивном получении информации (через лекции и прямое обучение) с конечной целью – пройти тестирование и оценку. Основная роль учителя в таком процессе – передать знания и информацию ученикам. В этой модели обучение и оценка рассматриваются как два отдельных понятия, а процедура оценивания осуществляется с помощью тестов и оценок.

В подходе к обучению, ориентированном на учащихся, учитель является авторитетной фигурой в модели, и как учитель, так и ученики играют одинаково активную роль в процессе обучения. Основная обязанность учителя – направлять и облегчать процесс обучения и общее понимание материала. В данной модели оценивание происходит с помощью формальных и неформальных форм, включая групповые проекты, портфолио, участие в занятиях. Обучение и оценка взаимосвязаны – успеваемость учащихся постоянно оценивается во время обучения учителем. Наиболее распространенными методами обучения в данной модели могут включать участие в классе, демонстрацию, декламацию, заучивание или их комбинацию.

Представим более подробно сравнительный метод обучения, рассматриваемый как метод, при котором сравниваются два или более объекта для определения сходств и различий между ними, чтобы учащиеся могли усвоить соответствующие знания. Также обратим внимание на метод проектного обучения, в рамках реализации которого учитель разрабатывает, формулирует и управляет проектами и планами, имеющими практическую значимость, организует учеников для самостоятельной разработки проектов, а также способствует их самостоятельному обучению, практике и работе. Этот метод направлен на развитие учебных навыков, методологических способностей, социальных компетенций и повышение их общего уровня подготовки. Проектный метод обучения предполагает сначала практику, затем объяснение; сначала самостоятельное изучение, затем преподавание, акценти-

руя внимание на самостоятельности студентов, их активном участии, начиная с попыток и упражнений. Это стимулирует инициативу, творчество и активность учеников, которые становятся «главными героями» учебного процесса. Целью больше не является передача готовых знаний и навыков от учителя к ученику, а также не просто выполнение заданий по указанию преподавателя для достижения определённого результата. Вместо этого под руководством учителя ученики сами находят пути достижения результата, демонстрируют его и проводят самооценку. Акцент делается на процессе обучения, а не на его результате, что позволяет развивать различные навыки. Учитель перестаёт быть центральной фигурой в обучении, а становится наставником, руководителем и контролёром в процессе обучения студентов, которые проявляют 90% активности [1].

Ориентируясь на указанные методы обучения, можно использовать различные приемы, в частности прием визуализации с включением знакомства учеников с архитектурными памятниками России – родины изучаемого языка. В качестве примера рассмотрим монумент «Покорителям космоса» в СССР. Ученикам предлагается собрать статьи, посвящённые местоположению монумента, причинам его создания и его эстетической ценности, найти новые слова и представить в классе. В ходе этого процесса ученики не только развивают навыки самостоятельного решения проблемы, расширяют своё мышление, формируют эстетическое восприятие и способность к устной речи, но также осваивают соответствующую лексику. Наиболее заметной особенностью метода проектного обучения является его структура: проект – как основная линия, преподаватель – как направляющий, студент – как главный участник. Это меняет традиционную пассивную модель обучения, при которой «преподаватель говорит, а ученик – слушает» и создаёт новую модель, где ученики активно участвуют, сотрудничают, исследуют и проявляют творческий подход.

Метод ситуативного обучения предполагает воссоздание в классе и на протяжении всего курса сцен, описанных в учебных текстах. Под руководством преподавателя студенты погружаются в среду, описанную в учебных материалах, что активизирует их воображение, мышление и восприятие. Благодаря умелым вопросам преподавателя достигается желаемый образовательный эффект. Исследования в области психологии эмоций показывают, что индивидуальные эмоции оказывают как минимум три функции в когнитивной деятельности: мотивационную, усиливающую и регулирующую. Мотивационная функция заключается в том, что эмоции могут либо усиливать, либо ослаблять когнитивную активность. Здоровые, положительные эмоции способствуют активизации и стимулированию познавательных процессов, тогда как негативные, нездоровые эмоции препятствуют и подавляют их.

Болгарский специалист по суггестологии Г. Лозанов отмечал: «Мы обучаемся и воспитываемся благодаря той среде, в которой живем, и ради неё же мы получаем образование» [2]. Чешский педагог Ян Амос Коменский в своём труде «Великая дидактика» писал: «Всё знание начинается с чувств» [3]. Эвристический метод обучения относится к руководящей идеологии обучения, в которой учителя, основываясь на задачах обучения и объективных законах обучения, исходят из реальной ситуации учащихся, применяют различные методы, берут за основу вдохновляющее мышление учащихся, мобилизуют учебную инициативу и энтузиазм учащихся

и поощряют их учиться живо и наглядно. Данное рассуждение отражает важный аспект познавательных закономерностей учащихся в процессе обучения: наглядность делает абстрактные знания конкретными и образными, способствуя формированию чувственного познания. Метод ситуационного обучения, погружая учащихся в смоделированную среду или создавая эффект присутствия, использует яркие визуальные образы (прямые и косвенные). Это достигает двух целей: во-первых, позволяет перейти от чувственного восприятия к абстрактному рациональному озарению, а во-вторых, стимулирует учебную мотивацию и интерес, превращая обучение в активный и осознанный процесс. При преподавании русского языка как иностранного можно применять этот метод, организуя посещение реальных локаций, соответствующих тематике урока. Например, изучая текст о русских православных храмах, преподаватель может организовать краткую экскурсию в церковь (в Китае есть русские православные церкви, при невозможности их посетить лично, можно использовать материал виртуальных экскурсий). Это позволяет ученикам на практике ощутить архитектурные особенности, описанные в учебном материале, углубить понимание текста и лучше усвоить лексику. Специфические условия ситуационного обучения активируют определённые элементы существующей когнитивной базы учащихся. В процессе интеллектуального синтеза это приводит к инсайту или формированию новых познавательных структур.

Эвристический метод обучения предполагает, что преподаватель, исходя из целей обучения и объективных закономерностей учебного процесса, учитывает особенности учеников, используя различные методы для стимулирования их мышления, активизации учебной деятельности и поощрения к активному, образному и творческому усвоению знаний. В Китае первым, кто предложил эвристическое обучение, был философ и педагог Конфуций. В западной традиции Сократ называл учителя с «повитухой знаний», поэтому «метод Сократа» также называют майевтикой. Эта образовательная теория считается первым примером эвристического обучения на Западе.

Суть эвристического обучения заключается в том, чтобы направлять и преобразовывать: превращать знания в конкретные знания, а затем развивать способности учеников. Роль преподавателя как руководителя проявляется именно в этих двух преобразованиях (известные знания → конкретные знания ученика → способности). Здесь ключевым элементом является направление, которое и обеспечивает преобразование. Цель обучения заключается в том, чтобы через работу преподавателя ученики полюбили процесс учения и научились это делать. Очень важно, чтобы у них была мотивация к обучению, и ключевая задача эвристического метода – именно её пробудить. Мотивация к обучению – это сильное желание познавать (оно проявляется в интересе, убеждениях, стремлениях и даже тревоге). А желание познавать – это потребность в знаниях. Потребность в знаниях возникает, когда ученик чувствует недостаток определенной информации и стремится её восполнить, чтобы достичь удовлетворения. В процессе преподавания преподаватель должен постепенно направлять своих учеников, чтобы они осваивали различные методы решения задач, непосредственно участвовали в исследовательской деятельности, раскрывали свой творческий потенциал и развивали способности к инновациям. Это позволяет ученикам ощущать успех в обучении, способствуя фор-

мированию у них научного подхода и освоению научных методов. Теоретики образования четко подчеркивают, что самый эффективный способ обучения – это обучение через опыт и творчество.

Метод тематического обучения имеет основную линию, но не обладает фиксированной структурой. Организация курса и процесс преподавания являются гибкими и осуществляются в постоянно развивающемся и расширяющемся контексте. Основной целью обучения является раскрытие у учеников подсознательного стремления к самостоятельному творчеству и инновациям [4]. Данный метод отличается от традиционного подхода, основанного на систематическом изучении знаний. Он сосредоточен вокруг темы, используя язык как средство для изучения этой темы, и через её исследование возвращается к овладению речевыми навыками. Одновременно он развивает языковые способности и культурные знания учащихся, делая язык инструментом, который действительно служит их работе и повседневной жизни. Eskey (1977) отмечал: «В тематических языковых курсах у учащихся есть возможность понимать и обсуждать определённые темы. Чтобы понять содержание темы, учащиеся должны использовать соответствующий язык, и этот процесс способствует эффективному изучению языка». По сравнению с традиционным систематическим подходом, метод тематического обучения лучше отражает потребности учеников, стимулирует их интерес к обучению и способствует развитию их комплексных навыков. В преподавании русского языка как иностранного после определения темы исследования можно предложить студентам выбрать подтемы в соответствии с их интересами. Через объяснение принципов и методов преподаватель направляет их на самостоятельное выполнение заданий, в процессе которого студенты фиксируют возникающие вопросы и обсуждают, были ли они решены.

В современную эпоху визуализация представляет собой использование компьютерных информационных технологий для преобразования данных в графике или изображении. В процессе обучения внедрение и применение технологий визуализации для создания образовательной среды могут своевременно пробуждать интерес и мотивацию учащихся, облегчая им процесс усвоения знаний и преобразования их в навыки. Преподаватели, используя технологии для визуального проектирования учебного материала, могут трансформировать учебную информацию, данные, знания, мышление и навыки в конкретные и наглядные формы, такие как диаграммы, изображения, анимации или видеоролики. Это значительно снижает сложность получения, обработки и применения информации для учеников, тем самым повышая эффективность и результативность учебного процесса. Визуализация происходит от английского слова «Visualization», что означает «сделать видимым, ясно представить». В преподавании русского языка как иностранного использование технологий информационной визуализации для предварительного преобразования учебной информации значительно снижает затраты на интерактивный обмен этой информацией в процессе обучения. Это напрямую повышает эффективность и результативность учебного процесса в классе [5].

В современном контексте визуализация относится к использованию компьютерной графики и технологий обработки изображений для преобразования данных в графические или изображенные формы, а также к теории, методам и технологиям,

позволяющим взаимодействовать с этими данными. Фактически процесс применения технологий для преобразования абстрактных объектов и процессов в наглядные представления, такие как графика и изображения, можно назвать «визуализацией». В общем смысле визуализация – это превращение данных, информации и знаний в визуальные и конкретные формы выражения. Используя способность человеческого зрения к быстрому распознаванию, она делает более абстрактные «данные, информацию и знания» более понятными, легкими для восприятия и интерпретации. В конечном итоге это позволяет максимально снизить затраты на процесс получения, обработки и применения информации человеком.

Межкультурная коммуникация стала неотъемлемой частью жизни и обучения людей. Однако, поскольку каждый человек находится в рамках своей культурной среды, в процессе межкультурного общения часто возникают недопонимания и искажения. Это явление особенно заметно в преподавании русского языка как иностранного, где иностранные студенты, ограниченные своим культурным бэкграундом, с трудом усваивают преподаваемые знания, поэтому глубокое изучение культурных факторов и методов преподавания русского языка как иностранного в контексте межкультурной коммуникации имеет важное практическое значение. Разные культуры обладают уникальными идеологиями и ценностями, которые в процессе межкультурного общения становятся барьерами для понимания и коммуникации. Например, в разных культурах понимание архитектурных памятников и ценностей, которые они воплощают, может отличаться. Однако при этом существуют и общие черты. Так, Китай и Россия имеют множество исторических сходств и богатое наследие архитектурных памятников, ценности, которые они несут, в некоторых аспектах также схожи. Тем не менее, несмотря на наличие общих черт, культурные различия остаются важным фактором, который нельзя игнорировать. Когда люди общаются, они часто непроизвольно интерпретируют информацию друг друга через призму своей собственной культурной модели мышления, что может привести к недопониманию и ошибочным толкованиям. В преподавании русского языка как иностранного культурные факторы играют ключевую роль.

Список источников

1. Методическое руководство по применению методов обучения // сост. Чжэн Цзиньчжоу. Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2006.

2. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия. М., 1971.

3. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. М. : Педагогика, 1988.

4. Чжу Ли. Как применять методы преподавания. Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2014.

5. Цэнь Цзяньлинь, Хэ Юньи, Хуан Ин. Методология визуализации в обучении и преподавании. Издательство научно-технической литературы провинции Шэньси, 2020.

УДК 372.881.161.1

Лингводидактиктический ресурс художественной литературы в обучении русскому языку как иностранному

A Linguodidactic Resource of Literary Texts in Teaching Russian as a Foreign Language

Нина Александровна Мазепина
Nina Alexandrovna Mazepina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. В статье отмечается лингводидактическая и лингвокультурологическая значимость изучения художественных текстов на уроках русского языка как иностранного. Автор описывает проблемы использования художественной литературы на уроках русского как иностранного, делает обзор наиболее актуальных исследований на эту тему, отмечает наиболее удачные методические приёмы. Указывает на значимость отбора релевантных художественных текстов и методических приёмах к работе с ними, на необходимость адаптации произведений для обучающихся различных уровней владения языком.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный текст, лингводидактика, коммуникативные компетенции, лингвокультурологические компетенции
Keywords: Russian as a Foreign Language, literary text, linguodidactics, communicative competencies, linguocultural competencies

В современной педагогике, лингводидактике и методике обучения предмету активно обсуждается роль художественной литературы в преподавании иностранных языков. Интерес к этой теме обусловлен несколькими факторами. Во-первых, художественная литература является отражением культуры и исторического контекста, что позволяет студентам не только изучать язык, но и понимать культурные нюансы, которые невозможно передать через традиционные учебные материалы. Во-вторых, художественная литература способствует развитию эмоционального интеллекта и креативности, что особенно важно в условиях современного образовательного процесса, ориентированного на формирование гибких и коммуникативно ориентированных компетенций. Наконец, использование литературных произведений может повысить мотивацию учащихся, так как чтение интересных и содержательных текстов делает процесс обучения более увлекательным. Однако есть и иной взгляд на эту проблему: художественная литература, безусловно, формируя линвокультурологические компетенции, не способствует развитию коммуникативных компетенций обучающихся, поскольку не всегда отражает практику живой разговорной речи.

© Мазепина Н. А., 2025

В данной статье мы проанализируем лингводидактическую роль художественной литературы в преподавании иностранного языка, сделаем обзор наиболее актуальных исследований на эту тему, опишем некоторые решения проблемы интеграции произведений литературы в процесс обучения русскому языку как иностранному.

Важность использования художественных произведений на уроках иностранного языка отмечают не только отечественные, но и зарубежные ученые, например, Ц. Ван [1] описывает специфику рассмотрения творчества С. Есенина на уроках русского языка как иностранного, Ч. Цзинюй [2] отмечает значимость знакомства китайских обучающихся с произведениями современной детской литературы на русском языке. Отечественные теоретики и практики методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) также признают важность инкультурации иностранных обучающихся на уроках русского языка как иностранного посредством обращения к произведениям литературы на русском языке и посвящают этому циклы статей (Ю. В. Алгунова [3, 4], А. С. Сафонова [3, 4], А. Т. Аксенова [4], Е. Н. Белихина [5], Т. С. Гуманова [5] и др.). Некоторые другие вопросы использования русской литературы на уроках РКИ рассматриваются в отдельных исследованиях, например, О. И. Шарафутдинова [6] описывает специфику адаптации художественных текстов для обучающихся РКИ, А. Б. Сильвестрова [7] выявляет методический потенциал «детской» литературы в преподавании русского языка как иностранного, рассматривая детский диалог как коммуникативную ситуацию; А. Громинова и О. Медуха считают значимым привлечение поэтического материала в процесс обучения студентов-филологов иностранному языку [8].

При обучении русскому как иностранному Р. В. Миксюк советует «отбирать небольшие аутентичные произведения таких писателей, как Л. Толстой, А. Чехов, Л. Пантелеев, В. Быков, язык которых прост и может быть понятен обучающимся» [9, с. 62]. Предварительно на предтекстовом этапе студентов следует ознакомить с текстом и его звучанием, а также со специфической лексикой, которая в нём используется.

М. И. Бельская провела анализ тестов, которые использовали авторы учебника «Дорога в Россию», и отметила [6, с. 142–143], что аутентичные тексты были значительно переработаны в целях реализации учебной программы. Авторы учебника использовали в дидактических целях фрагменты произведений А. Чехова, С. Моэма, В. Шукшина, И. Ильфа и Е. Петрова, В. Ардова, А. Грина. Также в учебнике используются поэтические тексты Б. Окуджавы, А. Ахматовой, М. Лермонтова, Е. Евтушенко, М. Ломоносова, А. Розенбаума, Л. Афанасьева, Е. Долматовского, В. Харитонова, Ю. Друниной, В. Высоцкого, Омара Хайяма. По мнению М. И. Бельской, особый интерес вызывают именно поэтические тексты. С этим трудно не согласиться, потому что именно поэтический текст при всей своей лаконичности даёт богатый лексико-грамматический, художественный и историко-культурный материал, что способствует при условии выбора правильной методики преподавания эффективному формированию коммуникативной и межкультурной компетенции у обучающихся.

Роль поэтического текста на уроках РКИ описана А. Громиновой и О. Медухой в статье «Поэзия андеграунда 70-х годов в курсе РКИ» [8, с. 221–235]. В качестве дидактического материала было выбрано стихотворение Елены Шварц «Жертвы тре-

бует Бог...». Авторы исследования отмечают значимость правильной организации работы с текстом на уроке: организационный момент, предтекстовая работа, притекстовая работа, послетекстовая работа, подведение итогов урока, домашнее задание. На всех этапах должно уделяться значительное внимание работе с лексикой, анализу содержания произведения, его обсуждению. Творческое домашнее задание также способствует последующему осмыслению произведения и закреплению изученного материала. Согласимся с авторами статьи: именно анализ, обсуждение и творческое задание – лучшие приёмы работы с художественным текстом на уроках изучения русского языка как иностранного. Авторы исследования отмечают, что достижению высокого «уровня понимания и видения поэзии помогает соответствующая методологическая разработка: метод close reading, внимание к возможным интерпретационным ключам, интертексту, интермедиальным связям, визуальному и перцептивному компонентам как опорам, благодаря которым студент обретает нить повествования и формирует компетентное отношение к тексту» [8, с. 232].

Необходимо отметить очевидные трудности использования текстов художественной литературы на уроках РКИ. Во-первых, это проблемы восприятия аутентичных текстов со сложными синтаксическими конструкциями, всевозможными тропами и фигурами речи, а также культурными аллюзиями. Во-вторых, адаптация материалов для различных уровней подготовки учащихся также представляет собой серьезную трудность. Учитывая разнообразие способностей и интересов студентов, преподавателям необходимо подбирать тексты, которые будут соответствовать их уровню понимания и интересам. Это требует значительных усилий и времени на разработку дополнительных материалов и заданий, что может быть сложно реализовать в условиях ограниченных ресурсов. Неправильный выбор текстов может привести к демотивации учащихся и снижению их интереса к литературе, поэтому важно находить баланс между сложностью произведений и доступностью их для всех студентов. В-третьих, в условиях ограниченного учебного времени преподаватели часто вынуждены сокращать количество произведений, которые можно обсудить в классе, что негативно сказывается на глубине анализа и понимания текстов. Учащиеся могут не успевать осмыслить прочитанное или проанализировать литературные элементы, что приводит к поверхностному восприятию. Это ограничивает возможности для развития критического мышления и аналитических навыков, которые так важны в процессе обучения.

Можно коротко отметить ещё некоторые трудности, которые могут возникнуть при знакомстве иностранцев с аутентичными текстами: различия в уровне фоновых знаний у обучающихся, сложности с пониманием специфической лексики современной и классической литературы, сложности восприятия авторского стиля. Чтобы преодолеть эти барьеры, необходимо подбирать доступный пониманию текст, соответствующий интересам и уровню подготовленности обучаемых, а также разработать эффективные средства его презентации.

Сложности восприятия текстов учащимися, нехватка времени для глубокого изучения произведений и необходимость адаптации материалов для различных уровней подготовки – все это представляет собой значительные вызовы для преподавателей.

Тем не менее, несмотря на эти трудности, художественная литература остается важным дидактическим инструментом обучения, способствующим развитию критического мышления, эмоциональной грамотности и культурной осведомленности обучающихся, если правильно выбраны или адаптированы тексты, используются интерактивные методы обучения и создаются условия для глубокого анализа и обсуждения содержания произведений.

Таким образом, осознание и преодоление трудностей, связанных с использованием художественной литературы в обучении иностранным языкам и русскому как иностранному в том числе, могут значительно повысить эффективность образовательного процесса и способствовать эффективному формированию у учащихся не только лингвокультурологической, но и коммуникативной компетенции, что и является основной целью в процессе обучения иностранному языку.

Список источников

1. Ван Ц. Особенности преподавания русской литературы китайским студентам (на примере анализа урока по творчеству С. А. Есенина) // Русский язык за рубежом. 2022. № 3 (292). С. 114–120.

2. Цзинюй Ч. Современная детская литература на уроке РКИ (на примере повести Дины Сабитовой «Три твоих имени») // Русский язык и культура за рубежом: лучшие образовательные практики : сб. материалов I Международной научно-практ. конф., Омск, 2021. С. 235–239.

3. Алгунова Ю. В. К вопросу об изучении произведений новейшей русской литературы на уроках РКИ // Подготовка иностранных специалистов в российском вузе: достижения, проблемы, перспективы развития : сб. науч. тр., посвященный 40-летию факультета международного академического сотрудничества ТвГТУ, Тверь, 2019. С. 127–132.

4. Алгунова Ю. В. Некоторые особенности изучения новейшей русской литературы на уроках РКИ // Тверской медицинский журнал. 2023. № 2. С. 8–11.

5. Белихина Е. Н. Художественный текст на уроках русской литературы для студентов-нефилологов (РКИ) // Русская литература в полилингвальном мире: вопросы аксиологии, поэтики и методики : материалы научно-метод. конф., Москва, 2020. С. 335–338.

6. Шарафутдинова О. И. Детская литература на уроках РКИ: к проблеме адаптации художественного текста // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы международной научно-метод. конф., Воронеж, 2010. С. 115–119.

7. Сильвестрова А. Б. Детский диалог как коммуникативная ситуация: методический потенциал «детской» литературы в преподавании русского языка как иностранного // Русское культурное пространство. Москва, 2016. С. 761–767.

8. Громинова А., Медуха О. Поэзия андеграунда 70-х гг. в курсе РКИ // Филологический класс. 2022. № 1. С. 221–235.

9. Миксюк Р. В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. 2019. № 1. С. 59–62.

УДК 376.33+372.881.161.1

Факультативный курс русского языка для глухих обучающихся в Томском региональном отделении Всероссийского общества глухих

Elective Russian Language Course for Deaf Students at the Tomsk Regional Branch of the All-Russian Society of the Deaf

Оксана Анатольевна Махотина
Oksana Anatolyevna Makhotina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. Статья рассматривает трудности глухих и слабослышащих в освоении русского языка, обусловленные физиологией, социальной изоляцией и особенностями жестового языка. Отмечается дефицит слухоречевой практики, снижение мотивации и сложности с абстрактным мышлением. Предлагается комплексный подход к обучению, включающий адаптацию методик, привлечение специалистов и поддержку сообществом. Ключевое значение имеет интеграция глухих в общество путем повышения мотивации и расширения образовательных возможностей.
Ключевые слова: языковая компетенция, коммуникативная компетенция, нарушение слуха, абстрактное мышление, жестовый язык, социальные барьеры, мотивация, русская речь, ошибки, интегрирование в общество, двуязычие, образовательная программа, доступ к образованию
Keywords: language competence, communicative competence, hearing impairment, abstract thinking, sign language, social barriers, motivation, Russian speech, errors, integration into society, bilingualism, educational program, access to education

Языковая и коммуникативная компетенции являются фундаментальными для жизни в социуме любого человека, включая людей с нарушениями слуха. Однако формирование этих компетенций у глухих и слабослышащих осложнено очевидными физиологическими и не очень явными социально-коммуникативными трудностями и собственно лингвистическими препятствиями. Во-первых, услышать и воспроизвести звуки речи для глухих и слабослышащих либо затруднительно, либо невозможно. Отсутствие слухового контроля при произношении осложняет формирование слухоречевых представлений, а ограниченность общения со слышащими не стимулирует их мотивацию к овладению устной и письменной речью. Нельзя не отметить особенности наглядно-образного мышления глухих и сложности понимания ими многих абстрактных категорий, что формируется спецификой жестового языка и коммуникации. Всё это и многое другое определяет появление многочисленных и трудно корректируемых ошибок в устной и письменной речи:

© Махотина О. А., 2025

неразличение похожих по звучанию или написанию слов, ограниченный лексический запас, непонимание многих грамматических категорий (род, падеж, одушевленность, служебные части речи), трудности в построении предложений и установлении смысловых и формальных связей между словами. Важной причиной, осложняющей освоение языковой и коммуникативной компетенции на русском языке, является некоторая социальная изоляция сообщества глухих и слабослышащих, их относительная социальная самодостаточность, не побуждающая активно вовлекаться в мир слышащих. Это приводит к недостаточному осознанию значимости владения русским устным и письменным языком.

Вместе с тем отметим, что сообщество глухих и слабослышащих в последние десятилетия пришло к осознанию, что владение русским языком открывает перед глухими людьми широкие возможности для социальной адаптации и личностного развития, что навык чтения и базовые коммуникативные компетенции на русском языке позволяет глухим людям не только эффективно взаимодействовать с миром слышащих, но и получать образование в обычных учебных заведениях, находить работу в различных сферах деятельности, участвовать в жизни общества, защищать свои права, самостоятельно решать различные повседневные и неординарные задачи. Знание двух языков (жестового и русского) делает человека успешнее, при этом, осваивая русский язык, сообщество глухих не утрачивает собственную культурную идентичность.

Участники регионального отделения ВОГ осознают, что обучение русскому языку является необходимым условием для их полноценной интеграции в общество, развития личности и реализации потенциала каждого из них, вне зависимости от состояния слуха.

История и современное состояние регионального отделения ВОГ. К сожалению, многие годы региональное отделение ВОГ не вело сбор статистических данных, оно было сосредоточено на решении насущных проблем сообщества. Поэтому надежно восстановить историю пока нереально. Но в общих чертах известно, что томское РО было основано 18 февраля 1999 года. Количество зарегистрированных членов на тот момент неизвестно. Сейчас в обществе зарегистрированы 495 человек. При этом только на учете в Сурдоцентре состоят 735 детей от до 18 лет с разными диагнозами нарушения слуха (включая кондуктивную и одностороннюю тугоухость).

Цель и задачи комьюнити. В Уставе Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих» (ВОГ) прописана цель деятельности – содействие «обеспечению глухим равных с другими гражданами прав и возможностей, решению задач интеграции глухих в обществе» [1]. Образовательные задачи ВОГ определяются преимущественно в сфере развития и поддержки русского жестового языка, но в Стратегии развития ВОГ [2] указываются и задачи обеспечения доступа глухих к качественному образованию:

«– проведение информационно-просветительской работы с семьями детей с нарушениями слуха о различных траекториях образовательного пути для детей с нарушениями слуха;

– содействие проведению просветительских программ различной направленности для детей с нарушением слуха и их родителей (законных представителей);

– содействие разработке современных и эффективных учебников для детей с нарушением слуха с учетом их особенностей;

– создание ассоциации образовательных организаций, обучающих лиц с нарушением слуха с целью обмена практическим опытом, совершенствованию методик обучения и выработки предложений по совершенствованию законодательства в сфере образования лиц с нарушением слуха» [2] .

Таким образом, сообщество глухих и слабослышащих описывает как стратегически значимые задачи просветительскую – обеспечение аккультурации глухих в обществе слышащих и адаптационную, направленную на социальную адаптацию глухих к широкому социальному контексту. Решение этих задач невозможно без осознания масштаба проблем, связанных с обучением глухих русскому языку.

Поскольку мы говорим о мире сообщества глухих, мы должны понимать, что русский язык не является для глухого человека родным. Как бы ни хотелось того всем вокруг. Очень часто слышащие люди говорят: «Но они (глухие) живут в России!». Верно. Но родной язык для них – русский жестовый.

Потому русский язык глухие люди изучают как второй, как иностранный, постепенно внедряя его в свою жизнь. Тут сложно сказать, что происходит: становится ли русский язык органической частью их жизни или они адаптируются жить с учётом окружающих реалий.

Наш опыт работы переводчиком жестового языка позволяет сделать некоторые обобщения. Кто-то из сообщества глухих не учит русский язык совсем, пытаясь жить «как есть», ограничивая общение контекстом глухого сообщества. От них часть можно услышать: «я неграмотный», «я плохо пишу», «не знаю, как правильно» и т. д.

Многие глухие, выучившие русский язык, не читают книги. Имея скудный словарный запас, они предпочитают просто не браться за это. Однажды мы провели неофициальный опрос глухих людей: «Почему вы не читаете, ведь сейчас значения слов можно запросто узнать на любом ресурсе, в том числе и для глухих?» Ответы были разные, разумеется. Кто-то говорил, что все же читает, каждый раз в затруднительных ситуациях обращаясь к переводчикам или слышащим родственникам. Как правило, для того, чтобы узнать значение слова или фразы. Кто-то честно говорил, что привычки читать никогда не было и вряд ли появится. Причина прежняя: «ничего не понятно, когда я вижу незнакомое слово в тексте и стараюсь найти его значение, понимаю, что ухожу в дебри, в которых перестаю вообще что-то понимать. Бросаю это дело и теряю интерес к чтению».

Работая переводчиком жестового языка в сообществе глухих, ежедневно сталкиваясь с социокоммуникативными проблемами, которые вынуждены решать глухие, поняла, что ситуацию нужно менять, нужно организовать факультативную группу по изучению русского языка. Учениками стали те ребята, которые проявили заинтересованность и стремление которых поддержали родители.

Сначала мы работали в паре: я и глухая педагог, Анна Степанова. Мы даже проводили вдвоем занятия, что было удобно, так как группа была разновозрастная. Поэтому двум педагогам было легче удержать внимание ребят. Позже мы договорились, что педагог все же должен быть один и разделили дни занятий. Один раз в неделю занятие проводила Анна, один раз – я. Все заинтересованные родители

поддержали нашу просветительскую инициативу и очень сокрушались по поводу того, что раньше такого не было. Спустя год занятий в группе остались ребята примерно одного возраста, за исключением одной девочки, которая была младше всех.

Проблемы факультатива: кадровые, материально-технические, мотивационные, организационные, проектные, методические (обеспеченность пособиями, дидактическими материалами). Наша просветительская деятельность столкнулась с многочисленными проблемами, которые обусловлены отсутствием опыта такой работы как в региональном отделении, так и во всероссийском масштабе. На протяжении трёх лет мы работали, подбирая методы, приёмы, оценивая их эффективность, отказываясь от многих методических подходов ввиду их неадаптированности под особенности работы с глухими обучающимися, неэффективности или сложности. С привлечением специалистов (логопеда-сурдолога и преподавателя русского языка как иностранного) мы провели первичный и несколько текущих мониторингов наших глухих детей на уровень владения русским языком. Результаты были неутешительные: ребята, посещающие специализированное образовательное учреждение школу-интернат для обучающихся с нарушениями слуха, не могли выполнить задания на чтение, письмо и грамматику элементарного уровня владения русским языком (А1).

Особенности организации занятий. Факультативные занятия в региональном отделении ВОГ проводятся дважды в неделю, продолжительность занятий – 45–60 минут. Специфика занятий определяется тем, что его ведут педагогики, владеющие русским жестовым языком, использующие его в качестве языка-посредника. Все задания объясняются на русском жестовом, так как ребята плохо понимают задания на русском языке. Дидактическая цель занятий – повышение уровня мотивации ребят к изучению русского языка, формирование у них базовых коммуникативных навыков на русском языке, расширение не только лексического запаса, но и представлений о мире. Опыт нашей работы показал, что традиционные подходы и дидактические приёмы, заимствованные из лингводидактики и методики обучения в начальной школе, работают плохо. Не всегда эффективны и игровые приёмы обучения, а без помощи переводчика русского жестового языка просветительская деятельность практически невозможна.

Важно отметить, что необходима дальнейшая работа над организацией просветительской деятельности на русском языке среди глухих, необходимо развивать взаимодействие с различными специалистами, вовлекать сообщество глухих в решение задач, связанных с популяризацией русского языка. Только коллективные усилия позволят преодолеть существующие трудности. В перспективе систематическое обучение, специальные упражнения и индивидуальный подход позволят значительно улучшить владение русским языком глухими детьми, что откроет перед ними новые личностные, профессиональные и социальные возможности.

Список источников

1. Устав Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих» (редакция от октября 2021). URL: https://voginfo.ru/wp-content/uploads/2022/02/ustav-novaja-redakcija-ot-oktjabrja-2021.pdf (дата обращения: 29.04.2025).

2. Стратегия развития Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих» на период с 2021 по 2030 г. URL: https://voginfo.ru/about/docs/ (дата обращения: 29.04.2025).

УДК 81-119

Проблема лакунарности в языке

The problem of lacunarity in language

Карина Андреевна Микаелян
Karina Andreevna Mikaelyan

Бийский филиал им. В. М. Шукшина «Алтайский государственный педагогический университет», Бийск, Россия
The V.M. Shukshin Biysk Branch of the Altai State Pedagogical University, Biysk, Russia

Научный руководитель: Наталья Григорьевна Виноградова
Бийский филиал им. В. М. Шукшина «Алтайский государственный педагогический университет», Бийск, Россия, katipet30@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы лакунарности в языке, представляющей собой отсутствие в языковой системе отдельных единиц или категорий, необходимых для полноценного выражения определенного значения или понятия. Дается подробный анализ различных научных определений понятия «лакуна». Кратко упоминается история возникновения понятия «лакуна». Статья представляет интерес для исследователей в области межкультурной коммуникации, лингвистов и студентов, изучающих переводоведение, в частности феномен лакунарности.
Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лакуна, несоответствие, феномен, лакунарность
Keywords: intercultural communication, lacuna, mismatch, phenomenon, lacunarity

В наши дни мы можем наблюдать усиление глобализации, а значит, проблема взаимопонимания между носителями различных культур, народов и языком становится все более актуальной. Выделяют один из наиболее важных препятствий в межкультурной коммуникации, а именно феномен лакунарности. Лакунарностью в языке можно назвать системное несоответствие, возникающее среди языковых картин мира. Это явление представляет собой отсутствие прямых эквивалентов в языках для передачи каких-либо понятий и культурных концептов. Феномен лакунарности нуждается в междисциплинарном исследовании, которое объединяет не только лингвистический подход, но также культурологический и когнитивный.

Понятие «лакуна» в лингвистике и межкультурной коммуникации не возникло внезапно, и его истоки можно проследить в более ранних исследованиях в области как сравнительной лингвистики, так и переводоведения. Первые размышления о пробелах и несоответствиях в различных языках можно найти в трудах классических филологов и философов. Они пришли к выводу, что не все понятия одного языка могут быть с легкостью перенесены на другой, что значительно затрудняет взаимопонимание в кросс-культурной коммуникации.

© Микаелян К. А., 2025

Н. Д. Арутюнова отмечает, что идея о неполноте языковых соответствий возникла наряду с первыми попытками сравнительного анализа языков. Также она подчёркивает исторические корни осознания феномена лакунарности в межъязыковой коммуникации [1].

Возрастание интереса к проблемам межкультурной коммуникации и теории перевода привело к формированию в двадцатом веке самостоятельного лингвистического термина «лакуна». Можно проследить, что в этот период лингвисты и переводчики всё чаще сталкивались с ситуациями, при которых они затруднялись или и вовсе им не удавалось найти точного или эквивалентного соответствия между языками. Данные случаи, которые стали называть «лакунами», представляли собой серьёзную проблему, влияющую как на адекватность перевода, так и на понимание иноязычных текстов.

Существенный вклад в разработку теории лакунарности внес Юрий Александрович Сорокин [2], рассматривающий лакуны как результат уникальности культурного опыта разных народов и культур. В его работах подчеркивается характер лакун и то, что они носят не случайный, а наоборот, системный, отражая различия в восприятии и категоризации действительности. Юрием Александровичем был разработан оригинальный метод выявления лакун, основанный на сопоставлении понятийных, языковых и эмотивных категорий разных культур. Лакуна, по мнению Сорокина, является следствием неполноты или избыточности опыта лингвокультурного сообщества, в результате чего не всегда возможно дополнить опыт одного лингвокультурного сообщества опытом другого.

Современные исследования демонстрируют многообразие подходов к изучению лакунарности. В лингвокультурологическом аспекте А. Георгиакопулу [3], Е. Л. Калинина и Т. В. Сахарова [4] рассматривают лакуны как культурно-специфические пробелы в понимании, проявляющиеся в особенностях в восприятии и интерпретации окружающего нас мира. Переводоведческий подход Джулианы Хаус [5] акцентирует внимание на сложностях адекватной передачи лакун во время перевода текста с одного языка на другой. Особый интерес представляет когнитивное направление Хайке Зинсмайстер [6], которая изучает лакуны в виде препятствия в процессе усвоения иностранного языка.

Следует отметить, что при обнаружении пробелов правильнее говорить не только об отсутствии эквивалента в виде слова слову в языке перевода, но и об отсутствии эквивалента в виде фразеологизма, устойчивого сочетания, не закрепленных в языковой форме данного языка, а, напротив, требующих существенного перефразирования.

Лакунарность как явление представляет свойство всей лексической системы языка. Явление лакунарности связано с системностью языка, которая выражается и обусловлена невербальной природой нашего мышления, а также всем многообразием мыслительных форм отражения действительности и принципиальным отличием мыслительного и языкового процесса.

Исследуя специфику языкового сознания носителей разных культур, лакунарность используется как инструмент изучения степени идентичности участников межкультурного диалога. Целью можно назвать выявление природы непонимания

лакунарных фрагментов текста и, как следствие, объединения инокультурного и родного при выборе тактики и стратегии перевода.

В целом рассмотренные работы показывают, что проблема лакунарности в языке – это многогранный феномен, выходящий за рамки простого лингвистического пробела. Лакуны являются результатом и проявлением различий в языках, культуре, сознании и коммуникации. Они представляют собой не только теоретическую проблему, требующую дальнейшего изучения, но и практическую задачу, требующую решения в области перевода, межкультурного взаимодействия и обучения языкам. Разнообразие подходов и методологий демонстрирует неподдельную актуальность исследований в данной области. Включение в анализ как отечественных, так и зарубежных исследований позволило увидеть, что лакуны являются важным предметом изучения на международном уровне, что подтверждает глобальную значимость этого феномена.

Также можно выделить важную особенность лакун, а именно ее присутствие в сознании носителей языка в качестве концепта. Этот концепт выражается фразами, комментариями и пояснениями, когда он не имеет собственного обозначения. Такие выражения действительны только для речевого процесса, а после завершения распадаются и не могут сохранять статус лексической единицы. Сегодня изучение лакун заключается не только в выявлении различий между двумя языками. Необходимо углубленное изучение этого лингвистического явления для системного наполнения и обогащения словарного состава языка. Исследователи, сравнивая иностранные языки с родными в поисках лексических несоответствий, должны внимательно изучать, как в сознании формируются новые понятия и как они получают свои названия, ведь эти процессы тесно связаны с мышлением и воображением. На основе наблюдаемых и собранных результатов, наряду с обогащением лексикона языка, можно оценить процессы возникновения и популяризации новых слов.

Практическое значение исследования проблемы лакунарности трудно переоценить. В области перевода оно позволяет разрабатывать эффективные стратегии преодоления языковой асимметрии (использование калькирования, описательного перевода, культурной адаптации). В межкультурной коммуникации учет лакунарных явлений способствует предотвращению коммуникативных сбоев и развитию межкультурной компетенции. В педагогике понимание природы лакун помогает оптимизировать процесс обучения иностранным языкам через акцентуацию культурно-специфических элементов.

Таким образом, проблема лакунарности представляет собой сложный многоаспектный феномен, требующий дальнейшего углубленного изучения. Перспективными направлениями исследований представляются: изучение лакун в цифровом коммуникативном пространстве, разработка новых методов их идентификации, а также создание комплексных методик преодоления лакунарности в различных видах межкультурного взаимодействия. Понимание природы и механизмов функционирования лакун открывает новые возможности для совершенствования межъязыковой коммуникации в условиях глобализирующегося мира.

Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М. : Языки славянской культуры, 2020. 896 с.

2. Сорокин Ю. А., Марковина И. Ю. Культура и текст: введение в лакунологию. М. : ГЕОС, 1989. 138 с.

3. Georgakopoulou A. “Small Stories” Research and Multilingualism: The Case of Cultural Lacunae and Intercultural Communication // Journal of Pragmatics. 2020. Vol. 166. P. 214–226.

4. Калинина Е. Л., Сахарова Т. В. Лингвокультурологическая специфика концепта «Семья» в русском и английском языках (на материале фразеологизмов и паремий) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. С. 122–132.

5. House J. Translation Quality Assessment: An Intercultural Perspective. London : Routledge, 2021. 272 p.

6. Zinsmeister H. Lexical Gaps and the L1-L2 Interface: A Focus on Cognate Awareness // System. 2022. Vol. 106. P. 1–12.

УДК 372.881.161.1

Методика работы с концептологическим анализом в обучении русскому языку как неродному

Methodology of Conceptological Analysis in Teaching Russian as a non-native language

Ксения Александровна Мирскова
Ksenia Alexandrovna **Mirskova**

Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
arblar2004@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается методика анализа концепта в рамках обучения русскому языку как иностранному. Концепт анализируется как основная единица передачи и хранения информации, реализующая при обучении языку лингвокультурологический потенциал и транслирующая информацию о языковой картине мира.
Ключевые слова: концепты, этимология, понятийный слой концепта, методика анализа концепта
Keywords: concepts, etymology, conceptual layer of the concept, the methodology of concept analysis

В гуманитарной отрасли научного знания большое внимание уделяется взаимосвязи языка и национальной идентичности. Научный интерес сосредоточен на категориях концепта, синтезирующих информацию о языковой картине мира. В когнитивистике концепт выступает в качестве основной единицы передачи и хранения материала, отражающий знания и опыт социума. В прошлом столетии польский лингвист Анна Вежбицкая определила концепт как объект идеального мира, отражающий определенные культурно обусловленные представления человека о мире действительном [1]. Лингвист С. Г. Воркачев понимал концепт как «вербализованный культурный смысл» [2].

В лингвокультурологическом аспекте изучения национально-культурной специфики В. И. Карасик трактует концепты как первичные культурные единицы, несущие в своей основе объективное содержание, что позволяет им быть переведенными и понятыми в различных областях жизни социума [3]. В структуре термина ученый выделяет образно-перцептивный, информационно-фактуальный компонент и ценностную составляющую.

Концепт представляет собой многогранное явление, его сложность обусловлена не только понятийной структурой, но и историческими корнями, сведенными к ключевым, фундаментальным элементам. Именно эта глубинная связь концепта

© Мирскова К. А., 2025

с историей его происхождения отражается в понятийном содержании как один из значимых элементов структуры [4].

Ю. С. Степанов выделил три основных компонента концепта:

1) основной признак;

2) дополнительный признак;

3) внутреннюю форму, запечатленную в словесной форме.

В. А. Масловой было выделено два главных компонента концепта:

1) понятийная часть;

2) социо-психо-культурная часть, вобравшая в себя ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и разнообразные коннотации [5].

Концепт изначально стал входить в профессиональный лексикон лингвистов как термин, непосредственно относящийся к когнитивной лингвистике. Идеи Дмитрия Сергеевича Лихачева о концепте оказали значительное влияние на формирование современной когнитивной лингвистики, которая в настоящее время является неотъемлемой частью общемировой лингвистической науки [6].

Ключевые задачи когнитивной лингвистики включают в себя детальное описание систем представления знаний, анализ процессов обработки информации и выявление общих принципов организации когнитивных способностей человека в единую систему [7, 8].

Ключевая задача когнитивной лингвистики заключается в исследовании сознания человека и его деятельности. В отличие от других когнитивных дисциплин, которые изучают сознание, опираясь на различные источники данных, когнитивная лингвистика фокусируется на языке как основном материале для анализа. Она изучает когнитивные процессы, используя лингвистические методы, чтобы выявить типы ментальных представлений, формирующихся в сознании социума.

У любого языка есть свой неповторимый способ концептуализации мира. Это подразумевает сугубо человеческое восприятие мира, закрепленное в языке. Концепция языковой картины мира артикулирует специфику человеческого существования, включая его взаимодействие с окружающей средой и определяющие условия бытия, исходя из того, что язык является конституирующим элементом человеческой природы.

Язык можно рассматривать в качестве основного способа формирования и существования знаний о нашем мире. Любой народ фиксирует в слове результаты своего познания, которые на протяжении долгого времени отражал в процессах своей деятельности. Языковая картина мира представляет собой совокупность знаний, которые запечатлены в ее языковой форме. В силу специфики языка в сознании его носителей создается определенная картина мира.

Деятельность человека обладает одновременно универсальными и национально-специфичными чертами. Эти характеристики определяют как своеобразие языковой картины мира, так и ее универсальность. Каждый язык представляет собой самобытную систему, которая оказывает особое влияние на сознание всех его носителей и формирует их картину мироздания.

Языковая картина мира выглядит одинаково у носителей одного и того же языка, потому что в языке закрепляется весь общественно-исторический опыт. Именно он определяет различные специфические особенности языка на его уровнях.

В 1806 г. немецкий филолог Вильгельм фон Гумбольдт определил языковую картину мира как особый мир языка человека, расположенный между существующим обособленно от нас внешним миром и миром внутренним, заключенным внутри каждого человека. Ученый пришел к выводу, что само мышление зависит от каждого определенного языка. Представители когнитивной лингвистики утверждают, что концептуальная система полностью зависит от физического и культурного опыта.

В. А. Маслова говорила, что понятие картины мира строится на изучении представлений человека о мироздании. Картина мира представляет собой итог переработки информации о среде и человеке [5].

У языковой картины мира есть своя совокупность ее отличительных свойств. К их числу исследователи относят:

1) существование имен-концептов;

2) специфические комбинаторные свойств ассоциативных признаков концептов в контексте определенных предметных областей.

Современные методы преподавания русского языка как иностранного активно развиваются, включая новые лингвокультурологические и когнитивные подходы. Одним из перспективных направлений является концептологический анализ индивидуально-авторских картин мира, репрезентированных в художественных текстах.

Концептологический анализ предполагает выявление и исследование концептов, лежащих в основе языковой картины мира автора. Анализ включает в себя: 1) моделирование концептов (это достигается путем выявления концептуальной общности средств лексической репрезентации в речи и тексте); 2) изучение концептов как единиц концептуальной картины мира (исследование того, как автор использует концепты для построения своей индивидуальной модели мира); 3) типология (классификация) концептов может осуществляться по различным признакам: содержание (тематика) и способы языкового выражения.

Исследовательница А. А. Рыжкина, рассматривая подходы к анализу концептов, выделяет ряд методов: концептуальный анализ, историко-сопоставительный анализ, дефиниционная интерпретация, компонентный анализ, стилистическая интерпретация, дистрибутивный анализ, а также методики контекстного и текстового анализа. Кроме того, А. А. Рыжкина отмечает большое значение когнитивной интерпретации при описании семантики языковых средств [9].

В исследованиях З. Д. Поповой и И. А. Стернина представлены этапы семантико-когнитивного исследования концептов [7]:

1) процедура построения номинативного поля концепта предполагает распределение выделенных когнитивных признаков по структурным макрокомпонентам концепта;

2) анализ и описание семантики языковых средств, находящихся в номинативном поле;

3) выявление когнитивных признаков;

4) верификация полученного когнитивного описания у носителей языка [7].

Лингвокультурный подход подразумевает изучение специфики национальной концептосферы от культуры к сознанию. Для этого подхода концепт является ос-

новной единицей культуры, которая обладает образным, понятийным и ценностным компонентами.

В данное время все больше ученых в своих лингвистических исследованиях обращаются к методике фреймового анализа. В виде фреймов в лингвистике представляют как группы языковых единиц, объединенных общей семантикой, так и сами значения языковых единиц.

Фреймы рассматриваются как группы языковых единиц, объединённых общей семантикой, а также как сами значения этих единиц.

Одним из эффективных экспериментальных методов для изучения концептов является лингвистический ассоциативный эксперимент. Этот метод берет свое начало в технике свободных ассоциаций и существует во множестве вариаций. В результате многочисленных исследований были разработаны типологии ассоциаций, а также изданы словари ассоциативных норм.

Ассоциативный эксперимент предоставляет уникальную возможность приблизиться к пониманию ментального лексикона носителей языка, их вербальной памяти и культурных стереотипов. Ассоциативный эксперимент находит широкое применение в различных научных дисциплинах, таких как психология, психолингвистика и социология. Согласно мнению Е. В. Палеевой, данный метод исследования позволяет выявлять содержательное наполнение концептов в когнитивной сфере носителей языка, а также ранжировать признаки, составляющие концепт по степени их выраженности [10].

Работа с концептами в рамках обучения русскому языку как иностранному может включать в себе следующие этапы: 1) выбор концепта, значимого для русской культуры; 2) активизация фоновых знаний (например, вопросы для обсуждения или построение ассоциативного ряда); 3) лексико-семантический анализ (разбор словарных значений, синонимов, антонимов); 4) анализ контекстов (например, паремии, крылатые выражения, литературные произведения и т. д.); 5) сопоставление с родной культурой; 6) творческие задания (к примеру, эссе, составление диалогов с использованием концепта, ролевые игры).

Так, при работе с учащимися 6-го класса средней общеобразовательной школы № 19 г. Томска, изучающими русский язык как неродной, в ходе анализа двух взаимосвязанных концептов *работа* и *праздность* мы выявили набор лексических репрезентантов концепта *праздность*, к которым отнесли лексемы разных частей речи и синтаксические структуры, такие как *лень, леность, лентяй, лежень, лежебока, пресная шлея, ленивый, нечего делать, балы точить, нет работы, без дела, лениться, отдохнуть, отнять охоту, безделье*, и концепта *работа – труд, дело*, *ноша, дельце, работа*, *рукоделье, ретивый, горбатеть*, *пахать, делать, робить, орать, работно.*

Для анализа понятийного уровня концептов мы обратились к данным толковых, толково-словообразовательных, тезаурусных, этимологических и философских словарей. Например, этимологический словарь Г. А. Крылова так объясняет значение слова *праздный*. Это существительное заимствовано из старославянского и восходит к той же основе, что и русское *порожний*. Значение этого слова: без дела или работы, ничем не занятый, ленивый, пустой, бесполезный. Тезаурус русской языковой лексики приводит к слову *праздность* синоним *безделье*.

Очень хорошо показано отношение к праздности в устном народном творчестве: сказках, пословицах и поговорках. К примеру, негативно показано желание ничего не делать своими руками в таких сказках, как «По щучьему веленью», «Сказка о Василисе Прекрасной, «Крошечка-Хаврошечка», «Про ленивую и радивую». Приведем примеры пословиц, красочно иллюстрирующих негативное отношение к праздности: *У него лень за пазухой гнездо свила; Лентяй да шалопай два родных брата; Скучен день до вечера, коли делать нечего; Наработался – за ложку берись, а лентяй – без ужина спать ложись; Не то забота, что много работы, а то забота, как ее нет; Без дела жить – только небо коптить*.

Но в этом отношении всё не так однозначно. Иногда праздность воспринимается не как резко негативная черта, а как часть русского менталитета, как свойство, близкое русскому народу.

Например, в пословицах *Я еще в пеленках, а лень моя была уж с теленка; Ему лень лениться, а не только шевелиться; Шел бы воевать, да лень сабли вынимать; Послал Бог работу, да отнял черт охоту; У бога дней впереди много: наработаемся.*

В трудовых песнях мы можем увидеть, что человек не страшился тяжелой физической работы, а, наоборот, был готов качественно и добросовестно ее выполнять, как бы сложно ему это ни давалось (песни «Дубинушка» и «Бурлацкая»). Во многих сказках показано, что только благодаря труду можно добиться своей цели и поставленных задач: «Морозко», «Дудочка и кувшинчик», «Сказка о попе и его работнике Балде».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимым условием для всестороннего и детального изучения концепта является учет сложной природы его семантики, отраженной в разных слоях его понятийного содержания. Анализ концептов играет важную роль в различных лингвистических исследованиях, поскольку он позволяет глубже понять культурные ценности народа и сферы культурного мира человека. Кроме того, данный анализ способствует выявлению отличительных характеристик ассоциативных рядов, особенностей употребления концептов и определению специфики содержания ментальной единицы – концепта.

Концептологический анализ в обучении русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному позволяет не просто учить слова, а постигать русскую картину мира. Интеграция концептологии в учебный процесс делает изучение русского языка более живым, культурно насыщенным и личностно значимым для иностранных учащихся.

Список источников

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001. 288 с.

2. Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер.: Гуманитарные науки: Т. 17. Вып. 2. Краснодар, 2003. С. 268–276.

3. Карасик В. И. Концепт как единица лингвокультурного кода // Известия ВГПУ. 2009. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-kak-edinitsa-lingvokulturnogo-koda (дата обращения: 01.05.2025).

4. Степанов Ю. С. Концепты: Тонкая пленка цивилизации. М., 2007. 248 с.

5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск, 2008. 272 с.

6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М., 1997. С. 280–287.

7. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика. М., 2007. 314 с.

8. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 6–17.

9. Рыжкина А. А. О методах изучения концептов // Вестник ОГУ. № 11 (172). 2014. С. 117–120.

10. Палеева Е. В. Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований // Теория языка и межкультурная коммуникация. Вып. 2 (8). 2010. С. 1–5.

УДК 372.881.161.1

Анализ сформированности навыков смыслового чтения у обучающихся русскому языку как неродному

Analyzing the grade of semantic reading skill development: in learners of Russian as a second language

Татьяна Андреевна Нехай
Tatiana Andreevna Nekhay

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
arblar2004@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования художественного текста в практике преподавания русского языка как неродного и диагностики сформированности навыков смыслового чтения у студентов-инофонов и русскоязычных обучающихся, получающих среднее профессиональное образование. Анализируются письменные ответы студентов с опорой на уровни понимания текста, делается вывод о владении учащимися навыками смыслового чтения.
Ключевые слова: методика преподавания русского языка как неродного (иностранного), смысловое чтение, изучение художественной литературы
Keywords: methods of teaching Russian as a second (foreign) language, semantic reading, study of fiction

Чтение занимает важное место в системе обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному (РКИ, РКН), «поскольку оно способствует не только овладению языком, <…> но и приобщает к культурному богатству, хранимому изучаемым языком в лексике, грамматике, художественной и научной литературе, формах письменной и устной речи, благотворно влияя на развитие всех видов речевой деятельности» [1, с. 139].

Проблема обучения чтению всегда была объектом пристального внимания методистов и преподавателей РКИ и РКН. Несмотря на большое количество учебных пособий и разработок по обучению чтению, инофоны испытывают сложности при извлечении информации из текста, его пересказе и определении смыслового содержания. Трудности в восприятии, обработке и понимании информации, заложенной в тексте, мы связываем не только с недостаточным владением изучаемым языком, но и с клиповым мышлением, мозаичным сознанием, предпочтением визуализации книжному тексту.

На занятиях РКИ/РКН важно обращаться к чтению художественного текста на оригинальном языке, представляющего собой «сложную закодированную систему,

© Нехай Т. А., 2025

к которой необходимо найти ключи» [2, с. 147]. Однако, на наш взгляд, чтение произведения в рамках курса РКИ/РКН не предполагает филологического анализа, поскольку это сложная ступень в изучении и понимании художественного текста. Тем не менее инофон должен свободно ориентироваться в содержании текста, понимать его целостный смысл, вычленять тезисы, сравнивать с личным читательским опытом, анализировать, давать оценку, высказывать свою точку зрения о прочитанном тексте [3, с. 84–85].

Исследователи считают, что чтение художественного текста на уроках РКИ/РКН – это не только средство, но и цель (задача) обучения. Способность читать художественную литературу в оригинале «для самого читателя становится показателем уверенного и свободного знания языка» [4, с. 221].

Перед преподавателями РКИ/РКН встает вопрос выбора «правильного» художественного текста, который будет соответствовать требованиям и возможностям иноговорящей аудитории. Следует рассматривать произведение, соответствующее критерию интересности и критерию учета возможностей потенциального читателя [4, с. 223]. Считаем целесообразным использовать на занятий РКИ/РКН рассказ современной русскоязычной писательницы Д. Рубиной «Дом за зеленой калиткой» [5].

Сюжет произведения помещает читателя в сложную психологическую ситуацию, возникшую между ребенком и учительницей музыки. Особую роль играет переплетение двух точек зрения: восьмилетней девочки и рассказчицы, которая описывает и оценивает свой детский поступок с позиции прожитых лет. Девочка против своей воли вынуждена заниматься обучением на фортепиано. «Уж очень мама хотела этого <…>, а бросить занятия при стоящем в доме инструменте было кощунством» [5, с. 16]. Возможно, отсутствие интереса к музыке или преподаванию учительницы, которая представляла собой «мягкую ленивую женщину», способствовало совершению кражи помад у педагога. С самого начала рассказа мы понимаем, что это был неосознанный детский поступок, но учительница, не пытаясь выяснить его мотивы, отчитывает девочку, оклеймив ребенка воровкой.

Нами было разработано и проведено занятие по русскому языку как неродному в ОГБПОУ «Томский техникум водного транспорта и судоходства» г. Томска на тему «Художественный текст как отражение богатства русской лексики». Целевая аудитория: студенты 1-го курса (15–16 лет), обучающиеся по специальности «судовождение», численность присутствующих составила 25 человек. Среди русскоязычных студентов в аудитории находились тувинские обучающиеся, слабо владеющие русским языком вследствие проблемы русско-тувинского двуязычия и сложных миграционных процессов в Республике Тыва. Занятие было нацелено на повторение изученного в школе по теме «Лексика», знакомство с биографией израильской писательницы и ее рассказом «Дом за зеленой калиткой», определение лексических особенностей этого произведения и его идейно-тематического содержания.

В структуре занятия прослеживалась строгая последовательность: от предтекстовой до послетекстовой деятельности. На этапе предчтения студенты познакомились с автобиографией Д. Рубиной, изучили ассоциативно-визуальный ряд, соответствующий сюжету рассказа, попробовали предугадать события произведения. Предтекстовая работа способствовала созданию мотивации и снятию психологиче-

ского напряжения перед изучением нового рассказа (в особенности для тувинских студентов). Чтение осуществлялось по очереди, с остановками и сопровождалось вопросами педагога, направленными на выяснение правильности понимания прочитанного, прогнозирование, анализ непонятной лексики и выполнение небольших лингвистических заданий.

В данной статье мы сосредоточим внимание на послетекстовом этапе, предполагающем создание письменного отклика на произведение, который содержит описание впечатлений, оценку прочитанного, критическое осмысление. Цель работы: проанализировать сформированность навыков смыслового чтения с использованием диагностического инструментария.

Вызывает интерес классификация лингвиста С. О. Кипарисовой, благодаря которой на основе выполнения учащимися рефлексивного задания можно определить уровни понимания текста: 1) событийно-сюжетное; 2) структурно-композиционное; 3) содержательно-проблемное; 4) содержательно-идейное; 5) оценочно-смысловое; 6) концептуально-смысловое содержание текста [6, с. 47]. На первом уровне происходит понимание описания событий и персонажей, на втором – понимание структуры текста, ключевых событий для развития сюжета. Третий уровень демонстрирует видение проблемы, которую ставит автор произведения. На четвертом осуществляется понимание того, с какой целью автор ставит данную проблему. Пятый предполагает осознание оценки проблемы автором, формирование своей точки зрения. Шестой уровень – это, помимо прочего, анализ концептосферы произведения. «Следует отметить, что смысловое чтение реализуется на трех последних уровнях (а также частично на третьем уровне)» [6, с. 48]. По утверждению исследовательницы, с помощью такой модели можно провести мониторинг степени развития навыков смыслового чтения у взрослых людей, получающих высшее образование. На наш взгляд, выделенные уровни понимания текста можно также рассмотреть при анализе письменных работ, полученных от студентов техникума (в том числе иноговорящих).

На этапе рефлексии мы предложили студентам письменно ответить на вопросы, направленные на осмысление прочитанного: 1. Вам понравился рассказ? Аргументируйте свою точку зрения. 2. Представьте, что к вам обратилась героиня рассказа «Дом за зеленой калиткой» – восьмилетняя девочка, на которую учительница музыки навешала ярлык «воровка». Девочка страдает, не спит по ночам, боится заводить новых друзей, потому что ей кажется, что она может украсть вещи даже у самого близкого человека. Что вы посоветуете девочке? 3.Представьте, что вы – учительница музыки. Вы вышли из комнаты, а в это время ваша восьмилетняя ученица украла у вас три помады. Что вы сделаете? (Вопрос № 1 обязателен для всех; вопросы № 2 или № 3 – на выбор).

Большинству обучающихся рассказ понравился в силу небольшого объема, интересного сюжета и актуальной проблематики («рассказ вызвал интерес, <…> сам ход событий, интрига»; «интересные персонажи, также мне понравилась история девочки и учительницы»; «рассказ поучительный и интересный, рассказывает о том, как плохо воровать и что запросто можно получить титул воровки»; «рассказ мне очень понравился: он жизненный, потому что дети часто сталкиваются с такой проблемой, как у главной героини»; «рассказ сочетает много тем, делая его интересным

для абсолютно разного возраста»; «рассказ заставляет подумать, посмеяться, автор раскрывает свое детство, какие там были правила и воспитание людей»).

Некоторые студенты высказали противоположное мнение: «Мне не понравился рассказ тем, что его трудно читать и понимать. Непонятен смысл воровства, почему ее потянуло к этому, вечно обвиняет себя в том, что слабая, глупая и никчемная»; «Данный рассказ мне не понравился, так как учитель поступил не очень правильно»; «Мне стало скучно читать после середины произведения, так как было уже понятно, что ее поймают с поличным»; «Мне рассказ не очень понравился: нудный, половину я не поняла»; «Никогда не любил рассказы от первого лица. Очень скучный и растянутый, слишком большое описание ненужных вещей и ситуаций, много самокритики».

Примечательно, что некоторые обучающиеся при ответе на первый вопрос в качестве аргументации своей точки зрения пересказывали текст, нередко с фактическими ошибками. Например, многие первокурсники отметили, что девочка совершила воровство осознанно и, более того, страдает клептоманией («Девочка осознавала последствия поступка, но все же совершила воровство помады»; «Сама ситуация, конечно, неприятная, страшная – девочка не может перестать воровать»). Такие ответы демонстрируют понимание текста на событийно-сюжетном и структурно-композиционном уровнях, что говорит об отсутствии или слабой сформированности навыков смыслового чтения. Стремление к пересказу текста вместо аргументированного обоснования своего мнения встречалось, в частности, в ответах тувинских студентов.

В заданиях № 2 и № 3 обучающиеся пытались предложить пути решения возникшего недопонимания между девочкой и учительницей музыки. Во многих ответах наблюдаются шаблонные, тривиальные советы: «Я сказал бы ей, что если ей захотелось что-то, то пусть пойдет попросит у родителей или заработает, когда постарше будет»; «Если бы я встретил героиню рассказа, то посоветовал бы попробовать завести друзей и перестать думать о том, чтобы она украла что-то еще»; «Совет девочке: сходить к психологу; по возможности перевестись в другую школу» (фактическая ошибка – героиня посещала уроки не в школе, а на дому); «Ей стоит перебороть себя, чтобы перестать воровать, постараться отвлекаться от плохих мыслей»; «Я думаю, что учительнице не стоило так давить на ребенка и ставить на ней клеймо “воровка”. Надо было просто с ней спокойно поговорить»; «Я бы посоветовал учительнице мягче реагировать на ситуацию, тогда бы психика девочки менее травмировалась».

Некоторые студенты предлагали радикальные методы: «Припугнул бы ее полицией»; «Регулярные разговоры и лекции ей помогут. Но и направить ее в больницу тоже надо! Так как таким людям не место в нормальном обществе»; «Я бы очень сильно отчитал и наорал, чтобы девочка поняла, что так нельзя»; «Мне кажется, что я бы ее сдал полиции, написал заявление на нее» и т. д. Подобные рефлексивные отклики свидетельствуют о поверхностном видении проблемы, о возможном нежелании углубляться в суть вопроса.

Необходимо отметить, что в ответах первокурсников встречалось большое количество ошибок в языковом оформлении. В стиле написания работ прослежи-

вается стремление к разговорности («не понравилось то, что она своровала»; «учитель наехал на ребенка»; «девочка стала загоняться»; «ну, это мое личное мнение»; «рассказ прикольный»); неуместное использование лексических повторов, плеоназмов, тавтологии («учительница спалила ее с поличным»; «в рассказе рассказывается»; «поступок девочки очень опрометчивый и стыдный, после которого девочке было очень стыдно» и т. п.). Примечательно, что в ответах студентов-инофонов встречаются парцеллированные конструкции: «Мне понравился рассказ, потому что в нем героиня маленькая девушка, очень интересная. У нее налицо была кража. И она ненавидела свой четвертый и пятый пальцы. Она ненавидела занятия музыкой и не любила учительницу. И воровала она помады у учительницы. Потом спалилась учительнице».

Можно отметить лишь некоторые работы, демонстрирующие понимание текста на оценочно-смысловом уровне. Приведем примеры полноценного ответа:

«Мне очень понравился данный рассказ. Я считаю его поучительным и правильным. Этот рассказ может помочь в детском воспитании и правильно объяснить, что воровать – это очень плохо. Также мне очень понравилась реакция родителей без криков и ругательств, с пониманием к своему ребенку. Именно поэтому я бы посоветовал этот рассказ не только детям, но и родителям. Сам рассказ получился довольно интересным и его можно с легкостью прочитать перед сном или свободным вечером, на досуге».

«На месте учителя музыки я бы ни в коем случае не полез к девочке в карман. С маленькими детьми все можно решить, просто поговорив с ними. Я бы попросил ее вернуть помаду или деньги, но не в таком ключе, как это сделал учитель музыки. Если бы я довольно долго работал с этой девочкой, наверняка был бы знаком с ее родителями, поэтому обратился к ним с просьбой, не ругая своего ребенка, объяснить, насколько плохо воровать. Не будь я в тяжелом материальном положении, думаю, даже не попросил бы возвращать деньги». Можно сделать вывод, что студент способен грамотно оформить свои мысли, верно понимает тематику и ключевые эпизоды сюжета, осознает и анализирует проблемное поле рассказа на глубинном уровне, что свидетельствует об успешном владении навыками смыслового чтения».

Таким образом, на основе письменных ответов студентов-судоводителей 1-го курса ОГБПОУ «ТТВТС» мы проанализировали сформированность навыков смыслового чтения. Результаты диагностики показали, что большинство тувинских обучающихся слабо владеют или не владеют вообще навыками смыслового чтения на русском языке. Что касается русскоязычных студентов, можно утверждать, что лишь малая часть из них демонстрируют хорошие показатели. Возможные причины такой тенденции кроются в особенностях целевой аудитории (обучение на технической специальности, отсутствие интереса к чтению и мотивации обучаться литературе и русскому языку). Необходимо учесть полученные результаты при дальнейшей попытке организации смыслового чтения на занятиях РКН. Например, подобрать аутентичный текст меньшего объема и более простой для восприятия, добавить в структуру занятия парную (групповую) форму работы, предполагающую создание тандема русскоязычный студент как наставник – студент-инофон как наставляемый.

Список источников

1. Низкошапкина О. В. Национально-ориентированное обучение чтению лингвокультурологических текстов в китайской аудитории // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2014. № 3. С. 139–144.

2. Хамаева О. Л. О некоторых проблемах преподавания курса «Русская литература» иностранным студентам-бакалаврам // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 1 (38). С. 145–152.

3. Ломакина Г. Р., Скоробогатова А. С. Способность к смысловому чтению как метапредметный результат обучения иностранному языку в средней школе // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. № 4. С. 83–87.

4. Великанова Е. А., Урванцева Н. Г. Русская поэзия в иностранной аудитории: стихотворение А. С. Пушкина «Ты и вы» // Наука и школа. 2023. № 6. С. 220–228.

5. Рубина Д. И. При чем тут девочка? : рассказы // На солнечной стороне. Эксмо, 2020. С. 16–21.

6. Кипарисова С. О. К проблеме диагностики степени развития навыков смыслового чтения // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2020. № 11–12. С. 45–52.

УДК 811.161.1; 81’42

Региональный рекламный текст: типологические свойства и современные подходы к изучению

Regional advertising text: typological properties and modern approaches to the study

Александра Владимировна Панкова
Alexandra Vladimirovna Pankova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Владимировна Курьянович
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация. Работа посвящена описанию типологических свойств региональных рекламных текстов. Региональный характер рекламного текста определяется с учетом локальной привязки к пространству регионального города и целевым предназначением – экспликацией позиционирования и продвижения на рынок товаров и услуг, реализуемых на территории данного регионального города. Актуализируется когнитивный подход к анализу регионального рекламного текста, согласно которому текст обозначенного типа определяется как средство трансляции фрагментов региональной картины мира, включая компоненты регионального культурного кода, и региональной идентичности жителей региона.
Ключевые слова: реклама, региональный рекламный текст, локализация, когнитивная лингвистика, лигвосемиотический подход, региональный рекламный дискурс, региональная идентичность, региональная картина мира
Keywords: advertisement, regional advertising text, localization, cognitive linguistics, liguosemiotic approach, regional advertising discourse, regional identity, regional worldview

На сегодняшний день понятие «реклама» в своем арсенале имеет множество определений, отличающихся разными подходами к изучению. *Рекламный текст* (РТ) – полидисциплинарный объект исследования, его разноуровневым и разноаспектным изучением занимается ряд современных наук: лингвистика, семиотика, психология, социология, культурология.

Федеральный закон Российской Федерации «О рекламе» трактует рекламу как «информацию, распространенную любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованную неопределенному кругу лиц и направленную на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке» [1]. В данном случае реклама рассматривается прежде всего как информационное сообщение с набором разных характеристик, отличающее наличием воздействующей функции.

Большинство ученых акцентируют внимание на коммуникативно-деятельностных свойствах рекламы. Например, согласно определению отечественных ученых

© Панкова А. В., 2025

Н. В. Старых и В. В. Учёновой, «реклама – это ответвление массовой коммуникации, в русле которого создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты, адресованные группам людей с целью побудить их к нужному рекламодателю выбору и поступку» [2, с. 87].

В существующих современных определениях рекламы (их количество подчеркивает сложность феномена) прямо или косвенно отмечаются два основополагающих признака – массовость и ярко выраженная прагматическая направленность. В последнем случае речь идет об особом отборе языковых, визуальных, акустических и пр. средств при создании рекламы для достижения максимально возможного воздействия на потребителя. При этом индивидуальное восприятие этих средств адресатами будет различаться в силу обусловленности спецификой деятельности сознания участников рекламной коммуникации.

В рамках лингвистической науки РТ представляет интерес для традиционных и современных областей языкознания. Так, РТ изучается в рамках риторики с точки зрения видов, признаков, структуры. Стилистическое прочтение РТ предполагает анализ лексических и грамматических средств выражения авторского замысла, структурных элементов РТ (слогана, заголовка и пр.), изобразительно-выразительных средств. С позиций культуры речи выявляются и описываются особенности речевого уровня РТ, его соответствие языковой норме. Лингвистику текста интересует РТ в аспекте соотнесенности с правилами построения связного, композиционного стройного текстового образования.

В рамках когнитивной лингвистики исследование РТ позволяет понять, как его элементы взаимодействуют с сознанием воспринимающих субъектов. *Лингвокогнитивный* подход дает возможность исследовать, какие концептуальные смыслы организуют содержательный план РТ, влияя на реализацию им своих функциональных свойств. Изучение РТ с этой точки зрения позволяет изучать их манипулятивный потенциал, реализуемый через регулирование стереотипами, активизацию фреймов, т. е. ментальных структур, связанных с жизненным опытом целевой аудитории. Этот подход ориентирован на изучение процессов мышления и восприятия целевой аудитории.

Лингвокультурологический подход актуален при исследовании того, как в РТ с помощью языка отражаются ценности носителей национального языка, интегрирующиеся в национальную картину мира, как в языке отражается национальная идентичность и фрагменты национального культурного кода. При этом национальная картина мира может определяться на разных уровнях своего осмысления, включая региональный уровень. При таком подходе РТ выступают в качестве инструмента трансляции региональной культуры и региональной картины мира жителей определенной территории.

В связи с очевидной динамичностью, неоднозначностью рекламной коммуникации и погруженностью в ситуацию «здесь и сейчас» ученые говорят о «рекламном дискурсе», ключевой составляющей которого является рекламный текст (РТ). Оперируя терминологическим аппаратом *дискурсивной лингвистики*, исследователи имеют возможность глубже проникнуть в осмысление механизмов текстообразования и текстовосприятия в рекламной сфере. В частности, рассмотрение ре-

кламного произведения в качестве компонента дискурса позволяет учитывать в качестве фактора создания рекламной текстовой информации такой критерий, как «соответствие рекламного сообщения ценностным установкам, характерным для потенциальных потребителей» [3, с. 15]. Этот факт обусловливает необходимость изучения процессов создания и восприятия РТ в разных социокультурных группах или даже в разных социокультурных реальностях – например, регионах [4, с. 232].

С этой позиции особую ценность для современных направлений лингвистики представляет *региональный рекламный текст* (РРТ) как объект исследований.

В последние десятилетия среди ученых возрастает интерес к изучению города не как физически сконструированного пространства, а как «специфически-человеческим образом организованной коммуникативной среды, как сложно устроенного, семиотически размеченного пространства, отражающего собой особенности бытия человека как культурного существа и инициирующего (транслирующего во времени) культурно-коммуникативную активность человека» [5, с. 15]. В этой связи особенно актуальным видится изучение РРТ как семиотических единиц визуальной организации городского пространства, единиц регионального рекламного дискурса, т. е. через призму *лингвосемиотического* подхода.

Локальные элементы РРТ рассматриваются как знаки, кодирующие локальную, региональную идентичность, изучается процесс семиозиса этих знаков: как их отбор и корреляция порождают смыслы, понятные «своей» аудитории. Языковые маркеры, культурные символы, аксиологические доминанты формируют образы и стереотипы, связанные с восприятием конкретного региона (регионального города) в сознании его жителей и внешней аудитории, т. е. отражают региональную картину мира населения.

Важно, что РРТ не только обнаруживают региональную идентичность и фрагменты региональной картины мира жителей, но и в то же время влияют на их формирование. В этом случае использование лингвосемиотического подхода нацелено на то, чтобы понять и считать механизмы мифологизации региона в сознании исконных жителей и приезжих лиц. Вопросы формирования в сознании населения определенного образа региона (например, использование исторических символов, образов выдающихся людей, легенд для создания образа местности с богатой историей или акцентирование географических достопримечательностей в РРТ для создания имиджа региона, привлекательного для туристов) сегодня являются актуальными для гуманитаристики.

Очевидно, что и лингвосемиотический, и лингвокультурологический подходы реализуются при исследовании РРТ с учетом регионального контекста. Оба подхода рассматривают РРТ как инструмент трансляции и формирования региональной идентичности (ценностей, стереотипов и пр.) и региональной картины мира. При этом лингвосемиотический подход нацелен на изучение того, как работают знаки РРТ (синтактика, семантика, прагматика), а лингвокультурологический подход акцентирует внимание на факторах, обусловливающих эффект работы этих знаков, то есть отвечает на вопрос, почему эти знаки важны для региональной культуры, выявляет культурные концепты и сопоставляет РРТ с культурными контекстами.

Перечисленные современные подходы к исследованию РРТ пересекаются с лингвопрагматическим, лингвориторическим, психолингвистическим, дискурсивным, социолингвистическим подходами, которые также акцентируют внимание на контексте, языке как процессе, а не статичной системе, и когнитивных процессах восприятии и интерпретации РРТ.

В качестве главной особенности регионального рекламного текста (РРТ) можно назвать ***локализацию,*** т. е. «адаптацию РТ к специфическим региональным стандартам, как языковым, так и внеязыковым» [5, с. 57]. Именно эта особенность обусловливает выделение ряда типологических свойств РРТ, отличающих их от РТ национального (страна или нация), транснационального (несколько стран с общими элементами культуры/языка), глобального (весь мир) масштабов распространения. Перечислим типологические особенности РРТ, проиллюстрировав каждое на региональном материале – рекламных текстах, функционирующих в пространстве регионального города Томска. В культурном коде Томска выделяются представления о нем как университетском центре Сибири, городе с прочными историческими корнями, богатым поликультурным опытом, визитной карточкой в виде уникальной деревянной архитектуры, а также оригинально оформленным современным городским пространством [6, с. 117–118]. Одновременно Томск является современным региональным центром с развитой инфраструктурой, активно функционирующими предприятиями, торговыми сетями. Их продукция нуждается в продвижении на рынке – региональном и национальном.

В числе сущностных характеристик РРТ отметим следующие:

1) использование лингвистических единиц, конструкций и средств, адаптированных к локальной речевой практике (диалекты, топонимы, регионализмы и пр.). Например, *«Томский мед – слаще Обских зорь, душистее кедровых шишек!»* (использование топонимов);

2) обращение к социокультурным, историческим, географическим, маркерам региона (традиционным символам, географическим объектам, образам известных в регионе исторических и современных личностей, климатическим реалиям, известным в регионе событиям и пр.). Например, именно под таким углом зрения можно рассматривать использование на баннере томского кафе «Сели-поели» образа волка из мультфильма «Жил-был пес», по мотивам которого в г. Томск был в 2005 г. установлен известный всем томичам «Памятник счастью»;

3) ориентация на региональный социально-демографический портрет целевой аудитории (возрастная структура, образование, социальный статус, этнический состав и пр.). Например, *«Молодежь выбирает «Диво!»* – реклама лимонада «Диво» производителя ОАО «Томское пиво». Очевидна ориентация на преобладающую возрастную категорию жителей г. Томск;

4) открытость к дискурсивным «метаморфозам», основанным на изменении коммуникативной природы РРТ под влиянием глобальных трендов и контекстов (глокализация – слияние международных брендов с локальными маркерами; переосмысление региональных стереотипов в рекламных текстах и пр.). Например, реклама в рамках приемной кампании ТГУ для абитуриентов (2021 г.) *«ТГУ – это стиль жизни, IT SUIT ME («это мне подходит»)»*. Намеренное визуальное акцен-

тирование на англоязычной фразе, расположенной на баннере приемной кампании рядом с названием университета и фразой на русском языке, для подчеркивания статуса ведущего университета мирового уровня;

5) отражение и в то же время формирование региональной идентичности и фрагментов региональной картины мира населения (обращение создателей рекламы к «аксиологическим доминантам» целевой аудитории региона, к которым может относиться «патриотизм», «малая родина», «образование», «развитие», «деньги», «студенчество», «бизнес», «промыслы», «ностальгия», «чувство принадлежности к определенной общности» и пр.). Например, *«Кафе «{КafΣдрА}»! Первое в Сибири образовательное кафе!»* (аксиологическая доминанта, характерная для студенческого города – «образование», акцентируемая также графическим оформлением, содержащим символы, ассоциирующиеся с математическими формулами, патриотическая ценностная доминанта – «Сибирь»).

Перечисленные типологические свойства РРТ отражают основную цель их локальной адаптации – создание доверительных отношений с потенциальным клиентом за счет актуализации его всестороннего жизненного опыта и эмоциональных триггеров, синхронизации формы и содержания РТ с культурным кодом жителей региона для достижения максимального маркетингового эффекта.

Таким образом, РРТ – такая единица регионального рекламного дискурса, которая объективируется через комбинацию вербальных, визуальных, контекстуальных элементов, отражающих и одновременно формирующих экономическую, социокультурную, исторически обусловленную специфику региона, региональную идентичность его жителей и фрагменты региональной картины мира местного населения (а также представлений о ней внешней аудитории). РРТ обладает рядом типологических свойств, отражающих его локальный, уникальный характер и требующих соответствующих подходов в исследовании, которые способны учесть и проявить все локальные смыслы, материализованные в структуре РРТ.

Список источников

1. О рекламе : Федеральный закон от 13.03.2006 № 38-ФЗ (ред. от 26.12.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025). Гл. 1, ст. 3. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/4f41fe599ce341751e4e34dc50a4b676674c1416/ (дата обращения: 10.04.2025).

2. Ученова В. В., Старых Н. В. История рекламы. СПб. : Питер, 2002. 304 с.

3. Воронина О. С., Соболева Е. Г. Наружная реклама Екатеринбурга: в поисках идентичности целевой аудитории // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы : материалы Всерос. заочной научно-практ. конф. Екатеринбург : УрФУ, 2014. С. 14–19.

4. Хлыщева Е. В. Регион как социокультурный феномен современного мира: методология исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2009. № 3. С. 232–234.

5. Аванесов С. С. Визуальная семиотика города: перспектива исследования городских текстов // ПРАΞНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАΞНМА. Journal of Visual Semiotics). 2016. Вып. 4 (10). С. 9–22.

6. Курьянович А. В., Ван С. Культурный код современного регионального города: опыт дискурсивного описания (на материале объектов стрит-арта г. Томска) // ПРАΞНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАΞНМА. Journal of Visual Semiotics). 2024. Вып. 3 (41). С. 117–137. DOI: 10.23951/2312-7899-2024-3-117-137

УДК 372.881.161.1

Специфика моделирования ситуаций при разработке предметной деловой игры на уроках русского языка

The specifics of modeling situations in the development of a substantive business game in Russian language lessons

Александра Николаевна Панькова
Alexandra Nikolaevna Pankova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. В статье указывается на роль игровых педагогических технологий в современном образовании в контексте требований ФГОС. Отмечается, что игровые педагогические технологии бывают дидактические, воспитывающие, развивающие и социализирующие. Деловые предметные игры – эффективный инструмент обучения на среднем и старшем этапе обучения в школе, так как выполняют дидактические, воспитывающие, развивающие и социализирующие функции. Автор подчеркивает важность грамотного тематического наполнения игр и их практическую значимость, приходит к выводу, что игровые ситуации на уроках русского языка могут быть связаны преимущественно с лексикой, стилистикой, фразеологией и орфоэпией.
Ключевые слова: игровые педагогические технологии, предметная деловая игра, обучение русскому языку
Keywords: game pedagogical technologies, subject-based business game, Russian language teaching

Применение педагогических технологий прочно укрепилось в современном образовании, поскольку ФГОС требует от педагога не только обеспечения высокого качества образования, но и подготовки учащихся к жизни в условиях динамично развивающегося информационного общества. Для этого ежегодно повышается значимость интегрирования в образовательный процесс новых педагогических технологий. Обозначив различные трактовки термина «педагогическая технология», Г. К. Селевко резюмирует, что педагогическая технология «функционирует как наука, исследующая наиболее рациональные пути обучения, так и в качестве системы способов и принципов, применяемых в обучении» [1]. Из широкого спектра педагогических технологий отдельно описываются игровые, подразделяющиеся на дидактические, воспитывающие, развивающие и социализирующие. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Деловая игра как вид игровой технологии соответствует возрастным особен-

© Панькова А. Н., 2025

ностям среднего и старшего школьного звена, так как для них характерно обострение потребности в создании своего собственного мира, стремление к взрослости и учебно-профессиональной деятельности. Мы проанализировали ряд методических разработок, направленных на описание деловых предметных игр.

К вопросу преподавания русского языка посредством деловых игр существуют разные подходы. М. С. Шевченко в исследовании, посвященном организации и проведению деловой игры на занятиях по деловому русскому, отмечает, что современная игра на уроках филологического цикла встречается редко, и основная трудность, по мнению автора, связана с тем, что «требуется грамотно разработанное или подобранное тематическое наполнение игр. Организацию учебного процесса необходимо осуществлять в доступной для восприятия обучающимися визуально-вербальной форме, которая способствовала бы более глубокому осознанию материала и возникновению долгосрочных позитивных ассоциаций» [2]. Автор представил деловую игру «Трудоустройство», которая подразделяется на четыре этапа: предыгровой, подготовительный, основной и завершающий. Обучающимся было предложено разделение на руководителя отдела кадров, руководителя отдела персонала, потенциальных кандидатов на вакантные должности (главный редактор, помощник редактора, корректор, журналист) и экспертов, оценивающих работу участников в ходе игры. По мнению М. С. Шевченко, в ходе игры совершенствовались коммуникативные компетенции обучающихся и навыки поведения в деловой коммуникации при трудоустройстве.

Л. И. Ермакова в статье «Деловые игры как средство создания предметного и дидактико-методического содержания профессиональной деятельности будущего учителя» рассуждает о задачах деловых игр, включающих «формирование у обучающихся целостного представления о профессиональной деятельности и её динамике, приобретение социального опыта, в том числе и принятие индивидуальных и коллективных решений, формирование познавательной мотивации» [3]. Так как одна и та же ситуация может обыгрываться несколько раз, обучающиеся могут предлагать свои решения, принимая в ней участие в разных ролях. Относительно технологии деловых игр, отмечено, что для педагога подготовка игры, проведение и подведение итогов оптимально формируют навыки предметной коммуникативно ориентированной деятельности, создавая установку на профессиональный и личностный рост обучающихся.

О. В. Горелова, описывая возможности использования приёмов геймификации в обучении русского языку, предлагает игровые технологии, так как они позволяют обучающимся легче создать ситуацию успеха, мотивировать их к созданию нестандартных решений и развивать их творческие способности. Игровая форма позволяет перевести обучение в дидактически значимое развлечение, содержащее в своей основе модель профессиональных или деловых отношений. Профессиональные сферы, имитацию которых можно использовать на уроках русского языка и литературы, отсылают нас к деятельности лингвистов, журналистов, дизайнеров, библиотекарей и т. п. В деловой предметной игре на уроках русского языка и литературы каждый обучающийся решает свои образовательную и ситуационно игровую задачи в соответствии с сюжетом игры и своей функцией в ней. По мнению О. В. Го-

реловой, игровые технологии можно применять к любым темам рассматриваемой предметной сферы, но отмечает, что в первую очередь учащиеся проявляют интерес к разделам лексикологии, но затем «переносят интерес, проявленный к лексике и фразеологии, на все остальные разделы русского языка» [4, с. 342]. В связи с этим автор предлагает нашему вниманию проекты деловых игр «Ученики географа» и «Повар» (уроки русского языка, интегрированные с географией и технологией), связанные с омонимией и орфоэпией. Ученики играют роль путешественников и закрепляют пройденный на уроках русского языка и других предметов материал. О. В. Горелова предлагает использовать хрестоматийные и десятилетиями кочующие из викторины в викторину вопросы: «1) Какое государство можно носить на голове? (Панама); 2) Какая европейская столица стоит на скошенной траве? (Сена. Париж), 3) Какой русский город летает? (Орёл), 4) Какую реку можно срезать ножом? (Прут)» [4, с. 344]. В игре «Повар» автор статьи предлагает повторить орфоэпические нормы: учащимся необходимо озвучить меню обеда (тефтели, пирожки с творогом, сливовый или грушевый компот) и составить предложения с данными словами. Таким образом развивается не только лингвистическая, языковая, но и коммуникативная компетенции.

В рамках нашего исследования был проведён урок – предметная игра в 6-м классе МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева г. Томска на тему «Заимствованные и исконно-русские слова». На предыгровом этапе урока мы с учащимися обсудили лексику с точки зрения происхождения, вспомнили, какие слова являются заимствованными, а какие собственно русскими. На подготовительном этапе учащиеся самостоятельно распределились на пять команд, четыре – основных и одна – экспертная группа. Основные команды учащихся выступили в роли редакционных комиссий издательства, специализирующегося на выпуске книг и статей, в которых используется преимущественно исконно-русская лексика. На основном этапе предметной деловой игры ученики выступили в роли редакторов, которые должны были подобрать к заимствованным словам русские синонимы (*трагедия, турне, фотография, идеал, чемпион, анализ, кружка, прайс-лист, футбол, кафе, агрессия*) и объяснить целесообразность использования заимствованных или исконных слов. Далее команды получили задание: «*Используя предложенные слова, составьте повествовательный текст с элементами описания*». Для сравнения одни команды писали текст с заимствованными словами, а другие – с исконно-русскими. В результате было составлено четыре текста, которые группа экспертов оценивала на оригинальность, грамотность и уместность использования предложенных слов. В качестве примера приведём два текста. С заимствованными словами: *«Сегодня утром я пришёл в* ***кафе****. Там было очень уютно. Я взял* ***прайс-лист*** *и посмотрел цены. Я купил* ***кружку*** *какао и сел за стол. На улице произошла* ***трагедия****. Машина сбила девушку, практически сразу приехала скорая помощь. Девушку увезли, а водителя забрали в участок. Я сделал* ***фотографию в кафе*** *и ушёл на* ***чемпионат****»* и с русскими синонимами: *«У нас была* ***поездка*** *в музей. Там мы увидели много древних вещей и сделали несколько* ***снимков****. Нам рассказали о людях-****победителях****. Они пережили большое* ***горе****, но не сдавались. Такие истории удивили нас. После музея мы сделали* ***разбор снимков*** *и составили* ***список*** *самых ярких моментов. Когда уходили,*

мы увидели красивую ***чашу****».* На завершающем этапе игры после проверки созданных текстов участники пришли к выводу, что многие заимствованные слова пополняют словарный состав языка (**прайс-лист, турне, чемпион**), а некоторые из них вполне прижились в русском языке (**кафе, трагедия, фотография, кружка)**, но их необходимо использовать уместно и грамотно, понимая их значение.

Таким образом, деловая предметная игра позволяет учащимся развивать навыки всех видов речевой деятельности, учит анализировать текст, источники или справочный материал на достоверность, понимать значение незнакомых слов, использовать предлагаемый текстовый материал для решения практической задачи по русскому языку. Специфика моделирования ситуаций деловой игры позволяет педагогу адаптировать этот дидактический инструмент в соответствии с разными темами образовательной программы по русскому языку как на этапе освоения нового материала, так и для закрепления и контроля полученных знаний.

Список источников

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. М., 1998. 256 с.

2. Шевченко М. С. Организация и проведение деловой игры в преподавании дисциплины «Русский язык делового общения». Наукосфера. 2023. № 5-1. С. 133–139.

3. Ермакова Л. И. Деловые игры как средство создания предметного и дидактико-методического содержания профессиональной деятельности будущего учителя // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 1–2. С. 248–250.

4. Горелова О. В. Приемы геймификации в преподавании русского языка // Поливановские чтения. 2021. № 15. С. 26–31.

5. Силохина Л. С. Деловая игра как форма активного обучения студентов // Инновационные технологии в совершенствовании качества образования : материалы международной научно-метод. конф. (г. Благовещенск, 30–31 января 2014 года). Ч. 2. Благовещенск : Дальневосточный государственный аграрный университет, 2014. С. 166–171.

УДК 371.334;378

Создание и использование потенциала игровых и мультимедийных технологий для развития текстовой деятельности обучающихся (на материале проекта «Литературный квест по повести Н. В. Гоголя "Тарас Бульба" в 7-м классе средней общеобразовательной школы»)

Creation and use of the potential of gaming and multimedia technologies for the development of students' text activities based (on the material of the project «Literary quest based on N. V. Gogol's story "Taras Bulba" in the 7th grade of a secondary comprehensive school»)

Ульяна Андреевна Семашко
Ulyana Andreevna Semashko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Николаевна Ковалевская
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
iff2001@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу использования педагогического потенциала игровых и мультимедийных технологий, применяемых в совместной деятельности для целенаправленного формирования всех групп универсальных учебных действий обучающихся.
Ключевые слова: игровые технологии, мультимедийные технологии, формы совместной деятельности, образовательный проект, универсальные учебные действия, Федеральный государственный образовательный стандарт
Keywords: gaming technologies, multimedia technologies, forms of joint activities, educational project, universal educational activities, Federal State Educational Standard

Современная школа в своей деятельности руководствуется положениями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1], который определяет необходимость достижения обучающимися определенных личностных результатов. Данная задача реализуется путем формирования у них универсальных учебных действий (УУД) различной направленности: коммуникативной, регулятивной и познавательной.

Реализация положений ФГОС предполагает повышение требований к деятельности педагога, обусловленные внешними факторами современной образовательной среды. Подразумевается, что учителю необходимо работать в инновационном формате, создавать образовательные проекты, которые направлены на формирование и развитие УУД у обучающихся [2]. Однако в условиях экспериментальной апробации ФГОС педагоги нередко сталкиваются с дефицитом компетенций в области проектирования.

© Семашко У. А., 2025

Обозначенные выше факторы обусловливают актуальность нашего исследовательского проекта, в рамках которого будет предпринята попытка реализации положений ФГОС посредством использования игровых (ИТ) и мультимедийных технологий (ММТ) [3].

Цель – выявить и обосновать педагогические условия эффективного применения ИТ и ММТ для развития текстовой деятельности обучающихся на уроках литературы в 7-м классе.

Задачи:

1. Теоретически обосновать модель интеграции ИТ и ММТ в образовательное пространство для активизации текстовой деятельности (ТД) учащихся, опираясь на современные педагогические концепции.

2. Разработать практико-ориентированную педагогическую модель, реализующую потенциал ИТ и ММТ на уроках литературы, включающую конкретные методические формы и приемы.

3. Апробировать разработанную модель на уроках литературы в 7-м классе в процессе развития ТД обучающихся.

Эффективное использование потенциала ИТ и ММТ на уроках литературы в школе возможно, если педагог:

– *ориентируется* на ценности и идеологию антропологического подхода, то есть рассматривает себя в качестве субъекта образовательного проектирования;

– *создает* методическую модель, ориентируясь на цели и задачи педагогического контекста;

– *проектирует* содержание этой модели на основе концепции совместной деятельности (СД): включает в нее элементы авторитарного, лидерского, партнерского взаимодействия;

– *реализует* эти формы СД, используя необходимые для задач образовательного проекта личностно ориентированные технологии (ИТ, ММТ);

– *видит* успешность использования созданной модели с применением ИТ и ММТ в формировании и развитии УУД обучающихся.

Методы исследования:

– теоретический анализ научных публикаций по исследуемой теме;

– методы гуманитарного исследования для осмысления опыта применения ИТ и ММТ в образовательной практике: рефлексивная реконструкция практики (описание прецедентов); выявление эмпирических признаков эффективности: аналитический комментарий и аналитические выводы;

– эмпирическая проверка эффективности игровых и ММТ посредством наблюдения и включенного эксперимента.

Теоретико-методологическая база строится на положениях антропологического подхода, разработанных В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым; концепции СД, представленной в трудах Г. Н. Прозументовой, Е. Н. Ковалевской, И. Ю. Малковой и др.; принципах научного обеспечения инновационного проектирования и гуманитарного исследования, предложенных Г. Н. Прозументовой и И. Ю. Малковой [4].

Исследование опирается на концепцию СД, в которой выделяются три модели организации: авторитарная, лидерская и партнерская [5]. В рамках данной

работы рассматривается возможность технологизации этих моделей с использованием ИТ и ММТ, формирующих образовательно-коммуникационное пространство проекта [6].

Описание образовательного проекта: «Литературный квест по повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» в 7-м классе средней общеобразовательной школы».

В рамках образовательного процесса в седьмом классе МАОУ Заозерной СОШ № 16 г. Томска на уроке литературы был реализован инновационный педагогический эксперимент. Мероприятие проводилось как часть комплексной работы по изучению раздела «Литература первой половины XIX века» и представляло собой нестандартный урок, направленный на систематизацию и закрепление полученных знаний. Особенностью занятия стала его игровая форма, полностью соответствующая требованиям ФГОС.

Цель урока: систематизация и обобщение знаний, умений и навыков по пройденному материалу.

Этап первый. Подготовительный

Цель: создание условий для выявления интересов обучающихся в области литературы и для определения формата и темы проектной деятельности.

На данном этапе было проведено анкетирование семиклассников МАОУ Заозерной СОШ № 16 г. Томска, которое помогло выявить их особый интерес к творчеству Н. В. Гоголя и повести «Тарас Бульба», после чего было организовано совместное обсуждение проекта. Учитывая желание обучающихся и их опыт работы с ИТ, было решено создать интерактивный литературный квест по данной повести.

Используя позиции партнера, фасилитатора, консультанта и информатора, преподаватель выстраивал диалог с использованием проблемных вопросов и заданий, формой предъявления которых часто выступали примы ММТ (видеофрагменты, фотографии). При этом происходило развитие всех видов УУД у обучающихся.

Этап второй. **Теоретический: формирование информационного ресурса проекта**

Цель: создание условий для формирования информационного ресурса проекта.

Перед созданием и проведением квеста по повести «Тарас Бульба» ученики повторили значимые главы произведения и обсудили специфику квест-игр. Педагог, используя ММТ, предложил структурировать проект, выделив проблемные ситуации в произведении, а для определения наиболее значимых тем был проведен социологический опрос. Было выявлено, что ключевыми понятиями, интересующими обучающихся, стали следующие: «патриотизм», «товарищество», «долг», «честь», «предательство» и «свобода». Они в дальнейшем явились предметной основой литературного квеста.

На данном этапе ключевую роль играла лидерская стратегия педагога, который формировал проблемные вопросы и задания для интеграции материала в литературный квест. Учитель при этом занимал разные позиции: информатора и аналитика, оставаясь в то же время партнером и фасилитатором. Им использовались иллюстративные ММТ. Происходила актуализация и развитие коммуникативных и познавательных УУД.

Этап третий. Моделирование и апробация проекта во включенном эксперименте

Цель: создание условий для моделирования и апробации проекта во включенном эксперименте.

Проектная деятельность началась со структурирования собранного материала по выявленным проблемно-тематическим аспектам повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба», а также формулирования целей и задач проекта. Работа была организована в двух направлениях: теоретическом и практическом. В рамках первого учащиеся собирали и анализировали информацию о творчестве Н. В. Гоголя и методике проведения литературных квестов. В контексте второго направления семиклассники разработали варианты заданий, которые были интегрированы в структуру квеста и представлены с использованием ММТ. На следующем этапе была проведена апробация разработанной модели урока-квеста.

Педагог, занимая позицию лидера и партнера, оказывал методическую помощь в разработке заданий с применением игровых и ММТ. Ключевыми функциями педагога стали организация, информирование, анализ, редактирование и фасилитация, которые повлияли на развитие всех видом УУД у обучающихся.

Этап четвертый. Технологический: оформление результатов работы в проекте

Цель: создание условий для оформления результатов работы в проекте.

Завершающий этап проекта включал оформление заключения с основными выводами и результатами, аналогично работе с текстом на уроке-проблематизации, а также подготовку к школьной конференции.

Данный этап способствовал развитию коммуникативных, регулятивных и познавательных УУД. Педагог выполнял роль партнера и фасилитатора.

Этап пятый. Презентация и внешняя экспертиза проекта

Цель: демонстрация и экспертная оценка результатов проектной деятельности.

Презентация результатов перед экспертным сообществом и участие в школьной конференции завершили этап апробации. Эксперты отметили, что интеграция увлекательных заданий, игровых технологий и мультимедийных средств в литературный квест свидетельствует об успешности реализации проекта и достижении поставленных целей.

Методико-педагогическое сопровождение способствовало развитию регулятивных и коммуникативных УУД. Учитель выступал в роли информатора, консультанта и эксперта.

Апробация разработанной модели позволила подтвердить выдвинутую гипотезу и сделать следующие выводы:

1. Успешная интеграция игровых и ММТ в образовательный процесс достигается при реализации антропологического подхода, обеспечивающего создание персонализированной и комфортной образовательной среды, отвечающей потребностям обучающихся.

2. Проектирование образовательных ситуаций в контексте литературного квеста предполагает использование различных форм СД и необходимых приемов ИТ и ММТ, способствующих развитию ТД обучающихся.

3. Эффективность включения форм СД, приемов ИТ и ММТ в литературный квест проявляется актуализацией и развитием различных видов УУД: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

В дальнейшем апробированная модель интеграции ИТ и ММТ в образовательный проект на основе форм СД будет адаптирована и применена в экспериментальном формате во внеурочной деятельности.

Список источников

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/543 (дата обращения: 10.04.2025).

2. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.

3. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 368 с.

4. Прозументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. 412 с.

5. Прозументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.

6. Клемешова Н. В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы : автореф. дис. … канд. пед. наук. Калининград, 1999. 210 с.

УДК 8.81.37

Заимствованные термины в дискурсе профессиональной сферы «Искусственный интеллект»

Borrowed terms in the discourse of the professional sphere «Artificial Intelligence»

Надежда Николаевна Смирнова
Nadezhda Nikolaevna Smirnova

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Научный руководитель: Ольга Григорьевна Щитова
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия,
shchitova2010@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены иноязычные термины сферы искусственного интеллекта, заимствованные русским языком в XXI в. Выявлены источники, способы заимствования и семантика узкоспециализированных терминологических единиц, функционирующих в современном русскоязычном дискурсе предметной области «Искусственный интеллект». Источниками для научного исследования послужили терминологические словари, учебно-научная литература, русские и английские интернет-ресурсы, а также видеолекции, посвященные искусственному интеллекту.
Ключевые слова: термин, терминология, заимствования, искусственный интеллект, русский язык
Keywords: term, terminology, borrowings, artificial intelligence, Russian language

Современный мир невозможно представить без новейших технологий. Они настолько вошли в нашу жизнь, что многие термины, уже появившиеся в русском языке, стали восприниматься нами как нечто обыденное и понятное. Однако процесс развития технологий не стоит на месте. В связи с этим язык пополняется все новыми и новыми иноязычными терминами, значения которых могут быть известны лишь узкому кругу профессионалов. Представленная в статье информация будет полезна для специалистов, которые занимаются изучением и разработкой технологий с применением искусственного интеллекта. Знание необходимой и современной терминологии позволяет гораздо легче ориентироваться в существующих процессах и достигать определенных результатов в создании новой конкурентной техники мирового масштаба.

Цель работы – выявление и описание новых иноязычных терминов сферы «Искусственный интеллект» (ИИ), вошедших в русский язык из английского в XXI в.

Материалом для исследования послужили терминоединицы иноязычного происхождения, выделенные из толковых словарей лексики искусственного интеллекта, веб-сайтов данной тематической направленности, учебников и видеолекций.

© Смирнова Н. Н., 2025

Заимствование определяется как «процесс, при котором единицы одной языковой системой принимаются и усваиваются другой» [1, с. 77]. При этом у данного термина можно выделить два основных значения – процессуальное и предметное. В первом значении подразумевается процесс перехода слова из одного языка в другой, во втором – *заимствование* как единица языка, которая осуществляет путь из одного языка в другой [1, с. 77].

Заимствование может происходить не только на уровне слова, но и на ***морфемном*** уровне. Также существуют ***синтаксические***, ***фразеологические*** *и* ***семантические заимствования.*** Заимствование синтаксических конструкций из другого языка – явление достаточно редкое, в отличие от заимствования словосочетаний / устойчивых терминологических коллокаций, получившего название фразеологического заимствования. Что касается семантических заимствований, то в данном случае из чужого языка перенимается семантика лексической или фразеологической единицы, закрепляемая либо за имеющейся в языке-реципиенте единицей, либо за вновь созданной из ресурсов принимающего языка [1, с. 134]. Такой вид заимствований принято называть ***кальками*** *(полными/неполными*). Например, к неполным фразеологическим калькам относится термин *искусственный интеллект* (англ. artificial intelligence).

Проблемами языкового заимствования занимались многие ученые, среди них можно выделить В. М. Аристову, Б. Н. Забавникова, Л. П. Крысина, Д. С. Лотте, Э. Хаугена и других. Особого внимания заслуживает мнение известного ученого Д. С. Лотте, который выделил несколько основных критериев, которым должны соответствовать так называемые заимствованные слова. Ученый полагал, что *оригинальным заимствованием* можно считать слово, которое перешло в другой язык в той форме, в которой оно существовало на момент заимствования в языке-источнике с учетом фонетических соответствий контактирующих языков [2, с. 10]. Л. П. Крысин также занимается изучением заимствований и придерживается мнения, что их можно разделить на три типа: 1) *заимствованные слова;* 2) *экзотическая лексика* и 3) *иноязычные вкрапления.* Данная классификация не была абсолютно точной, так как сам автор утверждал, что существуют заимствования, которые могут находиться между предложенными типами, поэтому четкой границы между ними невозможно было обозначить [3, с. 24]. Многие лингвисты согласны с классификацией Л. П. Крысина и считают ее наиболее правильной. Три группы, которые лежат в основе его классификации (заимствованные слова, экзотическая лексика, иноязычные вкрапления), могут быть взяты за основу данной работы. Первую группу ученый расширил, разделив ее также на три подгруппы: а) заимствования, перешедшие в русский язык и сохранившие полностью форму и значение (например, *комбайн* – англ. *combine*); б) заимствованные слова, которые подверглись морфемным изменениям языка-источника и вошли в русский язык уже немного видоизмененными (например, *джинс-ы* – англ. *jeans*); в) заимствованные слова, которые вошли в русский язык с частичной морфемной субституцией; чаще всего замещается аффиксальная часть слова или один из элементов сложного слова (например, англ. *tele-vision – телевидение*) [3, с. 49].

Как отмечалось ранее, процесс заимствования новых слов из английского языка в русский язык все еще продолжается и даже становится более интенсивным, учитывая стремительное развитие технологий и искусственного интеллекта. В связи с этим особый интерес для исследования представляют термины, которые довольно часто функционируют в профессиональном дискурсе данной сферы, но не каждому человеку понятны их значения. Известно, что термин ***бэктрекинг*** (англ. *backtracking* ‘возврат, перебор с возвратами’) появился благодаря американскому математику Деррику Генри Лемеру в середине XX в. Его значение соответствует тому, на каком принципе основана работа алгоритма: «Алгоритм backtracking (возврат к исходным данным) – это метод решения задачи перебора всех возможных вариантов с последующим выбором оптимального решения» [4]. Ситуации с выбором наиболее успешного решения встречаются не только в области программирования, но и также в сфере игровых технологий. Они могут быть полезны при создании умных ботов для настольных игр (например, шахмат), решения лабиринтов и головоломок. Алгоритм имеет свойство останавливать свою работу, если изначально были заданы лимит по времени или точка, когда он должен закончить поиск необходимого варианта. Термин *бэктрекинг* относится к типу заимствованных слов, вошедших в русский язык из английского с сохранением формы и значения иноязычного прототипа (в единстве формы и значения). Термин ***бэктрекинг*** в русских текстах часто употребляется с другими терминами ИИ – *алгоритм*, *алгоритмический* (англ. *algorithm*, *algorithmic*).

Ко второму типу иноязычных слов относится прилагательное в составе терминологического словосочетания ***лабиринтная модель*** (англ. labyrinth model) ‘модель, в рамках которой процесс решения задач ИИ объясняется аналогией с движением по лабиринту’ [5]. Из английского в русский язык данное заимствование перешло с некоторыми морфологическими изменениями. В русском языке прилагательное приобретает суффикс -н-. Данное терминологическое словосочетание достаточно часто используется в текстах об ИИ: *…вслед за лабиринтными моделями искусственного интеллекта появились ассоциативные модели* [6].

К третьему типу иноязычных слов, заимствованных с частичной морфемной субституцией относится термин ***валидация*** (англ. *validation* ‘проверка’), который функционирует в профессиональном дискурсе сферы ИИ в значении ‘оценка программного продукта в соответствии с предъявленными к нему требованиями’. Первое упоминание этого слова в английском языке произошло еще в XVII в., однако сравнительно недавно его стали часто использовать в некоторых научных отраслях, таких как фармацевтика и, конечно, в сфере технологий. В процессе заимствования термина ***валидация*** из английского *validation* произошла частичная морфемная субституция английского суффикса -tion на -ци- в русском языке. Поэтому его можно отнести по классификации Хаугена-Крысина к типу «заимствованных терминов» с морфемной субституцией.

К данному типу иноязычных слов, заимствованных с частичной морфемной субституцией, относится термин ***верификация*** (от англ. *verification* ‘проверка’). Под ним понимается оценка правильности исходных данных для производства всех требований к продукту и его дальнейшему производству. Термин заимствован из

английского языка в русский язык с небольшим морфемной заменой (англ. -tion> рус. -цij-). Слово восходит к лат. verus ‘истинный’ и facio ‘делаю’. Термин широко используется в сфере ИИ, в обучающих лекциях: …*область верификации программ традиционно подразделяется на два направления: дедуктивную верификацию и анализ моделей программ (model checking)*. 2024 г. [7].

Подводя итог, отметим, что за сравнительно небольшой период времени в русском языке появилось значительное количество иноязычных терминов английского происхождения благодаря активному развитию технологий и искусственного интеллекта. Среди новейших терминов сферы искусственного интеллекта выявлены иноязычные номинации разного типа: 1) заимствованные в единстве формы и значения без морфемной субституции; 2) подвергшиеся морфологическим изменениям в языке-реципиенте посредством морфем, характерных для определенной части речи; 3) заимствованные в русский язык с частичной морфемной субституцией. В дискурсе ИИ широко функционируют термины, восходящие к английским слова с аффиксами -ing и -tion. Инговые формы заимствуются в русский язык для обозначения работы алгоритмов искусственного интеллекта, иноязычные термины с суффиксом -цij- (< англ.-tion) обозначают отвлеченно мыслимые процессы в сфере ИИ. Процесс заимствования англицизмов сферы ИИ сопровождается преимущественно комбинацией транскрипции и транслитерации.

Список источников

1. Маринова Е. В. Теория заимствования в основных понятиях и терминах : словарь-справочник. М. : ФЛИНТА, 2014. 240 с.

2. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов. М. : Наука, 1982. 149 с.

3. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М. : Языки славянской культуры, 2004. 888 с.

4. Хабр. URL: https://habr.com/ru/companies/otus/articles/746408/ (дата обращения: 12.03.2025).

5. Аверкин А. Н., Гаазе-Рапопорт М. Г., Поспелов Д. А. Толковый словарь по искусственному интеллекту. URL: https://www.raai.org/pages/UGFnZVR5cGU6MTAwMw==#L308 (дата обращения: 12.03.2025).

6. НОУ ИНТУИТ. URL: https://intuit.ru/studies/higher_education/3407/courses/449/lecture/10011?page=2 (дата обращения: 19.03.2025).

7. Teach-in. Интерфейс науки. URL: https://teach-in.ru/course/methods-of-ai-in-the-tasks-of-data-analysis-and-program-verification/about (дата обращения: 19.03.2025).

УДК 372.881.111.1

Лингвометодический потенциал рэп-текста в организации внеурочной деятельности по русскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы

Linguistic and methodological potential of rap text in the organization of extracurricular activities in the Russian language in high school secondary schools

Татьяна Игоревна Сухорослова
Tatyana Igorevna Sukhoroslova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
arblar2004@rambler.ru

Аннотация. Работа посвящена исследованию лингвометодического потенциала рэп-текстов в практике организации внеурочной деятельности по русскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы. Особое внимание уделяется анализу интертекстуальных единиц – аллюзий и реминисценций в рэп-текстах. В статье представлены результаты, подтверждающие эффективность использования рэп-текстов для повышения интереса к изучению русского языка и литературы, развития аналитических и творческих навыков учащихся, а также создания более интерактивной и вовлекающей образовательной среды.
Ключевые слова: интертекст, лингвокультурологическая компетенция, методика обучения русскому языку и литературе, рэп-текст как лингводидактический материал
Keywords: intertext, linguistic and cultural competence, linguistic and cultural studies, methods of teaching Russian language and literature, rap texts as linguistic and didactic material

Современные требования к преподаванию русского языка и литературы предполагают не только глубокое знание предмета, но и умение эффективно и интересно донести знания до учащихся. Наряду с грамматическими и лексическими аспектами языка, особое внимание уделяется его культурной составляющей. Лингвокультурологический подход позволяет раскрыть богатство русской языковой картины мира, а лингвометодические инновации призваны обеспечить более глубокое и осмысленное взаимодействие учащихся с языковым материалом [1–3].

В этом контексте перспективным направлением является использование текстов, актуальных для современной культуры. В данной работе в качестве материала, обладающего лингвокультурологическим и лингводидактическим потенциалом, рассматриваются рэп-тексты, используемые во внеурочной деятельности по русскому языку.

Рэп – это значимое культурное явление в жизни современной молодежи, и его тексты зачастую отражают актуальные социальные и культурные проблемы. «Рэп-

© Сухорослова Т. И., 2025

тексты – это тексты, которые крайне актуальны в среде современной молодежи, поскольку они созвучны ее умонастроениям и интересам, обладают смысловой наполненностью, популярными темами и образами» [4, с. 406].

Учащиеся старших классов обладают достаточным уровнем языковой компетенции, поэтому рэп-тексты могут стать не только источником лингвистического материала, но и средством развития критического мышления и культурной осведомленности. Это обусловлено тем, что в рэп-текстах часто затрагиваются темы, волнующие молодежь, а также присутствуют реминисценции, отсылающие к культурным контекстам – классическим литературным произведениям. Как же могут помочь рэп-тексты в обучении языку и мотивации к изучению литературы? Форма работы с рэп-текстами в школах, особенно для старшеклассников, пока не получила широкого распространения. Во многом это обусловлено мнением о том, что рэп-культура не содержит образовательных элементов и может мешать учебному процессу. Однако использование рэп-текстов может стать эффективным инструментом для создания моста между поколениями, делая работу обучающихся более продуктивной и интересной. Конечно, такая форма требует значительной подготовки, чтобы работа была эффективной для обеих сторон.

Изначально рэп-культура зародилась в западных странах как фристайл – импровизация, сочиняемый на ходу текст. Но у некоторых русскоязычных рэперов творческий посыл обогатился смыслами, которые обычно несла в себе русская литература и философия. В связи с этим полагаем, что рэп-тексты могут быть ценным инструментом организации творческой работы во внеурочной деятельности, поскольку они: 1) развивают лингвокультурологическую компетенцию. Рэп-тексты отражают социальные и культурные реалии, ценности и устои общества. Анализ рэп-текстов позволяет учащимся познакомиться с различными языковыми особенностями (сленг, идиомы) и культурными реалиями; 2) развивают аналитическое и критическое мышление. Учащиеся могут анализировать рэп-тексты с точки зрения языка, стиля и содержания, выявлять культурные стереотипы и образы, а также раскрывать исторические, социальные и культурные аспекты общества; 3) стимулируют интерес к классической литературе. Рэп-тексты могут содержать аллюзии и отсылки к классическим произведениям, что может заинтересовать учащихся и побудить их к изучению классики; 4) развивают творческие способности. Учащиеся могут использовать рэп-тексты в качестве основы для создания собственных творческих работ (эссе, сочинения, проекты).

Используя рэп-тексты в качестве лингводидактического материала, можно предложить разные виды работ в рамках урочной и внеурочной деятельности по русскому языку:

1) лингвокультурологическое исследование, включающее анализ языка, стиля, культурологического, концептуального слоя текстов, а также анализ, направленный на сопоставление рэп-текстов с классическими литературными произведениями с целью выявления идейно-смысловой общности;

2) творческие проекты, предполагающие создание собственных рэп-текстов, эссе или презентаций на основе изученных материалов, а также организацию дискуссий и дебатов;

3) интегрированные уроки, предполагающие использование рэп-текстов на уроках литературы, истории или обществознания для иллюстрации изучаемых тем.

Использование рэпа в учебном процессе также способствует созданию более интерактивной и вовлекающей образовательной среды. Учащиеся могут анализировать тексты, выявлять их культурные и социальные контексты, а также учиться выражать свои мысли и чувства через творчество. Это не только развивает их языковые навыки, но и формирует уверенность в себе как в творческих личностях. Так, использование рэп-текстов в образовательном процессе открывает новые возможности для педагогов и учащихся, позволяя создать более динамичное и актуальное образовательное пространство, где каждый может выразить себя личностно и творчески.

Результаты текстологического исследования интертекстуального содержания рэп-текстов были интегрированы в урок, проведенный в 11-м классе Томской гимназии № 6. В ходе проведенного урока предполагалось получить следующие результаты: развить внимательное отношение к слову в тексте, сформировать навыки интертекстуального анализа, направленного на поиск сквозных мотивов и образов, аллюзий и реминисценций, актуализировать готовность обучающихся к лингвокреативной деятельности.

Теоретическая часть урока, посвященная понятию интертекста и истории рэп-культуры, включала знакомство с интертекстом как результатом взаимодействия нескольких концептуальных текстовым систем, закрепляла понимание о тексте как о сложном диалоге с другими эпохами и авторами. В этом ключе рассматривался рэп-текст как «мост» между классической культурой и современной, синтезирующий разные культурные коды. В ходе урока подчеркивалось, что подобные тексты, содержащие элементы интертекстуальности как диалога между разными культурами, предполагают высокую читательскую компетенцию.

В процессе разговора (на основе подготовленной учениками информации) о социокультурных аспектах рэп-культуры делались выводы о том, что подобные тексты дают возможность авторам и адресатам выражать свои мнения и эмоции, реагируя на социальные и культурные явления творческим образом. Тексты рэперов часто затрагивают темы неравенства, коррупции, бедности, а также вопросы идентичности и самоопределения. Благодаря этому рэп становится площадкой для диалога между поколениями и социальными группами, формируя у слушателей определенные аспекты критического мышления и восприятия действительности.

Интертекстуальность играет ключевую роль в структуре рэп-текстов, что проявляется в значительном объеме цитат, ссылок, аллюзий, реминисценций. Многие исполнители цитируют известных поэтов и писателей, что позволяет им связывать современную музыку с богатым культурным наследием. Например, в треках артистов можно найти отсылки к Пушкину, Бродскому, Пелевину и другим классикам, что расширяет смысловую палитру песен и делает их более многослойными и концептуальными. Такие интертекстуальные связи помогают слушателям глубже понять содержание и подтексты произведений, а также стимулируют интерес к литературе.

Практическая часть урока, посвященная поиску аллюзий и реминисценций в рэп-тексте «Мастер и Маргарита» Басты, включала следующие шаги:

1) групповая работа. Для изучения интертекстуального характера рэп-текста классу было предложено распределиться на группы и выполнить задание: найти

и проанализировать аллюзии и реминисценции к роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в рэп-тексте Басты. В качестве материала для анализа рассматривались следующие фрагменты: *И сошла с ума Маргарита вслед за Мастером»; «Но навсегда осталась в сердце Мастера часть её»; «Мой корабль в огне, мой корабль терпит бедствие»; «Ни берега, ни дна – только на небо лестница»* и другие;

2) обсуждение результатов. В процессе анализа рассматривалось влияние аллюзий и реминисценций на смысл музыкального текста. Кроме того, учащимся предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. В каких строках встречаются переклички с романом М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»?

2. Смог ли Баста передать атмосферу романа М. А. Булгакова в своем тексте?

3. Захотелось бы потенциальным читателям познакомиться с романом М. А. Булгакова после прочтения (прослушивания) песни Басты «Мастер и Маргарита»?

4. Как вы относитесь к использованию рэп-текстов в образовательной практике?

5. Можно ли привить интерес к чтению литературных произведений через рэп-тексты?

6. Ухудшают/улучшают ли рэп-тексты восприятие литературных произведений?

Обучающиеся активно включались в урок, выполняли задания с интересом. Представляется, что наиболее эффективной формой работы стал анализ рэп-текста в формате диалога и обсуждения. Такой подход позволил учащимся глубже понять связь между рэп-текстом и классическим произведением, развить навыки текстологического анализа.

Использование рэпа в учебном процессе также способствует созданию более интерактивной и вовлекающей образовательной среды. Учащиеся могут анализировать тексты, выявлять их культурные и социальные контексты, а также учиться выражать свои мысли и чувства через творчество. Это не только развивает их языковые навыки, но и формирует уверенность в себе как в творческих личностях. Таким образом, интеграция рэп-текстов в обучение русскому языку открывает новые горизонты для педагогов и учащихся, позволяя создать более динамичное и актуальное образовательное пространство.

Список источников

1. Волобой М. А. Методика работы с сюжетной задачей: смысловое чтение и этапы решения // Молодой ученый. 2018. № 34 (220). С. 100–102.

2. Карпов Д. Л. Русский рэп и литературная традиция (versus/версия) // Языкознание и литературоведение. Ярославль, 2020. С. 15–27.

3. Курбанова Г. Д. Методика сопряжения русского языка и культуры с родными языками учащихся в учебном процессе // Русский язык в национальной школе. 2013. № 4. С. 43–47.

4. Сухорослова Т. И. Лингвокультурологический и лингвометодический потенциал использования рэп-текстов во внеурочной деятельности по русскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы // Наука и образование : материалы XXVI Всерос. с международным участием научно-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г.) : в 3 т. Т. II: Филология и филологическое образование / отв. ред. Н. С. Болотнова. Томск : Изд-во ТГПУ, 2024. С. 406–410.

УДК 372.881.111.1

Лингвокультурологическая характеристика художественного текста как вид учебной деятельности на уроках русского языка и литературы в 5-х классах средней общеобразовательной школы

Linguistic and cultural features of literary text as a type of educational activity in Russian language and literature lessons in grades 5 of secondary school

Алина Евгеньевна Филатова
Alina Evgenievna Filatova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Ивановна Ермоленкина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
arblar2004@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению лингвокультурологического анализа текста как метода исследования взаимосвязи языка и культуры, применяемого на занятиях по русскому языку в младших классах средней общеобразовательной школы. В работе рассматриваются ключевые аспекты лингвокультурологического подхода, его значение в филологическом анализе художественных произведений. На примере урока русского языка в 5-м классе, проведённого в рамках учебно-технологической практики, демонстрируется практическое применение данного метода на материале рассказа И. А. Бунина «Косцы». В статье обосновывается важность лингвокультурологического анализа в процессе формирования у учащихся навыков глубокого понимания художественного произведения, развития культуроведческой компетенции и языкового сознания.
Ключевые слова: лингвокультурологический анализ, текст, язык и культура, И. А. Бунин, рассказ «Косцы», методика преподавания русского языка и литературы
Keywords: linguistic and cultural analysis, text, language and culture, I. A. Bunin, «Scythes», methods of teaching Russian language and literature

Актуальность данной темы определяется современными требованиями к образовательному процессу, направленными на формирование у школьников функциональной грамотности, навыков осознанного чтения, критического мышления и уважения к родной культуре. Литературный текст – это не только источник художественного удовольствия, но и мощный инструмент формирования языковой и культурной идентичности учащихся. В связи с этим возникает необходимость поиска новых методов анализа текста, которые способствовали бы развитию этих качеств. Одним из таких методов является лингвокультурологический анализ.

Цель проведенного исследования заключается в изучении возможностей применения лингвокультурологического анализа художественного текста как вида учебной деятельности в 5-м классе средней общеобразовательной школы.

© Филатова А. Е., 2025

В соответствии с этой целью были поставлены следующие задачи:

1) изучить теоретические основы лингвокультурологического анализа;

2) разработать и провести учебное занятие по анализу художественного текста с использованием данного подхода;

3) проанализировать эффективность применения лингвокультурологического анализа в практике обучения русскому языку пятиклассников.

Лингвокультурологический анализ текста – это подход к исследованию литературных произведений, который учитывает фактор культурного контекста. Данный метод анализа сосредоточен на обнаружении связей между языком и культурой через текст, что помогает учащимся развивать коммуникативные навыки, расширять свои знания и сформировать ценностные ориентиры.

Согласно работам В. В. Виноградова (1980) [1], Ю. С. Степанова (1997) [2] и Н. Д. Арутюновой (1999) [3], язык является средством передачи культурных ценностей. Лингвокультурологический анализ текста позволяет рассмотреть текст как отражение национального менталитета, традиций и особенностей мировоззрения.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в своих работах подчеркивали, что каждое слово несет в себе культурно-историческую информацию [5]. В частности, в книге «Лингвострановедческая теория слова» они подробно анализируют, как слова отражают культурные особенности народа. Также в труде «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» авторы рассматривают взаимосвязь языка и культуры, отмечая, что слова являются носителями культурно-исторических сведений.

Кроме того, в учебном пособии Н. Ф. Алефиренко «Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка» подробно анализируется роль языка в формировании и передаче культурно-исторических ценностей [6].

Также в программе курса «Введение в языкознание» под редакцией проф. С. Н. Кузнецова подчеркивается, что язык служит средством формирования и передачи культурно-исторических ценностей через социально значимые тексты [7]. Эти работы отражают взгляды указанных авторов на язык как средство передачи культурных смыслов, формирующих ценностную картину мира народа.

Такой анализ, направленный на изучение способов формирования национальной картины мира, предполагает исследование лексических единиц, содержащих культурные элементы, фразеологизмов, символов, концептов, которые передают культурно-историческую информацию. Он способствует более глубокому пониманию содержания текста, помогает интерпретировать его в контексте культурных традиций и выявлять, как язык служит средством передачи культурных кодов.

Проанализировав работы указанных исследователей, можно выделить примерные этапы лингвокультурологического анализа, которые могут быть взяты за основу при работе с текстом на уроках русского языка и литературы в 5–6-х классах.

Подготовительный этап (выбор текста и постановка целей) предполагает подбор произведения, соответствующего возрастным особенностям пятиклассников с ярко выраженным культурным контекстом. Это могут быть сказки, былины, рассказы, отражающие национальные особенности.

Постановка целей предполагает формулирование конкретных задач урока, направленных на выявление и осмысление культурных аспектов в тексте.

Этап первичного чтения и общего восприятия текста включает выразительное чтение текста (учителем или учениками) с целью вызвать эмоциональный отклик и обеспечить общее понимание содержания. В рамках данного этапа происходит обсуждение впечатлений: беседа о первых впечатлениях, вызванных прочитанным, что способствует личностному восприятию и побуждению к дальнейшему анализу.

Этап выявления и анализа культурно значимых элементов направлен на лексический анализ и предполагает выделение терминов и фраз, которые отражают особенности национальной культуры, обсуждение их значений и происхождения.

Важным элементом урока становится анализ основных символов, образов и метафор, а также рассмотрение их значимости в передаче культурных традиций и ценностей. Кроме того, обращается внимание на культурный контекст: обсуждение описанных в тексте бытовых деталей, традиций и обычаев, характерных для определенной культуры или эпохи.

Этап актуализации знаний в форме сопоставления с современностью и личным опытом предполагает сравнение описанных в тексте культурных элементов с современными реалиями, обсуждение их значимости и проявлений в сегодняшней жизни. Учащиеся должны поделиться собственными наблюдениями и опытом, связанными с обсуждаемыми культурными аспектами.

Закрепление изученного материала и творческое применение знаний происходит в практике выполнения заданий, например составление словаря культурно значимых слов, создание иллюстраций к тексту. Разрабатываются творческие проекты, отражающие понимание культурных элементов текста, таких как инсценировки, презентации, сочинения.

Рефлексия и оценка результатов происходит в форме коллективного обсуждения полученных знаний, выявления новых аспектов, которые стали понятны благодаря анализу. Основным содержанием данного этапа становится оценка собственных достижений и оценка работы сверстников, а также анализ успехов и выявление направлений для будущих исследовательских задач. Следование этим этапам создает условия для структурированного и последовательного подхода к лингвокультурному анализу текста, что, в свою очередь, способствует формированию у учащихся интереса к своей культуре, улучшению языковой компетенции и возникновению уважительного отношения к культурному наследию.

Пятый класс является началом систематического изучения текстов классической литературы. В это время ученики начинают активно развивать навыки осмысленного чтения, учатся анализировать язык, тексты, выражать свои мысли и мнения. Также в этот период у детей формируется отношение к родной культуре и её ценностям. Поэтому очень важно донести до них идею о том, что литература – это не просто рассказ о событиях, но и отражение жизни, традиций и характера народа.

В рамках учебно-технологической практики в общеобразовательной школе был проведен урок русского языка в 5-м классе «Лингвокультурологический анализ рассказа И. А. Бунина «Косцы»: язык как отражение народной культуры и мировосприятия». Целью урока стало развитие навыков смыслового чтения и формирование первичных умений лингвокультурологического анализа художественного текста.

Структура урока включала несколько этапов:

1. Мотивация и погружение в культурный контекст. Занятие началось с обсуждения того, что школьникам известно о традиционной русской деревне и сельскохозяйственных работах, в частности о сенокосе. Чтобы оживить и углубить их представления, были использованы аудио- и визуальные материалы. Это были фотографии, отображающие повседневную жизнь крестьян, фрагмент видеозаписи, демонстрирующий процесс сенокоса, и записи народной музыки. Такой мультимедийный подход позволил не только освежить имеющиеся у детей знания, но и создать атмосферу, способствующую более глубокому и эмоциональному восприятию темы. Фотографии, например, показали детали крестьянского быта, видео наглядно продемонстрировало физическую работу и ритм жизни, а музыка добавила колорит и эмоциональную окраску. В результате дети более активно включились в обсуждение, а материал лучше усвоился.

2. Работа с текстом и лингвокультурологическими единицами. На этом этапе мы читали и анализировали отрывки из рассказа. Особое внимание уделялось лексике, отражающей культурные реалии: *покос, лапти, косцы*. Далее дети определяли значения слов, обсуждали, что они значили для крестьянского уклада жизни, и сопоставляли с современными реалиями. Так, слово «косцы» стало отправной точкой для разговора о труде как жизненной ценности.

3. Анализ символических образов и концептов. Далее на уроке обсуждалось то, какие чувства вызывает у детей бунинский пейзаж, как в нём отражается идея гармонии человека и природы. Это позволило выйти на осмысление таких концептов, как *природа, родина, труд, покой*. Также дети выполнили творческое задание: «Сочини частушку косцов». После знакомства с текстом рассказа, в котором важное место занимает народная песня, ученики представили себя косцами из произведения Бунина. Их задача – придумать короткую частушку (2–4 строчки), которую могли бы петь герои рассказа во время работы. Частушки отражали их труд в поле, красоту природы вокруг, свободный дух косцов. Это задание не только развивает творческие способности, но и помогает глубже прочувствовать народный дух, который Бунин так тонко передает в рассказе через музыку и ритм крестьянского труда.

4. Рефлексия и связь с личным опытом. На завершающем этапе дети рассказывали, как в их жизни проявляются подобные моменты: труд на даче, поездки к бабушке в деревню, семейные традиции. Удивительно, но даже современные городские дети находили в рассказе Бунина отклик своим личным воспоминаниям, что подтвердило культурную универсальность заложенных в тексте смыслов.

Результаты показали, что даже учащиеся пятого класса при правильно организованной работе способны воспринимать текст на глубоком, концептологическом уровне. Лингвокультурологический анализ позволил сделать урок насыщенным, эмоционально окрашенным, содержательным. Учащиеся научились видеть в художественном тексте не только сюжет, но и ценностный, культурный пласт.

Лингвокультурологический анализ художественного текста в 5-м классе представляет собой эффективный метод изучения русского языка и литературы, позволяющий учащимся не только глубже понимать произведение, но и осознавать тесную связь языка, культуры и народного мировосприятия. На примере рассказа И. А. Бу-

нина «Косцы» было показано, как через лексику, образы и стилистические особенности текста можно раскрыть традиции, ценности и ментальные установки народа.

Проведение урока с применением лингвокультурологического подхода способствует развитию у школьников культурной компетенции, языкового чутья и аналитического мышления. Учащиеся учатся видеть в тексте не только сюжет и героев, но и скрытые смыслы, отражение исторического контекста и национального характера.

Таким образом, интеграция лингвокультурологического анализа в школьную программу по русскому языку и литературе повышает мотивацию к изучению художественных произведений, расширяет кругозор и формирует у пятиклассников осознанное восприятие языка как живого носителя культуры. Дальнейшее развитие данного направления в методике преподавания литературы может включать разработку серии уроков, направленных на анализ текстов разных эпох и авторов, что позволит учащимся проследить эволюцию языковых и культурных кодов в русской литературе.

Список источников

1. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1980. 312 с.
2. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М., 1997. 990 с.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1999. 896 с.
4. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980. 320 с.
5. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. 246 с.
6. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учебное пособие. М., 2010. 288 с.
7. Кузнецов С. Н. Введение в языкознание : учебная программа. М., 2005. 120 с.
8. Левушкина О. Н. Методика проведения урока лингвокультурологической характеристики текста // Преподаватель XXI век. 2013. № 2. Ч. 1. С. 166–178.
9. Рябченко Н. Н., Санькова А. А. Лингвокультурологический анализ художественного текста на уроках русского языка и литературы в старших классах // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 2. С. 202–206.
10. Алехина Л. М. Лингвокультурологический анализ текста: теория и практика. М., 2012. 312 с.

УДК 37.022; 37.026.4

Креолизованный текст как материал урочной деятельности по русскому языку в средней общеобразовательной школе

Creolized text as a material for lesson activities in Russian language in secondary comprehensive school

Ксения Владимировна Цымоха
Kseniya Vladimirovna Tsymokha

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Владимировна Курьянович
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается креолизованный текст и его методический потенциал, направленный на реализацию в урочной деятельности учителя русского языка в средней общеобразовательной школе. Обосновывается целесообразность внедрения креолизованных текстов в процесс обучения. Представляется опыт разработки урока для обучающихся 5-х классов. Урочная деятельность связывается с формируемыми образовательными результатами: компетенциями разных видов и их показателями в виде определенных универсальных учебных действий.
Ключевые слова: креолизованный текст, поликодовый текст, урочная деятельность, русский язык
Keywords: creolized text, polycode text, lesson activities, Russian language

Современная методика преподавания русского языка требует поиска эффективных методов обучения, способствующих повышению мотивации обучающихся и улучшению усвоения ими учебного материала. В этом контексте особый интерес представляет использование креолизованных (поликодовых) текстов – текстов, сочетающих вербальную и невербальную составляющую.

Цель исследования – изучение эффективности использования креолизованных текстов как методического ресурса на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе, разработка модели урока с использованием креолизованных текстов.

Объектом исследования является креолизованный текст как средство обучения в рамках преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе.

Креолизованный текст – это текст, «фактура которого состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой) и невербальной (иконической), принадлежащей к другим языковым системам, нежели естественный язык» [1]. Компоненты креолизованного текста вступают во взаимодополняющие, семантически значимые отношения. В зависимости от соотношения этих компонентов различают тексты

© Цымоха К. В., 2025

с частичной креолизацией (изображение сопровождает текст, но не обязательно для его понимания) и тексты с полной креолизацией (понимание текста невозможно без изображения). Текст должен сочетаться со смыслом изображения, а само изображение является обязательным элементом текста.

Составляющие поликодового текста выполняют определенные обязанности: благодаря наглядности невербальные (иллюстративные) средства обращают внимание адресата, в то время как текст выполняет функцию пояснения. Креолизованные тексты – одна из самых распространенных форм передачи информации в современном мире. Они окружают человека повсюду и являются неотъемлемой частью социальной среды (социальные сети), медиапространства (реклама), городской инфраструктуры (вывески, таблицы предупреждения, граффити) и даже бытовой коммуникации (инструкции). Таким образом, современный человек существует в условиях визуализации [2]. В особенности это касается нынешнего поколения школьников, для которого визуальные формы восприятия уже являются «естественным» способом получения информации. В связи с чем возрастает необходимость использования креолизованных текстов в современном образовательном процессе [3].

Таким образом, можно выделить следующие преимущества использования креолизованных текстов на уроках русского языка: тексты данного типа ближе к реальному информационному миру обучающихся; инфографика, схемы и комиксы создают эмоциональный отклик, что способствует росту учебной мотивации; развитие мультикомпетенции: использование креолизованных текстов формирует одновременно навыки чтения, интерпретации, анализа, визуального восприятия, а также усиливает креативное мышление; упрощение усвоения информации: согласно исследованию М. Б. Ворошиловой, визуальное сопровождение материала повышает его усвоение до 55%, в то время как вербальный текст запоминается лишь на 7% [4].

Таким образом, использование креолизованных текстов в образовательном процессе – это логичный отклик на «вызов» современной информационной среды. Адаптация учебного материала под изменившийся формат восприятия и передачи информации побуждает современного педагога использовать соответствующие методы обучения. Покажем это на примере.

Нами разработан урок в рамках раздела «Морфология. Орфография. Культура речи» и параграфа «Морфология как раздел лингвистики» [5].

Класс (возрастная группа): 5-й класс.

Тема: «Морфология как раздел лингвистики».

Цели урока: сформировать у обучающихся представление о морфологии как разделе науки о языке, повторить части речи и их морфологические признаки, а также научить применять визуально-графические средства (креолизованные тексты) для осмысления учебной информации.

Задачи урока: ввести определение морфологии, рассмотреть части речи как объект изучения морфологии, организовать работу с креолизованными текстами: схемами, инфографикой, комиксами.

Планируемые результаты:

Предметные: знать определение морфологии, её предмет изучения, основные части речи, уметь определять, к какой части речи относится слово, соотносить часть

речи с вопросом, использовать инфографику как опору для запоминания, владеть навыками первичной текстовой деятельности.

Метапредметные: сформировать навыки сотрудничества с учителем, уметь обосновывать и доказывать собственное мнение, уметь строить речевое высказывание – доказательство, самостоятельно осуществлять поиск и выделение необходимой информации, формулировать возможный вариант решения проблемы, который проверяется в ходе проведения исследования.

Личностные: формирование познавательного интереса, интереса к собственной профессиональной идентификации

Средства, необходимые для проведения: аудитория, технические средства, такие как компьютер, проектор или интерактивная доска и бумага для раздаточного материала.

Сценарий урока (прилагается):

Время	Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формирование УУД
1 мин	Организационный момент, мотивация учащихся к учебной деятельности	Приветствие	Проверяют готовность к уроку, приветствуют учителя и настраиваются на работу	Регулятивные: планирование учебного сотрудничества
10 мин	Этап актуализации учебного действия	Задает наводящие вопросы по теме: что такое морфология? что она изучает? какие части речи Вы знаете? Предлагает выполнить первую работу с креолизованным текстом: предоставляет раздаточный материал (рис. 1). Нужно заполнить «дерево» частей речи. Задает наводящие вопросы: как Вы думаете, почему у дерева листья трех цветов?	Отвечают на вопросы, пытаются понять, о чем пойдет речь. Заполняют инфографику – «дерево» частей речи	Познавательные: умение находить ответ на вопрос; работа с информацией, с учебными моделями; преобразование и сохранение информации. Коммуникативные: умение оформлять свои мысли в устной форме
3 мин	Постановка целей и задач урока	«Подводит» учащихся к теме урока, озвучивает цели и задачи		Коммуникативные: умение оформлять свои мысли в устной форме с достаточной полнотой и точностью мысли. Регулятивные: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками

10 мин	Этап выявления места и причины затруднения	Рассказывает о том, что такое морфология и что она изучает, какие части речи изучаются в данном разделе и на какие вопросы они отвечают. Проверяет, правильно ли распределены части речи в дереве частей речи (рис. 1). Помогает справиться с затруднениями, если они возникают	Слушают учителя, запоминают информацию, делают работу над ошибками, если они имеются	Познавательные: работа с информацией, с учебными моделями; преобразование и сохранение информации. Регулятивные: планирование необходимых действий. Коммуникативные: формирование навыков речевой деятельности
12 мин	Этап построения проекта выхода из затруднения	Предлагает выполнить следующее задание: заполнить комиксы (рис. 2), вписав по одной реплике на каждую картинку. Важно, чтобы в предложении было задействовано как можно больше частей речи. Части речи выделить нужным цветом в соответствии с «деревом» частей речи (рис. 1)	Анализируют недавно полученный материал, на основе чего заполняют комиксы (рис. 2)	Личностные: умение осознавать трудности и стремление к их преодолению. Познавательные: умение находить ответы на вопрос, полно и точно выражать свои мысли. Коммуникативные: умение оформлять свои мысли в письменной форме
9 мин	Этап рефлексии	Слушает учащихся, задает вопросы, подводит итог. Озвучивает домашнее задание: параграф 77, упражнения № 452, 454 [3]	Делятся результатами своей работы, зачитывают комиксы, объясняют, почему выделили часть речи тем или иным цветом (установление ассоциативных перекличек), подводят итог. Записывают домашнее задание	Познавательные: умение точно выражать свои мысли, сопоставлять и делать выводы
	 Рис. 1.		 Рис. 2.	

В результате мероприятия обучающиеся обобщили знания по теме «Морфология как раздел лингвистики», узнали о новом способе запоминания информации, который поможет в дальнейшем систематизировать информацию при помощи принципа визуальности и наглядности. Это позволяет при необходимости воспроизвести данный образ в рамках поставленной учебной задачи и ассоциировать его с материалом. Важно отметить, что в данном случае использование цвета также способствует визуальному разделению информации и облегчению запоминания.

В ходе проделанной работы нами были выделены преимущества использования креолизованных текстов как средства урочной деятельности по русскому языку в средней общеобразовательной школе. Особое внимание было уделено педагогическому потенциалу таких текстов: они улучшают процесс усвоения и запоминания информации за счет иллюстративной составляющей, развивают навыки смыслового чтения, способствуют активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся.

Пример урока с интеграцией креолизованных текстов в образовательный процесс подтвердил их эффективность для систематизации знаний и формирования универсальных учебных действий. Применение такого рода текстов в полной мере отвечает требованиям ФГОС и может быть использовано на разных этапах урока. Таким образом, креолизованные тексты – это полноценный методический инструмент, ориентированный на формирование языковой компетенции школьников.

Список источников

1. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М. : АН СССР : ИН-т языкознания, 1990. С. 180–190.

2. Курьянович А. В., Драгунайте А. В. Место и роль визуального языка в современной коммуникации (на примере креолизованных рекламных текстов) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 153–159.

3. Курьянович А. В. Методический ресурс инфографики в преподавании русского языка (компетентностный подход) // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы научно-практ. конф. (с международным участием). Оренбург : Изд-во Оренбургского гос. ун-та, 2021. С. 370–375.

4. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2006. № 20. С. 180–189.

5. Ладыженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. и др. Русский язык. 5 класс : учебник : в 2 ч. 5-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2023.

УДК 372.881.1

Лингводидактические функции интернациональной лексики

Language Teaching Functions of International Vocabularies

Чэнь Иньцюань
Chen Yinquan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
dubina.ludmila@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные функции интернациональной лексики в обучении языкам: ускорение изучения лексики за счет использования лексических совпадений; содействие формированию межкультурной коммуникативной компетенции; облегчение когнитивной нагрузки на начальном этапе изучения языка; стимулирование интереса к обучению. Также анализируются потенциальные риски использования интернациональной лексики в практике обучения и предлагаются соответствующие стратегии. Рациональное использование интернациональной лексики может повысить эффективность обучения и оказать методическую поддержку многоязычному образованию.
Ключевые слова: интернациональная лексика, обучение языкам, лексическая семантика, межкультурная коммуникация
Keywords: international vocabularies, language teaching, lexical semantic, intercultural communication

В лингвистическом энциклопедическом словаре (ЛЭС) интернационализмы определяются как «слова, совпадающие по своей внешней форме (с учётом закономерных соответствий звуков и графических единиц в конкретных языках), с полно или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного характера из области науки и техники, политики, культуры, искусства и функционирующие в разных, прежде всего неродственных (не менее чем в трёх) языках» [1]. Интернационализмы возникают благодаря межкультурной коммуникации, когда те или иные слова, обозначающие явления материальной или духовной культуры, заимствуются из языка-источника сразу в несколько языков. Обычно это происходит тогда, когда язык-источник пользуется популярностью. Поэтому среди интернационализмов можно встретить слова латинского, греческого, французского происхождения. В настоящее время большая часть интернациональной лексики заимствуется из английского языка, который в современном мире выполняет функцию международного.

По данным опросов, 64% изучающих русский язык как иностранный (РКИ) в мире владеют как минимум одним из других иностранных языков (в основном английским или французским), что позволяет использовать при обучении

© Чэнь Иньцюань, 2025

не только интернациональные слова, общие для родного и изучаемого языка, но и англицизмы вообще.

Вот некоторые примеры интернациональной лексики, собранной по материалам словарей, веб-сайтов и других источников (табл. 1):

Таблица 1

Примеры русско-английских интернационализмов

Английский язык	Русский язык
album	альбом
atom	атом
browser	браузер
student	студент
material	материал
football	футбол
computer	компьютер
internet	интернет
sport	спорт
passport	паспорт
stop	стоп
business	бизнес
document	документ
analysis	анализ
metro	метро
visa	виза

Английский язык	Русский язык
tennis	теннис
office	офис
bank	банк
video	видео
test	тест
mango	манго
check	чек
moment	момент
lift	лифт
ocean	океан
hobby	хобби
custom	костюм
fact	факт
meter	метр
restaurant	ресторан
lemon	лимон

Англо-русская интернациональная лексика может быть преобразована с помощью метода аффиксации (affixation). Например, приставка «anti-» греческого происхождения означает «против». С её помощью образованы слова *antibiotic – антибиотик*, *antigen – антиген*, *antiwar – антивоенный*. Английская приставка «non-» означает «не». Соответствующие русские приставки «не-», «без-» и т. д. Например: *non-party – беспартийный*, *non-aggressive – неагрессивный*. Английский суффикс «-ism» соответствует русскому суффиксу «-изм». Например: *optimism – оптимизм, pessimism – пессимизм, romanticism – романтизм* [2].

При обучении иностранным языкам, и в частности русскому языку как иностранному, интернациональная лексика выполняет ряд важных функций:

1. Ускорение изучения лексики за счет использования совпадающих лексических единиц.

Интернациональная лексика позволяет иностранцам, изучающим русский язык, значительно ускорить процесс овладения русской лексикой. Лексика, заимствованная из английского или французского языков (medicine – медицина, ballet – балет), имеет одинаковую или схожую семантическую структуру, что позволяет обучающимся овладеть ею с меньшими затратами времени и сил.

Даже если фонетический облик или структурные особенности слов претерпели изменения из-за различия языковых систем, опорой для опознания может послужить графика или упомянутый выше метод аффиксации, а различия помогут акцен-

тировать внимание на некоторых закономерностях. Например, *lemon* [ˈlɛm.ən] – *лимон, ocean* [ˈəʊʃən] – *океан*.

2. Содействие формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) интернациональная лексика является не только важным инструментом для изучения языка, но и инструментом для развития навыков межкультурной коммуникации.

Семантическая общность интернациональной лексики обусловлена универсальностью человеческого опыта. Термины в области науки и техники, медицины, экономики и т. д. (например, «computer/компьютер», «virus/вирус») сохраняют устойчивое лингвистическое значение в разных языках. Некоторые интернациональные слова также содержат политические и социальные элементы, например, слова советского времени *колхоз* и *гласность* стали международными политическими терминами; арабские слова *климат* и *алгебра* вошли в европейские языки через научные труды. Эти лексические коннотации являются ключом к формированию межкультурной коммуникативной компетенции в процессе изучения русского языка инофонами [3].

3. Облегчение когнитивной нагрузки на начальном этапе изучения языка.

На начальных этапах изучения языка учащиеся часто сталкиваются с высокой когнитивной нагрузкой из-за сложности новой лексики. Существование интернационального лексикона является хорошим решением этой проблемы. Вместо того чтобы запоминать слова, учащемуся нужно лишь соотнести русское произношение со значением международного слова (например, *visa – виза*, *business – бизнес, internet – интернет*), что значительно снижает нагрузку при изучении русского языка.

Культурно-семантическая нейтрализация интернациональной лексики позволяет избежать когнитивных конфликтов, которые возникают при использовании культурно-маркированной лексики. Например, слово *тест (test*) будет понятно обучающимся из разных стран и не вызовет беспокойства, в отличие от *задания* или *контрольной работы*. *Эссе (essay)* будет более понятно, чем *сочинение*. На начальном этапе можно пренебречь семантическими различиями, которые возникают, когда заимствованное слово встраивается в лексическую систему принимающего языка. Чаще всего это сужение значения (так в русском языке *тест* или *эссе* – это конкретные варианты заданий с особыми требованиями).

Интернациональная лексика закладывает когнитивный фундамент на ранних этапах изучения русского языка и обеспечивает прочную основу для последующего комплексного изучения языка.

4. Стимулирование интереса к обучению.

С развитием науки и техники, а также новых средств коммуникации словарь интернациональной лексики расширяется и обновляется. Заимствование лексики, отражающей современные технологии (*гаджет, вай-фай*), социальные явления (*лайк, френд*) и культурные коды (*стрит-арт, фастфуд*), создает эффект узнавания, который связывает учебный материал с реальностью.

Однако в интернациональной лексике встречаются и «ложные друзья». Например, русское слово *магазин* похоже на английское *magazine*, а русское слово *фабрика* похоже на английское *fabrica*, но значения у них совершенно разные, поэтому

учащимся нужно быть очень бдительными, чтобы не допустить ошибок при работе с этими словами.

Таким образом, интернациональная лексика представляет большую ценность для изучающих русский язык, поскольку она может мотивировать их и снизить нагрузку при изучении русского языка для начинающих, но ее использование требует рационального и критического подхода. Чрезмерное обращение к интернациональной лексике может привести к механизации обучения и даже к семантической путанице.

Список источников

1. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: https://tapemark.narod.ru/les/?ysclid=m4g0y3qo2x152596703 (дата обращения: 03.05.2025).

2. 李勇.试论英、俄语国际通用词汇[J].解放军外国语学院学报, 1999(S1):19–22+26.

3. Ахметшина Л. В. Основные принципы, критерии и закономерности при образовании, освоении и распространении международной лексики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4-2 (70). С. 71–73.

УДК 372.881.161.1

Использование приемов визуализации в процессе преподавания русской грамматики для китайских обучающихся: многомодальный дискурс-анализ

The use of visualization techniques in the process of teaching Russian grammar to Chinese students: a multimodal discourse analysis

Шао Юйтун
Shao Yutong

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
tb100@yandex.ru

Аннотация. Сложность преподавания русской грамматики объясняется несколькими факторами, среди которых особенно значимыми являются: богатство морфологических изменений (склонение существительных, спряжение глаголов), особенность синтаксической структуры (свободный порядок слов). Также важным аспектом являются ограничения традиционного китайского обучения: зависимость от текстового анализа и механических упражнений, пренебрежение визуальными, пространственными и другими многомодальными путями языкового познания, приводящими к фрагментации понимания студентами. Указанные особенности актуализировали значение нашего исследования, теоретическая ценность которого рассматривается как расширение границ применения многомодальной теории в преподавании грамматики при изучении второго языка (в нашем случае – русского языка как иностранного в китайской аудитории), практическая же ценность видится в предоставлении воспроизводимого многомодального учебного плана для международного образования по обучению русскому языку как иностранному.
Ключевые слова: визуализация, грамматика русского языка, многомодальный дискурс-анализ, преподавание грамматики русского языка
Keywords: visualization, grammar of the Russian language, Russian grammar, multi-modal discourse analysis, teaching grammar of the Russian language

Основным вопросом в контексте нашего исследования выступает вопрос об активировании мультимодального восприятия с помощью техник визуализации (таких как диаграммы, анимация и интерактивные инструменты) для повышения эффективности усвоения грамматики [1, 2].

Анализ научной литературы (G. Kress [3]) и (G. Kress & van T. Leeuwen [4]) позволяет прийти к выводу, что изображения как независимая система генерации значений представляют пространственные отношения через репрезентацию значения, такие как: склонение для представления пространственных отношений, интерактивные значения (такие как ритм анимации PPT для направления внимания учащихся) и др. Это позволяет утверждать, что уникальность организации современ-

© Шао Юйтун, 2025

ной системы обучения русскому языку может выглядеть следующим образом: таблицы склонения существительных могут быть обозначены цветом (например, красный маркер винительного падежа, синим цветом обозначен родительный падеж), что позволит укрепить зрительную память; синтаксическую структуру можно представить с использованием векторных линий, таких как направления стрелок для представления семантических ролей.

В рамках данной статьи отметим недостатки мультимодальных исследований в процессе обучения русской грамматике в Китае и обозначим собственное видение развития системы языкового образования русскому языку как иностранному.

Итак, недостатками мультимодальных исследований при обучении русской грамматике в Китае являются:

1. Дилемма визуализации признаков – это достаточно сложный для китайских обучающихся вопрос. К данной группе можно отнести закон динамического склонения русских существительных с шестью падежами и с формами в единственном и множественном числе (всего 12 форм) и отсутствие модальной модели перевода, основанной на социальной семиотике. Большинство существующих исследований копируют английскую аналитическую схему (например, теорию синергии Ройса) и игнорируют специфику синтаксического дерева и системы пространственных метафор правой ветви русского языка.

Проиллюстрируем данное утверждение конкретным примером: пространственную схему предлогов «в» и «на» необходимо совместить с когнитивными различиями между русской схемой контейнера (например, «в стакане» с акцентом на интерьер) и китайской схемой ориентации (например, «в чашке» с акцентом на опорную поверхность; 在玻璃杯中), но сравнительного исследования нет.

2. Отсутствие мультимодальной системы грамматической репрезентации: семантическая зависимость сложного предложения типа «Когда я пришел, он уже ушел», а также отсутствие стандартов мультимодальной аннотации (таких как комбинирование древовидных диаграмм, временных шкал и анимаций персонажей). Так, воплощение глагольных категорий можно рассмотреть через характеристики позы незавершенного тела «бежать» (непрерывный бег) и всего тела «побежать» (начало бегать), а также как картографическую модель соматосенсорных модальностей (таких как данные датчиков движения).

3. Недостаточно межкультурных модальных конфликтных экспериментов, таких как негативная передача модальности жестов. Например, обращенная внутрь ладонь у китайцев «过来» и ладонь вверх у русских «подойди» не могут быть эмпирически проверены в процессе обучения грамматике.

4. Упрощена традиционная экзаменационная форма, например, студентам колледжей по специальности «Русский язык» в Китае необходимо сдавать специальный экзамен по русскому языку уровня 4/8, но в содержание экзамена не вводятся мультимодальные задания (такие как описание грамматических явлений по анимации и разработка мультфильмов по обучению грамматике).

5. Международный когнитивный конфликт: локализация, реконструкция модальных метафор и противопоставление пространственных метафорических систем. Например, модальный конфликт предлога «на»: метафора контактной поверхности русского «на столе» (на столе) и метафора опорной поверхности китайского

«на столе» должны выявить когнитивное трение с помощью мультимодальных экспериментов сравнения (таких как VR-сцена + движение глаз); другой пример: дилемма воплощения моторного глагола «идти», которая не есть прямая линейная схема китайского «走» и схема русского «идти».

6. Невербальная модальная негативная передача, поза в классе, языковая интерференция: китайские инструктивные жесты (такие как «эта сторона»), используемые учителем при объяснении направления, создают модальную конкуренцию с российской пространственной системой обучения (например, «сюда» должно взаимодействовать с поворотом головы).

Таким образом, есть несколько способов совершенствования процесса преподавания русской грамматики в Китае:

1. Теоретическая реконструкция: разработка мультимодальных грамматических репрезентативных структур для русского языка (например, в сочетании с динамическими синтаксическими деревьями, пространственными метафорическими графами, соматосенсорными модальностями).

2. Инновация в инструменте: дизайн русскоязычного тренажера по грамматике с искусственным интеллектом (интегрирующий динамическую визуализацию, анализ речи, соматосенсорную обратную связь) и разработка 3D-симулятора склонения (поддержка манипуляции жестами при спряжении слов).

3. Эмпирическое исследование: проведение экспериментов по кросскультурному модальному сравнению (модальные предпочтения изучения грамматики учащихся китайского и русского языков) и построение мультимодальной системы кодирования наблюдения в классе.

4. Реформа оценивания: в тест по русскому языку для уровней 4 и 8 необходимо добавить мультимодальные грамматические задания (такие как разбор сложных предложений с модальными конфликтами) в сочетании со стандартами оценки владения русским языком A1-C2. Например, в тесте по русскому языку B2, который требует «умения точно нарисовать диаграмму отношений сложных предложений размером в один дюйм и объяснить их фонетически», чтобы способствовать трансформации парадигм обучения.

Данные утверждения были сформулированы нами в процессе широкого анализа китайской образовательной практики в области иноязычного обучения, а именно практике преподавания русского языка как иностранного, и сопоставление указанного процесса (система иноязычного образования), реализуемая в российской практике. Полагаем, что адаптация и включение в китайскую иноязычную образовательную практику отдельных приемов и моделей, в том числе приемов визуализации, позволит добиться нового уровня обучения в Китае русскому языку.

Список литературы:

1. Смирнова А. А. Современные тенденции визуализации в преподавании РКИ // Русский язык за рубежом. 2020. № 5. С. 34–39.

2. Петров В. В. Инновационные методы визуализации грамматики // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2021. № 3. С. 45–62.

3. Kress G., van Leeuwen, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. M., 1996. C. 59–116.

4. Kress G. Literacy in the New Media Age. M., 2003.

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ПРАВА

ИСТОРИЯ РОССИИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

УДК 94(47)

Социально-политические, идеологические и религиозные предпосылки издания императорского рескрипта Александра I «О уничтожении масонских лож и всяких тайных обществ» (1822 г.)

Socio-political, ideological and religious prerequisites for the publication of the imperial rescript of Alexander I «On the destruction of Masonic lodges and any secret societies» (1822)

Михаил Николаевич Бабадин
Mikhail Nikolayevich Babadin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Олег Николаевич Мухин
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kvi_tspu@mail.ru

Аннотация. Анализируются социально-политические, идеологические и религиозные предпосылки издания рескрипта Александра I 1822 г. о запрете масонских лож в России. Рассматриваются внутренние и внешние факторы, повлиявшие на изменение отношения властей к масонству, а также трансформация восприятия этого движения императором и его окружением.
Ключевые слова: масонские ложи, Александр I, рескрипт 1822 г., социально-политические предпосылки, идеологические факторы, религиозные противоречия, тайные общества
Keywords: masonic lodges, Alexander I, rescript of 1822, socio-political prerequisites, ideological factors, religious contradictions, secret societies

Вопрос о роли масонских лож в общественно-политической жизни России начала XIX в. продолжает оставаться предметом оживленных научных дискуссий в отечественной историографии. С одной стороны, многие современники рассматривали масонство как элитарное философско-нравственное учение, ориентированное на моральное совершенствование личности, распространение просветительских и гуманистических идей, а также на благотворительную деятельность. Масонские ложи воспринимались как своеобразные клубы для избранных, где представители

© Бабадин М. Н., 2025

высших слоев общества могли общаться, обмениваться мнениями и заниматься самообразованием.

С другой стороны, закрытость масонских объединений, наличие сложных ритуализированных практик, а также их формальная независимость от официальных государственных структур вызывали настороженность и подозрения со стороны властей, особенно на фоне усиления консервативных тенденций, бюрократизации и ужесточения государственного контроля над общественной жизнью.

1 (13) августа 1822 г. император Александр I подписал рескрипт, который вошел в историю как указ о запрете деятельности всех тайных обществ и организаций, включая масонские ложи. Рескрипт констатировал, что тайные общества, и в первую очередь масонские ложи, изначально создававшиеся как благотворительные и просветительские организации, постепенно переключились на политическую деятельность, распространение опасных идей и участие в заговорах, что, по мнению властей, привело к росту социальной напряженности, политическим беспорядкам и представляло серьезную угрозу для спокойствия и стабильности государственного строя [1]. Издание этого рескрипта положило конец эпохе относительной терпимости и благожелательности к масонству и ознаменовало начало периода строгих ограничений, преследований и фактического запрета на любую форму организованной общественной деятельности, не санкционированной государством.

Предпосылки столь резкой и неожиданной перемены в государственной политике по отношению к масонским ложам были обусловлены целым рядом сложных и взаимосвязанных факторов, которые можно условно разделить на несколько основных направлений, каждое из которых сыграло свою роль в формировании окончательного решения императора Александра I.

Прежде всего внутренняя ситуация в России способствовала ужесточению политики в отношении масонства. Перед Отечественной войной 1812 г. среди российской бюрократии и аристократии усилились масонофобские настроения, характерные также для западноевропейской консервативной мысли. В 1805 г. император учредил Секретный комитет по вопросам внутренней безопасности, который в 1807 г. был преобразован в Комитет охранения общей безопасности. В «Положении о Комитете», составленном Н. Н. Новосильцевым, прямо указывался источник угрозы для империи: «Коварное правительство Франции… покровительствует тайным обществам… и через них достигает своих злонамеренных целей». Таким образом, в глазах имперской администрации и части аристократии масонские ложи и другие элитарные объединения были восприняты как угроза существующему порядку, что продолжало традицию, зародившуюся при Екатерине II [2, с. 167–168].

В 1810 г. в российском правительственном аппарате возросла обеспокоенность деятельностью масонских лож. Министерство полиции подготовило циркуляр, направленный против нелегальных организаций, основанных на масонских принципах и вовлеченных в политику. Документ, основанный на указе прусского короля Фридриха-Вильгельма III, обязывал руководителей лож предоставлять властям списки членов и сообщать о создании новых объединений. Несмотря на это, Александр I воспринимал масонские организации как инструмент морального воспитания элит, разрешая их существование под надзором [3, с. 76].

Проект М. М. Сперанского 1810 г. пытался институционализировать масонство как контролируемую государством структуру. Концепция «государственного масонства» предусматривала интеграцию лож в систему государственной администрации для воздействия на дворянство. Хотя Сперанский критически относился к масонству как источнику идеологической нестабильности, он стремился использовать его элементы в интересах власти, предложив создать координационный центр при правительстве. Однако проект не был реализован из-за политической опалы реформатора [3, с. 77].

Кроме того, уже после войны происходит важное событие, которое повлияло не только на отношение к масонству, но способствовало усилению авторитарных тенденций в империи – восстание Семеновского полка, произошедшее в 1820 г. Хотя данное событие и не имело прямой и документально подтвержденной связи с масонством, оно было воспринято властями как тревожный симптом, свидетельствующий о возможности стихийной самоорганизации общества вне контроля государства и о наличии серьезных проблем в армии и обществе в целом [4, с. 31].

Также масонство сыграло важную, хотя и не определяющую роль в формировании и деятельности движения декабристов. На ранних этапах, когда будущие декабристы только начинали задумываться о преобразованиях в России, масонские ложи предоставляли уже готовую структуру с четкой иерархией, строгими правилами конспирации, системой посвящений и регулярными собраниями. Это позволяло декабристам безопасно встречаться, привлекать единомышленников и готовиться к дальнейшим действиям, не опасаясь пристального внимания властей. Ключевые фигуры, такие как К. Ф. Рылеев и братья Муравьевы-Апостолы, даже использовали дочерние ложи «Астреи» в качестве основы для создания первых тайных обществ, в частности Союза спасения. Тем не менее важно понимать, что масонство не было единой политической силой с четкой оппозиционной направленностью. Декабристы составляли лишь меньшую часть масонского движения. Многие масоны оставались лояльными к существующей власти, и даже среди тех, кто подавлял восстание 1825 г., были видные масоны. Более того, со временем декабристы разочаровались в возможностях масонства как инструмента для подготовки революции. Многие лидеры движения состояли в ложах недолго и затем порывали с ними, чтобы создать более специализированные тайные организации [5, с. 30–31].

Международная обстановка также оказала значительное влияние на изменение государственной политики. Поворот России к консерватизму в начале 1820-х гг. стал непосредственной реакцией на революционные события в Европе, в частности в Испании, Португалии и Неаполе. В. Ю. Захаров отмечает, что эти события сыграли ключевую роль в решении Александра I запретить тайные общества в России. Эти события вызвали серьезную обеспокоенность и тревогу у Александра I и его окружения, которые увидели в них угрозу для стабильности всей европейской системы и в конечном счете для российской монархии. Император и его советники были хорошо осведомлены о том, что структура многих революционных и оппозиционных организаций, активно действовавших в этих странах, во многом заимствовала масонскую модель организации. Более того, масонские ложи зачастую использовались в качестве прикрытия для политической деятельности, распространения

радикальных идей и подготовки заговоров [6]. Это отразилось и в тексте рескрипта, где отмечалось, что тайные общества, включая масонские ложи, изначально благотворительные, стали заниматься политикой, что привело к беспорядкам и угрозам для спокойствия государств [1].

На формирование негативного образа масонства также влияли религиозные и идеологические аспекты. Немаловажное значение в антимасонской риторике сыграли труды французского священнослужителя и публициста О. Баррюэля, представлявшие масонство как глобальную угрозу христианству и монархии. Он утверждал, что Французская революция была результатом заговора масонов, иллюминатов и философов Просвещения, проникших во властные структуры [2, с. 349]. Эти идеи распространились в России благодаря французской эмиграции и нашли поддержку среди консерваторов, таких как и Ф. Ростопчин и М. Л. Магницкий, которые предостерегали от масонского влияния и призывали к борьбе с ним, видя в масонах потенциальных революционеров и ниспровергателей государственного строя [2, с. 351].

Ещё одним критиком масонства выступал представитель церкви – архимандрит Фотий, который в своём сочинении «Борьба за веру. Против масонов» обвиняет масонов в распространении антихристианских идей, сотрудничестве с «силами зла» и стремлении создать «новую религию». Фотий связывает их с политическими потрясениями и обвиняет в моральном разложении, отрицании божественного порядка. Он утверждает, что масоны проникают в высшие круги власти, подрывая устои государства, и сотрудничают с враждебными иностранными силами. Фотий призывал к жёстким мерам против «еретиков», видя в них угрозу самодержавию и духовной чистоте нации [7].

Наконец, немаловажно упомянуть то, как постепенно изменялось личное отношение императора Александра I к масонству. В начале своего правления Александр I, воспитанный в духе либеральных и просвещенных идей, проявлял заметную терпимость и даже определенный интерес к масонству, видя в нем потенциальный инструмент морального и нравственного воздействия на общество, особенно на его образованную элиту. Этому способствовало и то обстоятельство, что в ближайшем окружении императора было немало людей, разделявших масонские взгляды, включая членов его семьи и влиятельных придворных. Как отмечает С. Н. Брачев, существует несколько версий даты предполагаемого вступления самого Александра I в масонство, однако, несмотря на предположения и слухи, ни одна из них не получила убедительного документального подтверждения в исторических источниках [8, с. 227]. Тем не менее достоверно известно, что в 1818 г. император лично посетил ложу «Трёх добродетелей» в Санкт-Петербурге, что свидетельствует о его сохраняющемся интересе к масонскому движению. По воспоминаниям наместного мастера этой ложи, известного общественного деятеля А. Н. Муравьёва, во время визита императора произошел эпизод, который отчетливо продемонстрировал дистанцию и отчуждение, существовавшие между Александром I и масонским братством. Муравьев, следуя масонскому протоколу, обратился к государю на «ты», что вызвало явное раздражение и недовольство со стороны императора [8, с. 228]. Этот эпизод показал, что для Александра I масоны оставались прежде всего подданными, а не «братьями» в ритуальном смысле и что

он не готов полностью принять масонскую идеологию равенства и братства. Со временем эта позиция становилась все более явной, и отношение императора к тайным организациям в целом постепенно менялось в сторону большей подозрительности и неприязни.

В конце 1810-х – начале 1820-х гг. все более очевидным становился отход императора Александра I от либеральных убеждений, характерных для его раннего правления. В период зрелости монарх все в большей степени склонялся к христианско-мистическим воззрениям. В 1821 г., выслушав доклад председателя Государственного совета князя И. В. Васильчикова о деятельности тайных обществ, государь отметил: «Я сам разделял и поощрял эти иллюзии и заблуждения, а потому не мне карать их». Попытка воздействия на императора через записку А. Х. Бенкендорфа, содержавшую характеристику членов тайных обществ и, следовательно, призывавшую принять против них меры, также не возымела эффекта [9, с. 534]. Тем не менее 1 (13) августа 1822 г. был подписан рескрипт об уничтожении масонских лож и тайных обществ. Возникает вопрос: что обусловило изменение позиции императора в течение столь краткого периода? Согласно точке зрения богослова А. А. Лебедева, вышеназванный архимандрит Фотий оказал решающее влияние на принятие данного решения. Предполагается, что в ходе личной аудиенции 5 июня 1822 г. архимандрит убедил императора Александра I в подрывном характере деятельности масонов. В качестве косвенного подтверждения данной гипотезы приводится факт издания указа о запрете масонства в день вручения архимандриту Фотию императорской награды – наперсного алмазного креста [9 с. 528]. Однако исследователь В. С. Брачев предлагает иную трактовку, согласно которой аудиенция Александра I с Фотием послужила лишь катализатором принятия решения о запрете, но не выступила его основной причиной [10, с. 151]. Несмотря на различие интерпретаций этого события, бесспорно одно: именно оно стало непосредственным импульсом к изданию рескрипта. Принятие столь жёсткой меры со стороны императора предопределило дальнейшую судьбу масонства в России и обусловило изменения в характере его существования.

В заключение важно отметить, что после выхода рескрипта 1822 г. масонство не исчезло полностью. Принципиальные масоны продолжали собираться втайне вплоть до 1860-х гг., особенно в Москве и, в меньшей степени, в Петербурге [11, с. 82]. Однако запрет подорвал влияние масонства на общественное мнение. Масонство, ставшее изолированным и действовавшее в условиях строгой конспирации, утратило массовость и влияние на дворянскую элиту. Со смертью видных деятелей масонство «александровской эпохи» исчезло. В дальнейшем новое масонство XX в. значительно отличалось от старого и развивалось в более политизированном направлении [6].

Таким образом, рескрипт Александра I 1822 г. стал закономерным результатом действия комплекса социальных, политических, идеологических и религиозных факторов. Он отражал изменения в мировоззрении императора и его окружения, а также политическую ситуацию в России и международный контекст. Однако опыт запрета масонских лож показал, что административные меры не решают глубинных проблем общественного развития. Как показали последующие события, подавление

одних форм общественной самоорганизации приводит к возникновению других, более радикальных. Этот урок остается актуальным и сегодня, напоминая о важности диалога власти с обществом и своевременных реформ.

Список источников

1. Указ «О уничтожении масонских лож и всяких тайных обществ» // Дилетант. URL: https://diletant.media/articles/38633167/ (дата обращения: 15.01.2025).
2. Минаков А. Ю. Русский консерватизм в 1 четверти 19 века. Воронеж, 2011. 560 с.
3. Андреева, Т. В. Александр I и внутренняя безопасность Российской империи: правительство, тайные общества и дворянство // Петербургский исторический журнал. 2018. № 1 (17). С. 65–88.
4. Алексеев С. А. Александр I и мифологема всеевропейского заговора революционеров // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2008. № 1 (17). С. 25–34.
5. Карпачев С. П. Масоны против декабристов // Вестник МГПУ. 2013. С. 26–32.
6. Захаров В. Ю. Масонство в России. URL: https://zpu-journal.ru/e-zpu/2008/6/Zakharov_masonry/ (дата обращения: 15.04.2024).
7. Архимандрит Фотий (Спасский) Борьба за веру. Против масонов // Азбука веры: православный портал. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Fotij_Spasskij/borba-za-veru-protiv-masonov/ (дата обращения: 17.04.2025).
8. Брачев В. С. Масоны у власти. М., 2006. 640 с.
9. Лебедев А. А. К закрытию масонских лож в России // Русская старина. 1912. Т. 149. № 3. С. 524–538.
10. Брачев В. С. Масоны в России: от Петра I до наших дней. СПб., 2000. 397 с.
11. Пыляев М. И. Старая Москва. М., 1990. 608 с.

УДК 372.893

Методические аспекты формирования функциональной грамотности на уроках истории в школе

Methodical aspects of the formation of functional literacy in history lessons at school

Александра Владимировна Бахнова, Екатерина Николаевна Мацкевич
Aleksandra Vladimirovna Bakhnova, Yekaterina Nikolayevna Matskevich

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Юрьевна Назарова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
ounazarova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль дисциплины «История» в формировании функциональной грамотности у школьников, а также анализируются различные методы и приемы, способствующие ее развитию. Исследование показывает необходимость функциональной грамотности в современной системе школьного образования. Статья может быть полезна педагогам и методистам, заинтересованным в развитии функциональной грамотности у школьников и повышении качества преподавания дисциплины «История».
Ключевые слова: функциональная грамотность, история
Keywords: functional literacy, history

В 1957 г. ЮНЕСКО был введен термин «функциональная грамотность». В тот момент функциональную грамотность связывали с устранением безграмотности в мире. С течением времени трактовка этого понятия менялась под стать изменениям общества [1, с. 5].

По нашему мнению, наиболее значимым для развития педагогической науки является определение индивидуума, обладающего функциональной грамотностью, созданное выдающимся педагогом А. А. Леонтьевым. Советский и российский деятель определял такого человека, как «личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общении и социальных отношений» [1, с. 5]. По Леонтьеву, сформировать функциональную грамотность у обучающихся означает «сформировать готовность жить в постоянно изменяющейся природной и социальной среде, найти свое место в современной жизни, которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи – принятие индивидом общества и принятие обществом индивида» [1, с. 5].

Заслуживает внимания и точка зрения еще одного ученого в области педагогики, исследовавшего функциональную грамотность как важнейшее качество личности, П. Р. Атутова. Он изучал функциональную грамотность с нескольких сторон,

© Бахнова А. В., Мацкевич Е. Н., 2025

одна из которых связана «с вооружением обучающихся необходимым и достаточным объемом знаний, умений, навыков, обеспечивающих возможность вхождения школьников в будущую деятельность, имея достаточный базис для эффективной практической работы на протяжении длительного периода» [2, с. 102]. Другая же – «с формированием мотивов для непрерывного совершенствования своих знаний, умений и качеств личности, позволяющих всегда быть в деловой форме и постоянно и чутко реагировать на систематически изменяющуюся информационную и технологическую обстановку» [2, с. 102].

Также функциональную грамотность допустимо трактовать как «результат усвоения учениками системы основных навыков предмета, которые позволяют эффективно применять полученные знания в практической ситуации, умение устанавливать отношения с внешней средой, а также адаптироваться и функционировать в ней» [3].

В соответствии с международным исследованием PISA можно выделить ряд составляющих финансовой грамотности, к которым относятся: грамотность в чтении, грамотность в математике, грамотность в сфере естествознания. Первая представляет собой «способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [4, с. 5]; вторая – «способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину» [4, с. 5]; третья – «способность использовать естественно-научные знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах» [4, с. 5].

Постепенно выделялись и другие направления функциональной грамотности. Во-первых, в 2012 г. появилась финансовая грамотность, предполагающая «знание и понимание финансовых понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивацию и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни» [4, с. 6]. Во-вторых, в 2018 г. был определен такой элемент, как глобальные компетенции, понимаемые как «способности критически рассматривать с различных точек зрения проблемы глобального характера и межкультурного взаимодействия; осознавать, как культурные, религиозные, политические, расовые и иные различия влияют на восприятие, суждения и взгляды на людей; вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству» [4, с. 6]. В-третьих, в 2021 г. к новым элементам отнесли креативное мышление, под которым понимается «способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [5, с. 77]. В-четвертых, с 2025 г. предполагается появление еще одной составляющей функциональной грамотности, которая позволит по-новому оценить иностранные языки и инновационную область – «обучение в цифровом мире» [2, с. 102].

Таким образом, функциональная грамотность представляет собой один из важнейших элементов современного образования. Она не только способствует приобретению обучающимися знаний, но и помогает осознанно применять их в повседневности. Не является исключением и школьное образование, в процессе которого ученики получают необходимые им на практике (в жизни) теоретические знания.

На сегодняшний день формированию функциональной грамотности на уроках истории посвящено достаточно большое количество исследований. В основном это работы педагогов и методистов. Следует заметить, что они обосновывают значимость функциональной грамотности необходимостью подготовки конкурентоспособных профессионалов, эффективно реализующих свои компетенции на рынке труда.

Кроме того, они выделяют структурные компоненты функциональной грамотности и, что очень важно для нашего исследования, отдельные методы ее формирования. В частности, Е. Д. Войченко предлагает использовать познавательные игры, викторины, уроки-дебаты [6, с. 135], а Г. Л. Копотева и И. М. Логвинова – «обсуждения, дискуссии, ролевые игры с решением учебной проблемы, беседы, проектную деятельность» [7, с. 179].

На наш взгляд, формирование функциональной грамотности на уроках истории имеет особое значение, так как именно данная дисциплина, помимо расширения кругозора обучающихся, формирует у них понимание социальных, политических и экономических процессов, историческую память, что способствует осознанию их роли в обществе [8], а функциональная грамотность позволит успешно использовать полученные исторические знания о прошлом в современной жизни школьника и гражданина.

При этом формирование функциональной грамотности требует использования различных методов. Например, к таким методам можно отнести организацию проектной деятельности, во время которой учащиеся работают над конкретными проектами, применяя при этом знания по истории. Тем самым проектная деятельность способствует развитию навыков проведения исследования, анализа и представления его результатов [9, с. 674].

С помощью этого же метода можно формировать и глобальные компетенции. Например, на уроке истории с учащимися можно разработать проект на тему «Разнообразие культурных миров на территории России», суть которого заключается в исследовании населения России с точки зрения этнического разнообразия и в определении его причин» [10, с. 18]. Указанное задание будет способствовать развитию осознания межкультурных различий в аспекте глобальных компетенций.

Кроме того, важно применять ролевые игры, дискуссии и другие интерактивные методы обучения, с помощью которых происходит формирование и совершенствование навыков коммуникации и аргументации через интенсивное обсуждение вопросов, выражение мнения, участие в уроке. Например, для этой цели можно провести на уроке ролевую игру для 8-го класса на тему «Судебный процесс над женским правлением в России в XVIII в.».

Критическое мышление и навык оценивать достоверность источников информации, по нашему мнению, можно улучшить благодаря возможности нахождения материалов из различных информационных ресурсов и источников: статей, учебников, интерактивных образовательных технологий и видеоматериалов [9, с. 674].

Важным инструментом повышения самостоятельности обучающихся является использование кейс-технологий, которое основано на использовании кейсов – текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических материалов. К тому же перечень материалов, входящих в кейс, обеспечивает не только очную, но и дистанционную, а также смешанную форму обучения [7, с. 179–180].

Задачи-ситуации могут быть связаны с анализом исторических событий, экономическими проблемами или социальными вопросами. Например, с учащимися разбирается кейс, связанный с правильным управлением финансами в разные исторические периоды [11, с. 129] – «Казна Российской империи. Управление богатством правителей». С помощью этого кейса удобно формировать финансовую грамотность на уроках истории. В результате ученики смогут применить на практике полученные знания в реальной ситуации, связанной с распоряжением финансами.

Множественные приемы становления функциональной грамотности, применяемые педагогами в процессе преподавания истории, воплощаются при помощи разных заданий, которые нацелены на развитие конкретных элементов функциональной грамотности. На уроках истории учителя акцентируют свое внимание на формирование прежде всего читательской грамотности.

Практически каждый урок включает задания, направленные на ее развитие. Особенно активно начинается ее формирование с 5-го класса. Работа с текстом может сопровождаться такими заданиями, как: 1. Найдите в тексте и подчеркните (или выпишите)… 2. На основе текста ответьте на вопросы… 3. Определите верность приведенных суждений. Знаком «+» отметьте правильные утверждения, знаком «-» – ошибочные. Объясните свой ответ, используя текст. 4. Представьте, что вы художник. Нарисуйте портрет исторической личности, используя информацию из текста. Что вы изобразите на его портрете и почему?

Следующим не менее важным элементом функциональной грамотности является креативное мышление, которое позволяет на уроках истории создать представление об исторической эпохе через чувственное восприятие ученика. Например, развить креативное мышление в 7-м классе можно с помощью задания «Создание гида по искусству Симона Ушакова», которое подразумевает разработку учащимися путеводителя по деятельности Симона Ушакова.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что функциональная грамотность в современном обществе является необходимым и особенно важным результатом образовательной деятельности, а методические основы ее формирования предполагают использование большого арсенала разнообразных методов обучения, эффективность использования которых требует отдельного научного исследования. Применение различных составляющих функциональной грамотности на практике стало базовым навыком жизни каждого человека, а совокупность форм, методов и средств обучения позволяет их сформировать в рамках не только школьного, но и дополнительного образования в урочное и внеурочное время.

Список источников

1. Николина В. В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе // Нижегородское образование. 2021. № 1. С. 4–13.

2. Ковцун А. А., Кохичко А. Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука и школа. 2022. № 6. С. 99–109.

3. Толмачева Е. В. Формирование функциональной грамотности на уроках истории и обществознания // Научно-методический совет МОУ Многопрофильной гимназии № 12. Тверь, 2021. URL: https://tverxii.ru/научно-методический-совет/ (дата обращения: 01.12.2024).

4. Алексашина И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учебно-метод. пособие СПб., 2019. 160 с.

5. Петренко Н. А., Филимонов С. П. Креативное мышление как важный компонент функциональной грамотности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2023. № 2 (75). С. 75–83.

6. Войченко Е. Д. Формирование функциональной грамотности на уроках истории // Вестник науки. 2022. №12 (57). С. 133–136.

7. Копотева Г. Л., Логвинова И. М. Формы и методы обучения педагогов формированию функциональной грамотности школьников с использованием результатов международных исследований качества общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2. № 5 (79). С. 174–192.

8. Савенкова О. Ю. Формирование функциональной грамотности на уроках истории и обществознания // Международный педагогический портал «Солнечный свет». 2024. URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/formirovanie-funkcionalnoy-gramotnosti-n.20435145525/ (дата обращения: 01.12.2024).

9. Юцис А. Э. Методы и подходы к формированию функциональной грамотности у школьников // Вестник науки. 2023. № 11 (68). С. 673–675.

10. Асхадуллина Н. Н., Вильданова Д. Р. Глобальные компетенции личности как императив социальной устойчивости: дидактический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 15–19.

11. Полищук П. А. Способы формирования функциональной грамотности на уроках истории и обществознания // Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования : материалы II Всерос. научно-практ. конф. с международным участием, Чебоксары, 26 июля 2024 года. Чебоксары, 2024. С. 127–129.

УДК 372.83

Методический потенциал дисциплины «Обществознание» в процессе формирования читательской грамотности у учеников средней школы

Methodological potential of the discipline «Social Studies» in the process of developing reading literacy among secondary school students.

Галина Сергеевна Куницкая, Снежана Александровна Лебедева
Galina Sergeevna Kunitskaya, Snezhana Alexandrovna Lebedeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Юрьевна Назарова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
ounazarova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль дисциплины «Обществознание» в формировании читательской грамотности у учащихся средней школы. Анализируются различные методические подходы и технологии, способствующие развитию навыков критического мышления, анализа и интерпретации текстов. Исследование подчёркивает важность читательской грамотности в современном образовательном контексте. Статья может быть полезна педагогам и методистам, заинтересованным в повышении качества преподавания и развитии читательских навыков у школьников.
***Ключевые слова*:** читательская грамотность, функциональная грамотность, обществознание, право, преподавание
Keywords: Reading literacy, functional literacy, social studies, law, teaching

Современные реалии требуют значительных изменений образовательной системы. В рамках новой концепции преподавания школьных предметов постоянно происходят значительные преобразования. Одним из важнейших становится ускоренный переход от простого усвоения программы к развитию способности применять полученные знания на практике, в связи с чем главной задачей современной школы является формирование и развитие функциональной грамотности у учащихся.

Изначально понятие «грамотность» связывали с определённой степенью владения навыками чтения, счета и письма в соответствии с устоявшимися нормами родного языка. Впоследствии оно стало включать в себя не только элементарные навыки и умения читать, считать, писать, но и владение более сложными показателями культурного развития человека [1, с. 464]. Так появилось новое, уточнённое значение грамотности – функциональная грамотность.

В наше время под функциональной грамотностью понимается «способность человека использовать знания, приобретённые навыки для решения широкого спектра жизненных задач. Она включает овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему образованию» [2].

© Куницкая Г. С., Лебедева С. А., 2025

В современной системе образования, в том числе в «Концепции оценки образовательных достижений учащихся PISA 2018», выделяются следующие составляющие функциональной грамотности: читательская, естественно-научная, математическая, финансовая, креативное мышление, глобальные компетенции [3].

На наш взгляд, важнейшей составляющей функциональной грамотности выступает читательская грамотность, которую в исследованиях трактуют следующим образом: «способность личности к чтению и пониманию любых письменных текстов и учебных материалов, направленная на формирование умения извлекать необходимую информацию из прочитанного, а также размышлять над предложенной тематикой» [4, с. 58].

Читательская грамотность значима для успешного обучения и личного развития, она способствует формированию самостоятельного и критического подхода к информации, что особенно актуально в современном мире, насыщенном разнообразными источниками информации. Ученики учатся не только читать, но и самостоятельно интерпретировать тексты.

Каждый урок обществознания предполагает работу с информацией, зачастую представленную в текстовой форме. Чтобы развить эту грамотность, учителю необходимо строить урок таким образом, чтобы работа с текстом включала разнообразные задания, варьирующиеся по уровням сложности, что позволяет глубже погрузиться в прочитанный материал. При этом основным инструментом любого педагога в формировании читательской грамотности учащихся является текст, служащий основой для работы на уроках обществознания. В этом контексте можно выделить целое множество текстов: сам учебник, законы, статистика и даже художественные тексты – все они подробно анализируются на уроках обществознания. Каждый из этих текстов не просто сообщает информацию, но и формирует у учащихся читательскую грамотность.

Само чтение как методический прием можно разделить на несколько видов (способов чтения), каждый из которых имеет свою цель и характер понимания текста, позволяет учащимся глубже погрузиться в изучаемый материал и развить у них читательскую грамотность.

Таблица 1

Виды (способы) чтения (на примере «Конвенции о правах ребёнка») [5]

№	Название	Суть
1	Ознакомительное чтение	Ученик усваивает лишь главное содержание, отсекая второстепенные детали (основная идея Конвенции – обеспечение интересов ребёнка)
2	Просмотровое чтение	Акцент ставится на определении значимости текста и выявлении актуальных тем (значение Конвенции – установление строгих правил в отношение детей на международном уровне)
3	Поисковое чтение	Ученик находит конкретную информацию в тексте, тщательно отобранную для последующего анализа (дети ищут определённые статьи Конвенции и рассказывают их суть)

Данные способы изучения текстов социальной значимости помогают развивать необходимые обучающемуся для жизни и общения в социуме умения и навыки, такие как «нахождение и извлечение главной информации из текста, работа с ключевыми понятиями; осмысление прочитанного текста, оценивание и всесторонний анализ содержащейся в нем информации; использование полученной информации для решения любого вида задач – от учебных до практических, жизненных; делать соответствующие выводы с опорой на информацию из текста» [6, с. 1–2].

Именно эти умения лежат в основе критериев оценивания читательской грамотности, содержащихся в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) [7], в «Концепции оценки образовательных достижений учащихся PISA 2018» [8], а также выносящиеся как основные на Всероссийском форуме экспертов по функциональной грамотности [9, с. 11–23].

Анализ опыта учителей позволил установить методический потенциал дисциплины «Обществознание», который заключается в возможности использовать разнообразные методы обучения и задания для учеников, являющиеся достаточно эффективными в процессе формирования читательской грамотности учеников средней школы. К таким методам обучения, связанным прежде всего с работой с текстом и заданиями, наиболее активно используемыми на уроках обществознания, можно отнести:

1) Метод интерпретативного чтения. Задания, выполняемые учениками, непосредственно связаны с поиском информации из текста: определения, даты, высказывания и т. д. [10, с. 2]. Так, в сборнике М. А. Хабаевой приведён текст об общении как искусстве и к нему даны вопросы, основанные на анализе текста: «Что автор считает главной целью общения как искусства? Что, по мнению автора, нужно для того, чтобы общение стало искусством. Выпишите из текста предложение, где говорится об этом» [10].

2) Одним из традиционных методов работы с текстами является написание эссе по прочитанному материалу [12, с. 230]. Учитель формулирует определённое мнение или утверждение, а ученики должны на основе этого примера логично и последовательно обосновать или опровергнуть данную точку зрения. Аргументация должна опираться на знания учащихся, статистические данные и факты. Благодаря данному методу у обучающихся появляется возможность свободно рассуждать, что помогает закрепить изученный материал и способствует поиску новой информации в процессе написания. Для того чтобы правильно аргументировать свою точку зрения, ученикам необходимо изучить материал. В качестве темы для эссе может выступить «Право на жизнь, свободу и личную неприкосновенность», для написания которого потребуется не только знание учащегося, но и внимательное изучение Конституции РФ.

3) Среди различных текстовых методов, способствующих формированию читательской грамотности, стоит выделить кластеры [13, с. 231]. Этот подход позволяет графически организовать прочитанную информацию в структурированную схему. Учащиеся выделяют ключевые моменты в тексте и выстраивают их в определённой иерархии, где главное слово будет основой для последующих категорий. В процессе работы с текстом учащиеся выделяют основной смысл содержания, что

содействует развитию читательской грамотности, так как они преобразуют основной объем письменной информации в наглядную структуру. В рамках учебной деятельности учащимся может быть предложено задание по формированию кластера, опирающегося на изученный раздел «Конституция Российской Федерации», для начала необходимо ознакомиться с текстом Конституции или с той частью, которая является предметом изучения, например, если изучается раздел о правах и свободах человека и гражданина, то от центральной темы могут отходить ветви: «Основные права», «Политические права», «Социальные права» и т. д.

4) Ещё одним эффективным методом является синквейн. «Синквейн имеет определённую структуру и состоит из следующих элементов: первая строка – тема, ключевое слово или словосочетание; вторая строка – два прилагательных, которые раскрывают тему; третья строка – три глагола, описывающих действия, связанные с темой; четвертая строка – фраза, характеризующая тему; пятая строка – синоним к теме синквейна» [12, с. 231]. Использование этой структуры помогает ученику глубже понимать прочитанное. Для учащихся восьмого класса целесообразно предложить следующее задание: «После прочтения параграфа, посвящённого теме «Экономика и её роль в жизни общества», разработайте синквейн, ключевым словом которого является слово «экономика»».

5) Среди других методов, более современных, стоит выделить метод «Фишбоун», или «Рыбий скелет» [12, с. 230]. Он основан на том, что учащимся задаётся вопрос, на который можно ответить, используя аргументационную цепочку, и прийти к выводу. Структура «Фишбоун» состоит из «Головы» (вопроса), «Скелета» (аргументов, доводов, фактов) и «Хвоста» (обоснованного ответа). Этот метод помогает учащимся выделять ключевые компоненты. Для учеников 8-го класса можно использовать это задание, где они на основе учебника, а также Конституции РФ составят «Рыбий скелет» по теме «Налоги». В качестве «головы» будет вопрос «зачем платить налоги?», «скелет» – аргументы учеников (верхние ребра – виды налогов, нижние – примеры налогов), «хвост» – ответ, к которому они пришли.

Все перечисленные, в основном активные, методы обучения способствуют развитию читательской грамотности на уроках обществознания, поскольку они напрямую связаны с работой над социально значимыми текстами и информацией, что непосредственно требуют современные федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего образования (данные навыки относятся к предметным результатам освоения дисциплины «Обществознание»).

В заключение нужно отметить, что дисциплина «Обществознание» играет одну из ключевых ролей в формировании читательской грамотности у учеников средней школы. Благодаря интеграции различных методических подходов и активных форм обучения учащиеся не только развивают навыки анализа и интерпретации текстов, но и углубляют свои знания о социальных, экономических и культурных аспектах жизни общества. Важно продолжать исследовать и внедрять новые методики обучения, чтобы максимально раскрыть потенциал обществознания как дисциплины, способствующей всестороннему развитию учащихся и подготовке их к успешной жизни в современном мире.

Список источников

1. Сизякина В. М., Лопатухина Т. А. Феномен функциональной грамотности в современной высшей школе // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2019. № 3. С. 463–472.

2. Что такое функциональная грамотность и как ее оценивать? URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/12/1/city_education/18673chto_takoe_funktsionalnaya_gramotnost_i_kak_eyo_otsenivat (дата обращения: 26.11.2024).

3. Концепция оценки образовательных достижений учащихся PISA. 2018. URL: https://krippo.ru/files/pisa2018.rtf (дата обращения: 30.11.24).

4. Куропятник И. В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя. 2012. № 6. С. 57–62.

5. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности. URL: https://shkola3petrovsk-r64.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/178/3018/Metodicheskie_rekomendatsii_po_FG_31.10.2022.pdf (дата обращения: 03.12.24).

6. Балашова Е. С., Ерофеева И. А. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности // Достижения науки и образования. 2022. № 3 (83). С. 1–2.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения: 30.11.24).

8. Концепция оценки образовательных достижений учащихся PISA. 2018. URL: https://krippo.ru/files/pisa2018.rtf (дата обращения: 30.11.24).

9. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности. Читательская грамотность // Вестник образования России. 2019. № 14. 74 с.

10. Бурдина Д. А. Современный урок истории: к вопросу о формировании читательской грамотности // Вестник науки и образования. 2024. № 4 (147)-1. С. 1–3.

11. Хабаева М. А. Примеры заданий по формированию читательской грамотности на уроках обществознания. URL: https://nsportal.ru/shkola/obshchestvoznanie/library/2022/07/12/primery-zadaniy-po-formirovaniyu-chitatelskoy (дата обращения: 03.12.24).

12. Буяров Д. В., Пустоленко С. И. Формирование читательской грамотности на уроках обществознания // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1 (156). С. 228–234.

УДК 372.893

Школьные учебники истории России о средневековой Новгородской республике

School textbooks on the history of Russia about the medieval Novgorod Republic

Георгий Андреевич Родиков
George Andreevich Rodikov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Ивановна Сазонова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
sazonova@tspu.ru

Аннотация. Анализируется отражение исторических представлений о средневековой Новгородской республике в школьных учебниках истории России. Выявляются достоинства и недостатки материала школьных учебников истории России по теме «Новгородская республика». Отмечается влияние недостатков материала школьных учебников истории России по теме «Новгородская республика» на учебный процесс учеников 6-го класса.
Ключевые слова: учебник, школьное образование, история России, материал, структура, Новгородская республика
Keywords: textbook, school education, the history of Russia, material, structure, Novgorod Republic

Новгородская республика оставила огромный след в истории нашей страны, сохранила бесценный опыт развития народной демократии, республиканской системы правления в период Средневековья. Кроме того, именно Новгород Великий мог стать центром объединения русских земель и продолжить развитие демократических традиций в рамках уже единого русского государства. Однако этому не суждено было сбыться, и в 1478 г. Новгородская республика пала из-за череды поражений от Московского княжества. В настоящей статье рассмотрим, как исторические представления о Новгородской республике отражены в школьных учебниках истории России.

Согласно приказу Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» изучение всеобщей истории и истории России направлено на достижение таких целей, как: овладение элементарными знаниями, умение работать с различными источниками информации, воспитание гражданственности и патриотизма, усвоение знаний о важнейших событиях истории и их взаимосвязи между собой [1, с. 26–32, 50–55].

Федеральная образовательная программа основного общего образования включает в себя изучение и всеобщей истории, и истории России. Тема «Новгород-

© Родиков Г. А., 2025

ская республика» относится к дисциплине «История России» и изучается учениками 6-го класса. Согласно ФОП ООО тема «Новгородская республика» включена в два раздела и соответствующие разделам темы: 1) раздел «Русь в середине XII – начале XIII вв.» с темой «Земли, имевшие особый статус: Киевская и Новгородская»; 2) раздел «Русские земли и их соседи в середине XIII–XIV вв.» с темами «Северо-западные земли: Новгородская и Псковская», «Политический строй Новгорода и Пскова. Роль вече и князя» [2].

Учитель на уроке должен: 1) сформировать у учеников представление о том, как шло становление Новгородской республики; 2) разобраться с обучающимися о том, как было устроено новгородское общество того времени; 3) выяснить с учениками о политическом и административно-территориальном устройстве Новгорода Великого; 4) уяснить с обучающимися о том, почему Новгородская республика прекратила своё существование. Достигается результат на уроке учителем в основном при помощи учебника по истории и заранее подготовленного педагогом материала.

Отсюда возникает необходимость проанализировать содержание и структуру темы «Новгородская республика» в учебниках по истории России за 6-й класс, поскольку от качества написания материала учебника по теме «Новгородская республика» и от активного применения современных исторических подходов, концепций в материале учебника зависит: 1) успешность усвоения ключевой информации по данной теме урока; 2) эффективность применения учениками 6-го класса знаний по теме «Новгородская республика».

Для анализа структуры и содержания темы «Новгородская республика» были взяты три учебника по истории России за 6-й класс под редакциями А. В. Торкунова, Ю. А. Петрова, В. Р. Мединского, поскольку: 1) все эти учебники прошли экспертизу на соответствие материалов учебника требованиям ФГОС и были включены Министерством просвещения РФ в Федеральный перечень рекомендованных учебников [3], на который большинство российских школ ориентируется при выборе нужных учебников по истории России для реализации школьного образования; 2) они чаще всего применяются учителями на уроках по истории России в большинстве российских школ; 3) по этим учебникам ученики в основном изучают ключевые темы из истории России, выполняют различные задания на уроках и дома.

В учебнике «История. История России» для 6-го класса под редакцией А. В. Торкунова на тему «Новгородская республика» отведён §16 «Новгородская земля» из раздела III «Русь в середине XII – начале XIII в.» [4, с. 117–123]. На данную тему в учебнике было выделено шесть страниц (меньше всего среди всех анализируемых учебников).

Первый пункт параграфа «Территория Новгородской земли» подробно рассказывает: 1) о времени и обстоятельствах появления Новгорода; 2) проходящих через Новгород торговых путях (правда, отсутствует карта с изображением торговых путей); 3) наличии у Новгорода административной единицы – «пригорода» – подконтрольной Новгороду территории (однако отсутствует информация о территориальном делении Новгорода, Новгородской республики и нет карты с изображением вышесказанного деления); 4) ареале распространения Новгородской республики.

Во втором пункте параграфа «Занятия новгородцев» детально повествуется: 1) о проблемах Новгородской республики с пашенным земледелием; 2) развитии ремёсел; 3) торговле Новгорода со странами и экспорте, импорте товаров Новгорода (однако слабо раскрыты торговые партнёры Новгорода – лишь упомянуты Византия и страны Востока).

Третий пункт параграфа «Основные категории населения Новгорода» рассказывает о наличии в обществе Новгорода: 1) ремесленников (но нет упоминания об их вхождении в состав «чёрных людей»); 2) купечества (правда, отсутствует деление купечества на гостей и «добрых купцов»); 3) бояр (отсутствует упоминание о политической роли боярства). Остальные категории населения Новгорода в учебнике не были рассмотрены вообще.

В четвёртом пункте параграфа «Политические особенности Новгородской земли» упоминается о становлении в 1136 г. Новгородской республики (без подробного рассказа о предпосылках, причинах и поводе возникновения республики). Также авторами отмечается о наличии в Новгородской республике веча, князя, посадника, тысяцкого, архиепископа и описываются их полномочия, однако: 1) отсутствует упоминание о «Совете Господ»; 2) не упоминается о делегировании полномочий между несколькими посадниками и тысяцкими; 3) не изложено подробное развитие всех институтов политического управления Новгородом; 4) не описаны подходы к рассмотрению социальной принадлежности тысяцкого.

Пятый пункт параграфа «Культура Новгородской земли» детально рассказывает о чертах новгородской культуры, основной архитектуры Новгорода (в основном церквей, храмов), наличии в Новгороде летописания и активном использовании новгородцами берестяных грамот.

Параграф учебника обеспечен иллюстративным материалом, связанным с темой «Новгородская республика». После каждого пункта есть вопросы для закрепления полученных учениками знаний. Также в конце параграфа имеются вопросы на повторение материала, задания с источником (Ипатьевской летописью) и картой (но без наличия самой карты в учебнике), вопросы на рассуждение. После всех заданий приведены основные термины параграфа. Помимо вышесказанных изъянов пунктов параграфа у данного учебника имеются ещё такие недостатки, как: 1) отсутствие основных дат и событий, которые обучающимся необходимо запомнить; 2) полное отсутствие информации о причинах, предпосылках и поводе ликвидации Новгородской республики; 3) отсутствие подробной схемы управления Новгородом Великим.

В учебнике «История России. С древнейших времён до начала XVI века» для 6-го класса под редакцией Ю. А. Петрова на тему «Новгородская республика» отведён §19 «Новгородская земля» из раздела III «Русские земли в середине XII – начале XIII века» [5, с. 115–122]. На данную тему в учебнике было выделено семь страниц.

Первый пункт параграфа «Территория, природные условия и хозяйственная жизнь» подробно рассказывает: 1) о ареале распространения Новгородской республики; 2) природно-климатических условиях Новгорода; 3) основных новгородских ремёслах; 4) торговле Новгорода со странами и экспорте, импорте товаров Новгорода (однако не отмечены торговые пути и отсутствует их изображение на карте); 5) влиянии географического и природного факторов на развитие ремёсел и торговли Новгорода.

Во втором пункте параграфа «Государственное устройство Новгорода» авторы учебника сперва неплохо описывают политическое устройство Новгорода до 1136 г., затем рассказывают о становлении института посадничества в конце XI в. (ошибочно считая началом выборности посадника конец XI в., а не первую половину XII в.). Также авторами отмечается о наличии в Новгородской республике веча, князя, посадника, тысяцкого, архиепископа и описываются их полномочия, однако: 1) не говорится о месте расположения княжеской резиденции – Рюриково Городище; 2) зачем-то вставляется информация о территориальном устройстве Новгорода (про деление на стороны, концы, сотни, улицы) в пункт параграфа, который подразумевает изучение вопросов политического устройства Новгорода; 3) не упоминается о «Совете Господ».

Третий пункт параграфа «Культура Новгорода» повествует о наличии Детинца в Новгороде, мощёных улицах города, основной архитектуре всей республики, ключевых видах ремёсел, также рассказывается о летописании, живописи, былинах и иконах Новгорода Великого XII–XV вв.

Параграф учебника обеспечен малым количеством иллюстративного материала, связанного с темой «Новгородская республика». В конце параграфа имеются вопросы на повторение материала, задания с тремя источниками (берестяными грамотами) и с картой (но без наличия самой карты в учебнике), творческое задание с написанием эссе-путешествия по Новгороду. Помимо вышесказанных изъянов пунктов параграфа у данного учебника имеются ещё такие недостатки как: 1) отсутствие дат и событий, которые ученикам нужно запомнить; 2) отсутствие основных терминов для запоминания в конце параграфа; 3) полное отсутствие пункта про общественное устройство Новгорода; 4) отсутствие информации о предпосылках, причинах и поводе становления и ликвидации Новгородской республики; 5) отсутствие подробной схемы управления Новгородом Великим.

Обширнее всего тему «Новгородская республика» освещает учебник «История. История России. С древнейших времён до начала XVI века» для 6-го класса под редакцией В. Р. Мединского. Данная тема входит в §14 «Господин Великий Новгород» в раздел III «Русь в середине XII – начале XIII в.» [6, с. 115–124]. На данную тему в учебнике было выделено девять страниц.

Первый пункт параграфа «Территория и населения Новгородской земли» подробно рассказывает: 1) о природно-географических условиях Новгорода; 2) народах Новгородской республики; 3) делении Новгорода на «стороны», Детинец (однако не упоминается о «концах» и о территориальном делении Новгородской республики). Также присутствует в данном пункте параграфа карта административного деления Новгорода.

Во втором пункте параграфа «Экономика Новгородской земли» авторы подробно отмечают о различных ремёслах, торговле Новгорода со странами и экспорте, импорте Новгородской республики (но не указываются её торговые пути), торговых объединениях новгородских купцов.

Третий пункт параграфа «Вечевые традиции Новгорода» повествует о создании Новгородской республики в 1136 г. (однако не прописывается ничего о предпосылках и причинах создания республики), подробно раскрывает порядок, проце-

дуру работы и место созыва веча, рассказывает о ликвидации Новгородской республики в 1478 г. (не упоминая при этом о предпосылках, причинах и поводе падения республики).

В четвёртом пункте параграфа «Управление Новгородом» авторами отмечается о наличии в Новгородской республике веча, князя, посадника, тысяцкого, архиепископа, описываются их полномочия, даже приводится схема управления Новгородом, однако: 1) ничего не сказано о «Совете Господ» и роли в нём боярства; 2) отсутствует упоминание о социальной принадлежности посадника и тысяцкого; 3) не раскрыто подробное развитие всех институтов политической власти Новгорода; 4) не описывается делегирование полномочий между несколькими тысяцкими и посадниками.

Параграф учебника обеспечен большим количеством иллюстративного материала, связанного с темой «Новгородская республика». После каждого пункта есть вопросы для закрепления полученных учениками знаний. В конце параграфа имеются вопросы на повторение материала, задания с картиной и отрывком В. О. Ключевского, вопросы на рассуждение. Помимо вышесказанных изъянов пунктов параграфа у данного учебника имеются ещё такие недостатки, как: 1) отсутствие отдельного пункта про общественный строй Новгорода; 2) отсутствие ключевых терминов и дат в конце параграфа.

Таким образом, материал основных школьных учебников истории России за 6-й класс по теме «Новгородская республика», с одной стороны, имеет следующие достоинства: 1) присутствует хорошее описание о торговле и экономике Новгорода Великого; 2) раскрываются на должном уровне полномочия высших должностных лиц и органов власти Новгорода (за исключением «Совета Господ»); 3) упоминается достойное описание культурной жизни Новгородской республики XII–XV вв.; 4) есть в наличии карта административно-территориального деления Новгорода; 5) присутствует достойный иллюстративный материал к теме «Новгородская республика»; 6) имеются в наличии в конце параграфа учебников отличные задания на рассуждение, задания на работу с картой и источниками, творческие задания.

С другой стороны, материал основных школьных учебников истории России за 6-й класс по теме «Новгородская республика» обладает определёнными недостатками: 1) полностью не раскрыто административное деление Новгорода на «концы» и «улицы», территориальное деление всей Новгородской республики; 2) в большинстве учебников отсутствует разделение тематик политического и территориального устройства Новгородской республики на отдельные пункты параграфа, что усложняет общее восприятие всей информации; 3) не в полной мере отражается политическое устройство Новгорода (не упоминается о «Совете Господ» и роли в нём боярства, не говорится о подробной истории развития всех институтов политической власти Новгорода, не отмечается о делегировании полномочий между несколькими тысяцкими и посадниками, не упоминается о социальной принадлежности посадников и тысяцких); 4) полностью не раскрыто в большинстве учебников общественное устройство Новгородской республики; 5) отсутствует упоминание о предпосылках, причинах и поводе возникновения Новгородской республики; 6) не объясняется в большинстве учебников о причинах, предпосылках

и поводе ликвидации Новгородской республики; 7) нет в наличии карты торговых путей Новгорода Великого; 8) отсутствует подробная схема управления Новгородом Великим, что усложняет общее восприятие информации о политическом строе Новгородской республики; 9) отсутствуют ключевые даты и события для запоминания в конце параграфа; 10) нет в наличии основных терминов в конце параграфа учебника; 11) недостаёт иллюстрации самих карт к заданиям на работу с картой.

Недостатки данного материала школьных учебников истории России приводят к существенным затруднениям изучения темы «Новгородская республика» учениками 6-го класса в традиционной форме урока (тема является для них сложной и непонятной для усвоения из-за неподробного, неполного и примитивного изложения в учебниках основных представлений исторической науки о средневековой Новгородской республике), что актуализирует на сегодняшний день использование на уроках по данной теме разнообразных инновационных подходов обучения (включая игровые технологии).

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. URL: https://edu.lenobl.ru/media/uploads/userfiles/2024/10/23/Приказ_Минпросвещения_России_от_31_2021_N_287_ред__от_22.pdf (дата обращения: 31.03.2025).

2. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370. URL: https://docs.cntd.ru/document/1301798826 (дата обращения: 31.03.2025).

3. Федеральный перечень учебников. URL: https://fpu.edu.ru/ (дата обращения: 31.03.2025).

4. История. История России. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций: в двух частях. Ч. 1 / под ред. А. В. Торкунова. М., 2023. 143 с.

5. История России. С древнейших времён до начала XVI века : учебник для 6 класса общеобразовательных организаций / под ред. Ю. А. Петрова. М., 2024. 240 с.

6. История. История России. С древнейших времён до начала XVI века. 6 класс : учебник / под ред. В. Р. Мединского. М., 2023. 272 с.

УДК 372.893

Методические особенности преподавания темы «Русская православная церковь в XVII веке. Реформа патриарха Никона и раскол» в 7-м классе средней общеобразовательной школы

Methodological features of teaching the topic «The Russian Orthodox Church in the 17th century. The reform of Patriarch Nikon and the schism» in the 7th grade of secondary school

Дмитрий Анатольевич Романчев
Dmitry Anatolyevich Romanchev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Ивановна Сазонова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
sazonova@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые проблемы, связанные с церковной реформой патриарха Никона, отражённые в научном дискурсе и школьных учебниках. Автор предлагает такие методические приёмы, как работа с ребусами, кроссвордом, репродукциями картин и историческими источниками, способствующие более глубокому усвоению материала и повышению интереса учащихся к теме.
Ключевые слова: церковная реформа, исторический источник, ребусы, кроссворд, церковный раскол, работа с визуальными источниками
Keywords: church reform, historical source, puzzles, crossword puzzle, church schism, work with visual sources

Одним из ключевых аспектов образовательного процесса является обучение истории, которое направлено на формирование у учащихся представления о ключевых событиях и процессах в российской истории.

Изучение истории Русской православной церкви в XVII в. занимает важное место в курсе отечественной истории. Этот период ознаменован значительными религиозными преобразованиями, проведёнными патриархом Никоном, и последовавшим за ними церковным расколом, оказавшим глубокое влияние на дальнейшее развитие российского общества. Данная тема является одной из самых сложных для восприятия в курсе истории России для учащихся 7-го класса. Сложность обусловлена тем, что содержание урока представляет религиозное мировоззрение, которое слабо известно большинству школьников либо же полностью неизвестно.

Проблема актуальна, поскольку вопросы религии и церкви занимают важное место в отечественной истории, но школьники часто воспринимают их как отдалённые и непонятные явления.

Накладывает свой отпечаток и тот фактор, что степень изученности церковной реформы патриарха Никона и последовавшего раскола крайне мала. Однако в пост-

© Романчев Д. А., 2025

советский период в академической среде возрос интерес к изучению церковной реформы патриарха Никона, но в этих исследованиях отражается мнение церкви [1], которое сформировалось в дореволюционный период такими исследователями, как митрополит Макарий, Н. А. Гиббенет и П. С. Смирнов и С. М. Соловьёв. Одним из примеров может послужить работа В. В. Шмидта [2]. В своём исследовании он утверждает, что в церковной жизни были необходимые изменения, Никон был сильной фигурой церковной власти, а разлад и уход патриарха произошли из-за политических амбиций Никона.

Иная точка зрения у таких исследователей как Н. И. Сазонова [3], С. В. Лобачёв [4], П. В. Седов [5]. По их мнению, реформы были необходимы, но не такие кардинальные. В богослужебных текста не было ошибок как таковых и зачинателем изменений был не Никон, они проявлялись ещё раньше при патриархе Иосифе.

Таким образом, помимо того, что в исторической науке некоторые исследователи придерживаются сформировавшихся представлений о преобразованиях Никона в XIX в., у нас обозначается вторая проблема – отсутствие единой точки зрения на суть реформы и её последствия.

Дополнительную сложность представляет фрагментарность знаний школьников об истории церкви и отсутствие чёткой логической структуры в изложении темы. Очень часто учебники, как правило, подают материал кратко и сдержанно, избегая сложных суждений и обсуждений. Один из существенных недостатков учебников – отсутствие отражения современной научной трактовки реформы. Как следствие, в учебниках в основном излагается точка зрения церкви на происходившие события, сформированная в XIX в. [6]. Понимание сложности описанных проблем становится отправной точкой в поиске методических инструментов, способных сделать сложную тему ближе и понятнее школьнику. Основной задачей становится активизация мыслительной и эмоциональной деятельности учащихся через разнообразные формы работы.

Автором работы разработано два занятия: лекция с элементами практикума и урок-закрепление по указанной теме. Каждый урок рассчитан на 45 минут (утвержденное среднее время урока согласно стандартам) [7]. Разработка занятий велась по учебнику под редакцией академика РАН А. В. Торкунова [8].

В рамках производственной практики в 7-м «Е» классе МАОУ гимназии № 6 г. Томска были разработаны и апробированы два занятия, направленные на преодоление вышеуказанных трудностей.

Использование визуального ряда стало важным этапом в вовлечении школьников в изучение темы. Картина В. И. Сурикова «Боярыня Морозова» выступила в роли эмоционального импульса, вызвавшего обсуждение и интерес к религиозному конфликту. Анализ картины позволил затронуть вопрос об отношении к расколу и к людям, участвовавшим в нём.

Работа с историческими источниками – обращение к текстам сторонников и противников реформы – помогла сделать урок исследовательским по характеру. Это дало учащимся возможность увидеть множественность точек зрения и попытаться самостоятельно сформулировать выводы. Стоит сказать, что работа с историческими документами позволяет сформировать у учащихся исследовательские

навыки [9]. Задания по историческим источникам способствуют формированию у обучающихся образных представлений о рассматриваемом событии или о личности, которая либо создала этот источник, либо этот деятель связан с рассматриваемым историческим событием. Сквозь призму источника обучающиеся могут сформировать представления о взглядах людей, попытаться разобраться, что они чувствовали, какие во время создания источника у них были чувства. Это, в свою очередь, может привести к тому, что у обучающихся может сформироваться интерес к истории [10].

Применение игровых технологий стало ещё одним способом усиления мотивации. Ребусы – одно из заданий, в котором зашифрованы изменения, проводимые Никоном, и обучающимся необходимо их разгадать. Коллективные дискуссии во время работы с визуальными источниками, в нашем случае репродукциями В. Н. Сурикова «Боярыня Морозова» и С. Д. Милорадовича «Суд над патриархом Никоном», позволили вовлечь в процесс даже слабо подготовленных учеников. Чередование форм работы поддерживало внимание и активность на протяжении всего урока.

По результатам выполнения итогового задания – кроссворда по теме «Русская православная церковь, церковная реформа патриарха Никона и раскол» 65% учеников освоили тему на уровне «хорошо» и «отлично» (рис. 1). Это особенно показательно с учётом исходной установки большинства школьников на пассивное восприятие религиозно-исторического материала.

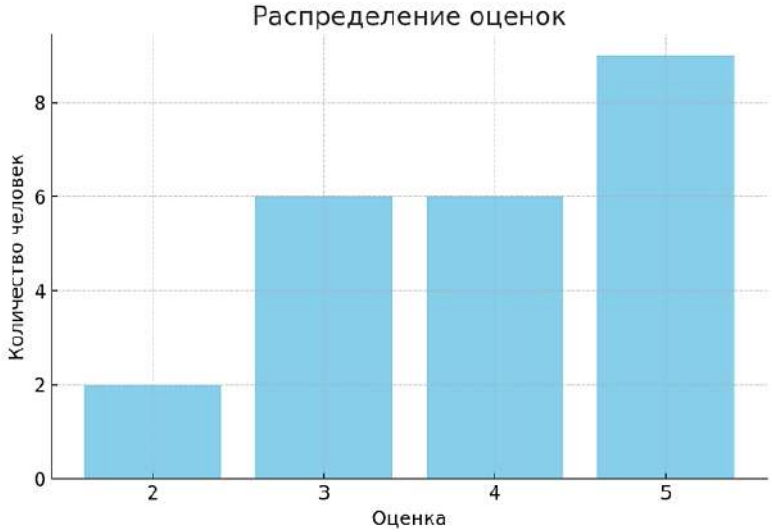


Рис. 1. Результаты выполнения итогового задания по теме «Русская православная церковь, церковная реформа патриарха Никона, раскол»

Кроме количественных показателей, были зафиксированы качественные изменения. Учащиеся активнее высказывались, задавали вопросы, проявляли интерес к теме, ранее вызывавшей равнодушие. Использование «мишени» как инструмента рефлексии позволило зафиксировать положительную динамику вовлечённости.

Таким образом, изучение реформы патриарха Никона и церковного раскола в школьном курсе истории сопровождается рядом существенных трудностей: обращения к религиозной проблематике, что затруднено в условиях светской школы

и культурной отдалённости учащихся от религиозного мировоззрения. Уровень научной проработанности темы остаётся спорным: в историографии до сих пор отсутствует консенсус по поводу характера, целей и последствий реформ Никона. Кроме того, школьные учебники, несмотря на наличие ключевых фактов, зачастую предлагают упрощённую, одностороннюю версию событий.

Проблематика преподавания темы реформы патриарха Никона и церковного раскола требует педагогических инноваций. Простое изложение фактов оказывается недостаточным. Апробация разработанных уроков по теме «Русская православная церковь в XVII в., реформа патриарха Никона и раскол» показала эффективность сочетания традиционных и активных форм обучения. Использование визуальных источников, групповой работы, исторических источников способствовало активному вовлечению учащихся в учебный процесс и повышению интереса к теме. Особенно продуктивными оказались задания, требующие обсуждения, работы с иллюстрациями и коллективного поиска решений.

Список источников

1. Виноградов А. В. О церковной реформе XVII века – эволюция взглядов, причины их происхождения и распространения // Ипатьевский вестник. 2013. № 1(1). С. 51–99.

2. Шмидт В. В. Религиозно-философские воззрения и система богословия Патриарха Никона. М., 2000. 324 с.

3. Сазонова Н. И. У истоков раскола русской церкви в XVII веке: исправление богослужебных книг при Патриархе Никоне (1654–1666 гг.) (на материалах требника и Часослова). Томск, 2008. 300 с.

4. Лобачёв С. В. Патриарх Никон. СПб., 2003. 424 с.

5. Седов П. В. Был ли раскол XVII века в России Реформацией? // Европейская Реформация и ее возможные аналоги в России. Труды СПбИИ РАН. Вып. 3 (19). С. 364–427.

6. Романчев Д. А. Школьные учебники истории России о церковной реформе патриарха Никона (1653–1666 гг.) // Наука и образование : материалы XXVI Всерос. с международным участием научно-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г.) : в 3 т. Т. II: Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права. Развитие образования и управления в сфере образования: трансформации и перспективы / отв. ред. Н. С. Болотнова ; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. Томск, 2024. С. 471–474.

7. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» : Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 (с изменениями и дополнениями) от 30 августа 2024 г. // Главный государственный санитарный врач Российской Федерации. Москва, 2020. URL: https://base.garant.ru/75093644/ (дата обращения: 03.02.2025).

8. Торкунов А. В. История России. 7 класс : учебник в 2 ч. М., 2023. 128 с.

9. Антонцева В. А. Работа с историческими источниками // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 7. С. 36–40.

10. Макарова Е. В. Формирование навыков работы с историческими источниками как средство развития общеучебных умений и навыков при обучении истории : материалы Уральского историко-архивного форума, посвященного 50-летию историко-архивной специальности в Уральском университете. 2020. С. 69–73.

УДК 372.881.111.1

Методическое сопровождение формирования историко-культурной памяти у старшеклассников средствами патриотического воспитания в современной школе

Methodological support for the formation of historical and cultural memory among high school students by means of patriotic education in a modern school

Тимур Юрьевич Соседов
Timur Yurevich Sosedov

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 84», Северск, Россия
Municipal budgetary educational institution «Secondary school №84», Seversk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Александровна Тужикова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
irpo@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме методического сопровождения форм историко-культурной памяти у старшеклассников средствами патриотического воспитания средних общеобразовательных организациях. В ней затрагиваются вопросы, касающиеся изучения предмета «История» в 10–11-х классах. Аргументированно приводится необходимость формирования активной гражданской позиции и высокого уровня патриотизма будущих выпускников. Рассматриваются методические рекомендации диагностики знаний по курсу «История России и история родного края» в старших классах.
Ключевые слова: историко-культурная память, патриотическое воспитание, методическое сопровождение, старшеклассники, образовательная организация, анкета, блиц-опрос
Keywords: historical and cultural memory, patriotic education, methodical support, high school students, educational organization, questionnaire, the blitz survey

Педагогическая деятельность учителей истории связана с формированием историко-культурной памяти. Своим трудом педагоги выстраивают систему ценностей подростков, основанных на воспитании любви к родному краю, Родине, своему народу, уважению к другим народам России. Историческое просвещение, формирование российского национального исторического самосознания, российской культурной идентичности, что особо значимо на уроках истории в 10–11-х классах [1, с. 43].

Воспитание как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, принятых правил и норм поведения, – неотъемлемая часть образовательного процесса [2, с. 4]. Рабочая программа среднего общего образования представляет собой знания не только по всеобщей истории стран и народов мира, но и знания по истории России и родного края (малой родины).

Применение комплексного подхода к образовательному процессу проходит через занятия в рамках предметной области среднего общего образования, дополнительного образования и внеурочной деятельности.

© Соседов Т. Ю., 2025

Активная гражданская позиция, готовность при необходимости защищать своё Отечество, уважение к памяти о своих предков, своей семьи особенно важны для будущих выпускников школ, так как многие старшеклассники получают аттестаты уже зрелыми и совершеннолетними личностями, планируют поступать не только в гражданские образовательные учреждения среднего профессионального и высшего образования, но и в военные университеты, академии.

Актуальность формирования старшеклассников, связана с обеспечением образовательных процессов обучения и воспитания, обновлением требований Федерального образовательного стандарта общего образования, необходимостью переосмысления целей и задач патриотического воспитания в современных образовательных организациях.

Уроки патриотической направленности логически встроены в основные разделы и темы курса «История России» (1914–1945 гг.) [3, с. 2]. Это прослеживается в ходе изучения отдельных глав, а именно главы «Россия в годы Первой мировой войны и Великой российской революции 1914–1922 гг.» в 10-м классе даёт возможность продемонстрировать патриотизм русского воинства с любовью к своему Отечеству. Отдельные темы посвящены трагическим страницам истории Февральской и Октябрьской революциям 1917 г., личности последнего российского императора Николая II [3, с. 5]. Учёные подробно повествуют о причинах смены общественно-экономической формации в России и роли В. И. Ленина в изменении международной политики начала XX века.

Работа старшеклассников на различных уроках в 11-м классе связана с главами «СССР в 1945–1991 гг.» и «Российская Федерация в 1992 – начале 2020-х гг.». Помимо фундаментальных исторических событий (Великая Отечественная война, освоение космоса, новые экономические отношения после распада СССР и т. д.) важно изучать историю России в её новейших событиях [4, с. 6].

Впитывание культурного наследия, истории родного края – Сибири – одна из особенностей преподавания истории в школах Томска и региона. В Томской области сложилась своя практика использования педагогики и краеведения в образовательной деятельности со школьниками. Главные цели таких занятий – знакомство с традициями сибирского краеведения, с именами, внесшими вклад в культуру края, воспитание любви к своей малой родине, развитие творческих способностей [5, с. 59].

Существует явно выраженная проблема диагностики методического сопровождения историко-культурной памяти старшеклассников. Для педагогов школ необходимы эффективные диагностические методики в интеграции урочной и внеурочной деятельности, формирующие знания и навыки в области патриотизма и гражданственности.

Примером для выявления уровня исторических знаний старшеклассников является проведение блиц-опроса «Портрет главы России». Перечень портретов: Император Николай II Александрович, Александр Федорович Керенский, Владимир Ильич Ленин (Ульянов), Иосиф Виссарионович Сталин (Джугашвили), Никита Сергеевич Хрущев, Леонид Ильич Брежнев, Михаил Сергеевич Горбачев, Борис Николаевич Ельцин, Дмитрий Анатольевич Медведев, Владимир Владимирович Путин.

Пояснение к заданию: на учебную доску вывешивается портрет главы России XX или XXI вв., через три минуты он сменяется другим портретом (всего 10 портретов).

Задание: Ученики 10-11-х классов указывают в своих работах ФИО главы России. Главное событие его руководства (коротко записать). После того как истечет данное время для описания последнего портрета, старшеклассники выбирают одного главу. В течение последних 10 минут урока они указывают в своей работе: «Я горжусь главой России (ФИО), потому что…» (развернутый и содержательный ответ).

Также существует форма анкетирования «Почему горжусь я Россией?» на знание истории Отечества и родного края. Ниже приводится перечень предлагаемых вопросов:

1. Какими словами можно назвать свою страну? (три слова).
2. Чем отличается Малая Родина от Отчизны?
3. Россия – она какая? (пять прилагательных).
4. Назови события, характеризующие силу России.
5. Назови выдающихся полководцев, композиторов, писателей (ФИО) своей страны. Любого общественного деятеля России (политика, ученого, космонавта, первооткрывателя). Почему ты его знаешь? Чем он знаменит?
6. В каком году основан город Томск, Томская губерния и Томская область?
7. Чем богат наш Сибирский край, Томский регион?
8. Назови дату основания нашего города Северска.
9. Чему учит нас история России и русского народа?

В 2024–2025 учебном году в 10–11-х классах педагоги продолжают реализовывать обновленный ФГОС СОО и рабочую программу по истории. Постоянно применяя системно-деятельностный подход к обучению старшеклассников. Пользуясь различными формами и методами диагностики исторических знаний, можно достичь высоких образовательных результатов в учебном предмете «история».

Список источников

1. Рабочая программа учебного предмета «история» (базовый уровень) для обучающихся 10–11-х классов на 2024–2025 учебный год МБОУ «СОШ № 84» (утверждена от 28.08.2024). 71 с.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). 40 с.

3. Мединский В. Р., Торкунов А. В. История России. 1914–1945 гг. 10-й класс : учебник. Базовый уровень. М., 2023. 496 с.

4. Мединский В. Р., Торкунов А. В. История России. 1945 – начало XXI века. 11-й класс : учебник. Базовый уровень. М., 2023. 445 с.

5. Тужикова Т. А. Опыт включения краеведения в современное информационно-образовательное пространство : сборник статей. Культурно-историческая память и современные образовательные практики. Томск, 2022. 176. с.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ, АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОЛОГИИ

УДК 372.881.111.1

Образы Великобритании и США в советской периодической печати (1941–1945 гг.)

Images of Great Britain and the USA in the Soviet periodical press (1941–1945)

Антон Вячеславович Глазунов
Anton Vyacheslavovich Glazunov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Алексей Викторович Войтович
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
voytovich@tspu.ru

Аннотация. Основой рассматриваемой темы является образ Запада как союзника, создаваемый советскими СМИ в годы Великой Отечественной войны. Для советской пропаганды периодическая печать имела важнейшее значение, так как именно она способствовала формированию у общества представлений как о внешнем мире, так и о ситуации в стране. Анализ публикаций центральной периодической печати (газет «Правда», «Известия», «Красная звезда») позволяет взглянуть на формирование и эволюцию образов Великобритании и США в период Великой Отечественной войны. Образ союзников в центральной прессе СССР в годы Великой Отечественной войны претерпел изменения, которые во многом были связаны с развитием событий на советско-германском фронте.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, антигитлеровская коалиция, США и Великобритания, периодическая печать, образ союзника, Вторая мировая война, 1941–1945 гг.

Keywords: The Great Patriotic War, the anti-Hitler coalition, the United States and Great Britain, periodical press, the image of an ally, World War II, 1941–1945.

Сразу отметим, что речь пойдёт именно о взаимодействии антигитлеровской коалиции в рамках «большой тройки» государств – СССР, Великобритании и США. Именно взгляд на риторику по отношению к двум крупнейшим государствам-союзникам нас и интересует.

Вопросы влияния пропаганды на советское население стали изучаться лишь в последние десятилетия. Заметный вклад в изучение этих тем внесли отечественные ученые, такие как И. И. Широкорад [1], В. А. Невежин [2], Н. Д. Козлов [3], А. В. Голубев, О. С. Поршнева [4].

Исследование общественных настроений периода войны тесно связано с изучением «образа союзника». До недавнего времени эта проблема рассматривалась,

© Глазунов А. В., 2025

как правило, в качестве лишь одного из сопутствующих сюжетов. В последние годы произошли значительные изменения на этом направлении, возрос исследовательский интерес, вышел ряд значимых работ по этой проблематике, в которых рассматривается «человеческое измерение» стран «большой тройки» – общественное мнение, человеческие контакты и взаимное восприятие общественности стран антигитлеровской коалиции.

В рассматриваемый период вся работа средств массовой информации контролировалась Управлением пропаганды и агитации при ЦК ВКП(б), где за это отвечал Отдел печати. Поступающая к советским гражданам информация проходила строгий отбор и идеологическую обработку. Особенно это касалось публикаций о США и Великобритании.

После начала Великой Отечественной войны США и Великобритания (в лице своих лидеров – президента и премьер-министра соответственно) открыто выразили готовность оказывать помощь Советскому Союзу в борьбе против нацистской Германии. Идеологические разногласия между капиталистическим Западом и коммунистическим Востоком были временно отодвинуты на задний план, а Советский Союз, со своей стороны, полностью поддержал союз с этими странами.

С первых же дней войны Советское правительство осуществило ряд важнейших внешнеполитических мероприятий, направленных на заключение союзнических договоров со странами – участниками войны против Германии. 12 июля 1941 г. в Москве было подписано «Соглашение между правительствами СССР и Великобритании о совместных действиях в войне против Германии», в котором были зафиксированы взаимные обязательства об оказании помощи и поддержки в войне, а также об отказе от заключения сепаратного мира с противником. Это соглашение и положило начало созданию антигитлеровской коалиции с участием СССР.

Подписание соглашения между СССР и Великобританией было отмечено в прессе [5, с. 1]. В статье «Драться до конца и победить!» советская печать указывает: «12 июля было чёрным днём Гитлера. В этот день две могущественнейших державы Европы – Советский Союз и Великобритания – решили объединить свои усилия... Соглашение представляет собой крупнейшее историческое событие нашего времени. Весть воспринята всем свободолюбивыми и цивилизованными народами с радостью и ликованием». Здесь мы видим, что Великобритания уже воспринимается как полноценный значимый союзник. В этой же статье мы можем отметить, что «большая тройка» уже напрямую противопоставляется нацистскому блоку: «Кто может сомневаться в том, что необозримые человеческие и материальные ресурсы, резервы и богатства Советского Союза, Великобритании, а также Соединенных Штатов Америки, оказывающих поддержку народам, борющимся за свою свободу, во много, много раз превосходят ресурсы Гитлера и его вассалов».

Особого внимания, здесь заслуживает приписка про США, которая гласит, что они «оказывают поддержку», т. е. для Советского Союза по уровню отношений они находятся пока не на одном уровне с Великобританией. В последующих выпусках также будет встречаться фраза «союз английского и советского народа при сотрудничестве США».

В статье «На конгрессе английских тред-юнионов» говорилось о том, что генеральный секретарь конгресса тред-юнионов Ситрин призывает к максимальной по-

мощи СССР со стороны США и Великобритании, что даст возможность одержать победу значительно быстрее, чем многие даже осмеливаются думать. «Слова Ситрина были встречены бурными аплодисментами», – говорится в статье [6, с. 4]. Данную выдержку можно обозначить как иносказательное донесение до населения основной мысли, особенно если знать, о чём Сталин и Черчилль говорили в своих переписках в этот период, где основным вопросом Сталина было открытие второго фронта [7, с. 170]. То есть в данный период звучат фразы о «максимальной поддержке СССР с целью значительно быстрее одержать победу», при этом в открытую не говорится об открытии второго фронта, этот вопрос пока находится только на уровне руководства государств. При этом отмечается, что население (будь то СССР или его союзники) открыто поддерживает данные тезисы (как говорят нам газеты), что должно формировать картину «поддержки народом». Такой приём будет встречаться в периодике на протяжении всей войны.

Вступление США во Вторую мировую войну, произошедшее 7 декабря 1941 г., было нейтрально освещено СССР. На тот момент Советский Союз был связан с Японией договором о ненападении, который оставался в силе вплоть до лета 1945 г. Только после разгрома нацистской Германии СССР присоединился к боевым действиям против Японии, поддержав США и Великобританию.

Если по отношению к нацистской Германии СССР занимал чёткую антагонистическую позицию, то с началом войны Японии и США Советский Союз не публиковал каких-либо явно негативных заявлений. СССР скорее пытался объективно взглянуть на ситуацию, публикую картину двух сторон.

Союзнические отношения были окончательно оформлены в 1942 г. во время миссии Вячеслава Молотова, после чего в советской прессе Великобритания и США оба стали называться «союзниками», что закрепляло в советской пропаганде положительный образ этих стран. Это был сигнал аудитории о новом уровне отношений между странами. Однако стоит отметить, что, несмотря на то, что Соединённые Штаты теперь именовались «союзниками», формально союз с СССР за годы Великой Отечественной войны так установлен и не был.

При этом, как уже было отмечено выше, с начала войны Великобритания стояло немного «выше» в публикуемых материалах, а США лишь «оказывали поддержку», хотя союзного договора до 1942 г. у Советского Союза не было с обоими государствами. Вывод таков, что стране, которую советскому правительству нужно подать советскому населению как «союзника», де-юре не обязательно быть этим самым «союзником».

В течение последующих месяцев главной темой внешнеполитических обсуждений между лидерами стран-союзников и их дипломатическими миссиями становится вопрос открытия второго фронта. Особенно остро Советский Союз воспринимает постоянные переносы сроков его открытия со стороны западных союзников [8, с. 87]. Несмотря на данный «камень преткновения», который обсуждался в основе на уровне высшего руководства (и там высказывалось недовольство из-за переносов), в периодических изданиях продолжался основной нарратив: «Сотрудничество трех великих демократических держав, возглавляющих антигитлеровскую коалицию, еще более укрепилось».

Следует подчеркнуть, что во время конференций, переговоров и визитов иностранных делегаций в Советский Союз в годы войны советская пресса заметно усиливала внимание к теме открытия второго фронта. В публикациях часто упоминались выступления иностранных граждан, призывающих оказать помощь СССР, а также заявления официальных лиц, выражавших обеспокоенность этим вопросом. Более того, сами зарубежные гости отмечали, что еще до приезда в Советский Союз им становилось известно о повышенном интересе советских СМИ к данной теме.

Данный приём использовался не только по вопросу второго фронта, ведь важную роль играло и информирование советских граждан о поддержке внешнеполитических соглашений и военных действий СССР против Германии со стороны населения Великобритании и США, а также представителей властей этих стран. Это находило отражение в статьях, посвящённых реакции зарубежной прессы на те или иные договорённости, а также в публикации мнений сенаторов и других общественных или политических деятелей, одобряющих принятые решения и соглашения.

Всё это было необходимо для создания образа «народной поддержки», как уже было отмечено выше. В ключевых вопросах отражаемых в прессе отношений с Великобританией и США. В проводимых конференциях и встречах дипломатов в газетах всегда отмечалось присутствие дружелюбной атмосферы между представителями государств, поддерживался личностный характер встреч, каждая из сторон благодарила представителей других государств.

Схожие эпитеты мы можем обнаружить как в Тегеранской конференции, так и в Потсдамской, уже после окончания Великой Отечественной войны. После конференции в столице Ирана в статьях использовались следующие выражения: «Конференция руководителей трёх союзных держав – Советского Союза, Соединённых Штатов Америки, Великобритании», «Руководители трех великих демократических Держав» [9, с. 1]. После Потсдама: «Тесное сотрудничество трёх великих демократических держав, скреплённое кровью в годы войны против гитлеровской Германии, не только не ослабло, но ещё и расширилось» [10, с. 1]. Как мы видим, используется абсолютно идентичная риторика, образ союзников неизменен.

Тем не менее встречались и противоречивые моменты. 17 января 1944 г. в «Правде» было опубликовано сообщение, в котором со ссылкой на заслуживающие доверия источники говорилось о состоявшейся «в одном из прибрежных городов Пиренейского полуострова» секретной встрече нацистского министра иностранных дел И. Риббентропа с английскими руководящими лицами на предмет выяснения условий сепаратного мира с Германией [11, с. 4].

Черчилль в послании Сталину от 24 января назвал подобные сообщения оскорбительными, а заодно вспомнил о бесконечной критике слева журналом «Война и рабочий класс» британской политики в Италии и Греции. Сталин ответил, ссылаясь на свободу печати. «Не следует придавать чрезмерного значения сообщению в “Правде”» [12, с. 226–227, 229–230].

То есть, с одной стороны, у советской прессы задача показать максимально благоприятный образ союзников, но с другой – могут проскальзывать моменты, которые ставят под сомнение честность этих же союзников.

Высадка в Северной Франции 6 июня 1944 г. была донесена до советских читателей уже на следующий день. Информация о высадке союзных войск в Северной

Франции молниеносно облетела весь земной шар. Через неделю в выпусках опубликовали интервью со Сталиным, где он продемонстрировал максимальную степень уважения к действиям союзникам. Вместе с тем он не преувеличивал роль высадки в Нормандии. И в интервью, и в статьях, посвященных этому событию, отсутствовало указание на то, что данная операция – это серьезный шаг к разгрому нацистской Германии. В целом следует отметить довольно сухой тон публикаций о действиях союзников в ходе операции «Оверлорд».

В целом, по мере усиления военных успехов Красной армии и формирования в мировом сознании образа мощного советского государства, интерес к западным союзникам в СССР стал приобретать более узконаправленный характер. В советской прессе доминировали военные сводки, материалы о решениях конференций «большой тройки» и статьи, поддерживающие итоги встреч лидеров антигитлеровской коалиции. Публикации, посвящённые экономике союзных стран или вопросам культурного обмена между СССР, США и Великобританией, встречались всё реже.

Кроме того, начиная с 1943 г. наблюдается общее сокращение количества материалов, посвящённых союзникам, что напрямую связано с улучшением положения на советско-германском фронте. После Сталинграда речь уже шла не о том, чтобы не допустить поражения СССР, а о том, чтобы скорее завершить войну.

Образ западных союзников в советской прессе заметно трансформировался в ходе Великой Отечественной войны. Если в первые месяцы конфликта сообщения о США и Великобритании появлялись почти в каждом выпуске газет, часто занимая первые полосы, то с началом устойчивого наступления Красной армии внимание к ним сократилось.

Само употребление слова «союзник» по отношению к Великобритании и США имеет разные датировки, но при этом пример с США показал, что заключение союзного договора не является обязательным условием для занесения государства в список «союзников» СССР.

Список источников

1. Широкорад И. И. Центральная периодическая печать СССР в годы Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг. М., 2002. 363 с.

2. Невежин В. А. «Если завтра в поход…». Подготовка к войне и идеологическая пропаганда в 30–40-х годах. М., 2007. 317 с.

3. Козлов Н. Д. С волей к победе. Пропаганда и обыденное сознание в годы Великой Отечественной войны. СПб., 2002. 312 с.

4. Голубев А. В., Поршнева О. С. Образ союзника в сознании российского общества в контексте мировых войн. М., 2011. 392 с.

5. Красная звезда. 1941. № 164. 4 с.

6. Красная звезда. 1941. № 208. 4 с.

7. Документы внешней политики СССР. Т. XXIV. М., 2000.

8. Переписка Председателя Совета министров СССР с президентами США и премьер-министрами Великобритании во время Великой Отечественной войны 1941–1945. М., 2005. 647 с.

9. Красная звезда. 1943. № 288. 4 с.

10. Красная звезда. 1945. № 181. 4 с.

11. Правда. 1944. № 15. 4 с.

12. Переписка Председателя Совета министров СССР с президентами США и премьер-министрами Великобритании во время Великой Отечественной войны 1941–1945. М., 2005. 647 с.

УДК 372.881.111.1

Использование новейших визуальных инструментов при преподавании отечественной истории на примере анимированных карт

Using the latest visual tools in teaching Russian history using the example of animated maps

Евгений Александрович Корейбо
Evgeniy Alexandrovich Koreybo

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Павел Леонидович Нестеренко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pavelnesterenko@yandex.ru

Аннотация. Представлена информация об использовании новейших визуальных инструментов на примере анимированных карт. Рассмотрены основные типы анимированных карт. Раскрыта проблематика использования данного новейшего визуального инструмента. Рассмотрены перспективы развития и дальнейшего использования анимированных карт при преподавании Отечественной истории.
Ключевые слова: новейшие визуальные инструменты, отечественная история, анимированные карты, преподавание
Keywords: modern visual tools, Russian history, animated maps, teaching

Преподавание отечественной истории невозможно представить без использования традиционных карт, служащих главным источником информации для обучающихся при изучении изменения государственных границ и хода военных конфликтов. Использование карты является базовой потребностью при преподавании истории и главным инструментом донесения наглядной информации для учеников, чей статус совершенно неоспорим. С развитием технологий многие карты из физического статуса переместились в виртуальный ввиду своей большей доступности для преподавателей, удобства и возможности предоставления цифровой копии обучающимся для самообучения, что, в свою очередь, привлекло внимание к картам сообществ энтузиастов, увлекающихся анимацией и имеющих серьезный интерес к исторической науке [1, с. 201]. Что же такое анимированная карта и почему её использование при преподавании отечественной истории способно оказать положительное воздействие?

Анимированная (интерактивная) карта – это новейший визуальный инструмент, представляющий собой вид анимации исторической направленности и сосредоточенный на показе хода исторического процесса в определенный период. Данные карты, помимо отличия в содержании, отличаются друг от друга и выбранным автором временем, под чем подразумевается единица времени в кадре, где за основу

© Корейбо Е. А., 2025

может быть взят месяц в секунду, две недели, неделя, день и т. д. Этот вид анимации получил очень широкое развитие в последнее десятилетие, но, к сожалению, остался практически без внимания со стороны педагогического сообщества.

Впервые анимированные карты появляются на площадке Youtube в начале 2010-х годов, представляя собой работы энтузиастов с целью показа определенного периода времени, но оставаясь без особого внимания со стороны обывателя и научного сообщества ввиду наличия множества технических проблем и неправильного изображения и/или интерпретации того или иного события истории. Но с развитием технических мощностей карты становятся более проработанными, получают научную базу и начинают представлять из себя целое исследование по указанному периоду с целью демонстрации наиболее точного хода исторического события [2, с. 29]. Наиболее популярными тематиками анимированных карт являются периоды Первой и Второй мировой войн, где авторы стремятся продемонстрировать тот или иной фронт, отдельно взятую операцию или тыловые операции с целью донесения наиболее достоверной информации до своего зрителя. Как правило, анимированные карты не имеют звукового изображения в виде какой-то либо лекции, краткой выдержки статьи, так как авторы предпочитают использовать различные музыкальные композиции, реплики политических деятелей эпох (важно отметить, что они встречаются только в картах, посвященных XX и XXI вв.) и звуковые эффекты (как, например, звуки взрывов при морском сражении). Очень важно указать на активное использование авторами клипового мышления, где те, используя яркие и быстрые образы, пытаются позволить зрителю запомнить ключевые события и создать ассоциативный ряд в контексте изучаемого события [3, с. 319].

Анимированные карты можно условно поделить на три типа, отличающиеся друг от друга по ключевым признакам, которые позволяют оценить степень глубины проработанности проекта и его потенциальную полезность при использовании в образовательном процессе.

Карты III типа являются наиболее распространенным видом среди всех прочих ввиду того, что именно данный тип был самым первым на просторах сети Интернет и получил определенное развитие в период технических ограничений, слабости соединения и ограниченности источниковедческой базы для создания проекта. В этих картах можно выделить следующие основные признаки: отсутствие конкретизации сил противоборствующих сторон (автор ограничивается делением сторон конфликта на две части без указания членов альянса), отсутствие выделения важных сражений и/или событий в той или иной стране в указанный период и наличие фокуса исключительно на указанной стране или конфликте с игнорированием соседних регионов и событий. Данные признаки при просмотре анимированной карты позволяют сразу отнести её к этому типу, но, важно отметить, что, несмотря на технологическую несовершенность, данные карты возможно использовать в образовательном процессе для демонстрации примерного хода событий. Также хочется отметить, что такой тип наиболее прост в производстве и такую карту может создать любой желающий при наличии свободного времени.

Карты II типа появились в конце 2010-х годов благодаря техническому развитию и улучшению искусства картографии у авторов, став логическим продолже-

нием проекта визуализации истории на карте. Данный тип карт, в отличие от своих предшественников, обладает наличием конкретизации сил противоборствующих сторон, чётко выделяя, какие страны были задействованы в указанном конфликте. Также на картах впервые были обозначены важные населенные пункты, которые были задействованы в ходе данного исторического события или которые являлись важными стратегическими точками в указанный исторический период (как, например, указание Казани, Мурманска, Архангельска и других городов в карте, посвященной Великой Отечественной войне), появилось более детальное воспроизведение изменений на карте в виде более плавного изменения линии фронта и перемещения войск. Но как и на картах III типа здесь всё ещё отсутствует выделение важных сражений и/или событий в той или иной стране и фокус остается исключительно на указанной стране или конфликте.

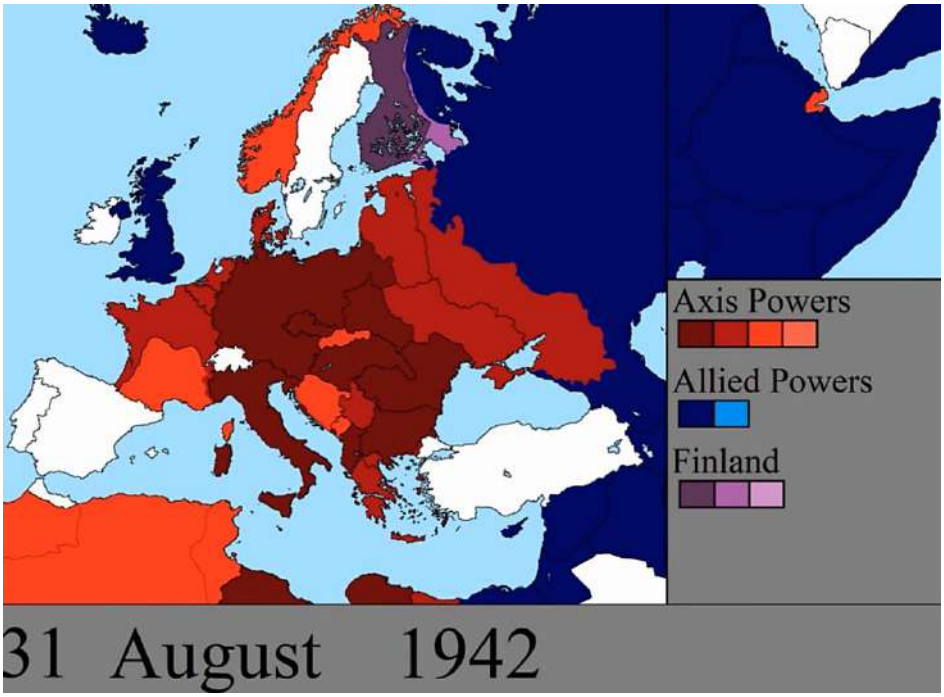


Рис. 1. Анимированная карта «Вторая мировая война в Европе (1939–1945)»

Карты I типа являются на данный момент времени наиболее технологически совершенными проектами, отчего и наиболее малочисленными в количественном отношении с остальными типами. Наиболее важным изменением в данном типе карт является выделение важных сражений и/или событий в той или иной стране и наличие фокуса не только на указанной стране или конфликте, но и на смежных событиях (как, например, восстание крестьян или заключенных в тылу в указанной стране). Углубленная детализация позволяет зрителю увидеть основные транспортные пути и увидеть не только наиболее крупные города, но и малые поселения, часто незаслуженно остающиеся без внимания при изучении традиционной карты. Использование данного типа карт может очень положительно повлиять на образовательный процесс и позволить обучающимся подробно и наиболее простым способом ознакомиться с изучаемым историческим периодом.

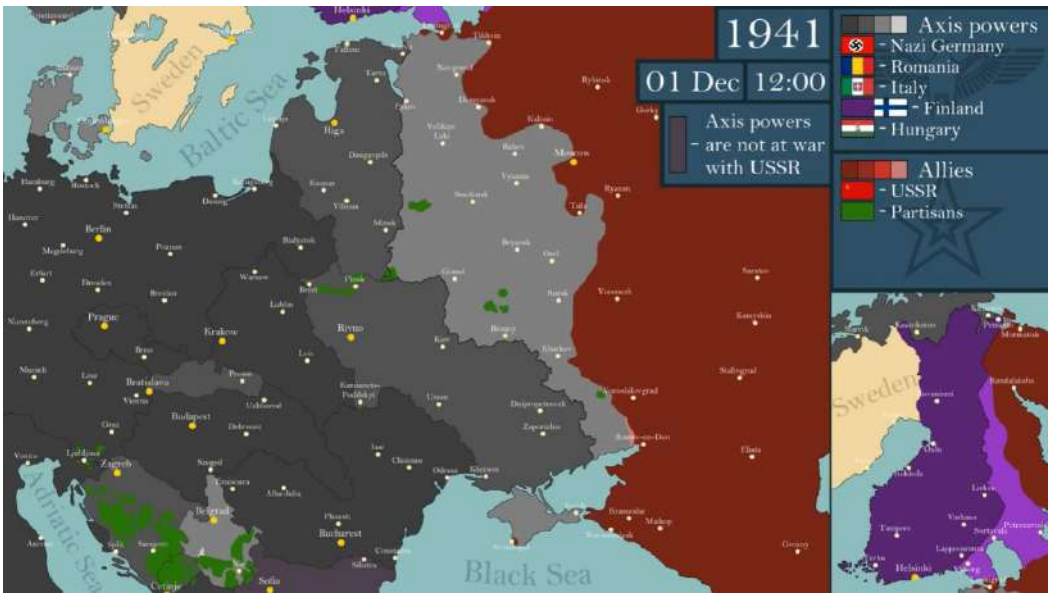


Рис. 2. Анимированная карта «Великая Отечественная война 1941–1945»



Рис. 3. Анимированная карта «Северный фронт Великой Отечественной войны (1941–1945)»

Но несмотря на свои преимущества и на возможность демонстрации хода события в режиме реального времени, а не только начала и конечного результата указанного события, анимированные карты имеют свои недостатки. Большинство карт создано на английском языке и используют зарубежную терминологию, что без наличия углубленных знаний может быть неверно воспринято и трактовано зрителем при просмотре, а русскоязычный сегмент в настоящее время представлен очень малым количеством работ. Существует также определенная сложность при самостоятельном производстве анимированной карты, так как для создания качественного материала необходимо ознакомиться с огромным массивом информации, что зачастую для учителя (ввиду ограниченности времени) проблематично и потребует определенных навыков видеомонтажа из-за разделения анимированной карты на

множество слайдов, чье число может превышать тысячу отдельно взятых кадров. При использовании в образовательном процессе необходим контроль со стороны преподавателя при демонстрации материала ввиду того, что карты могут «уйти» от изучаемого периода, что может создать определенные проблемы при проведении занятия. И самой главной проблемой является ограничение доступа к интернет-материалам, в частности идущее замедление платформы Youtube, что отрезает учителей и учеников от богатой базы, так как процесс копирования карт на отечественные платформы, к сожалению, крайне проблематичен и идёт очень медленно, что негативным образом влияет на возможность использования данной технологии в образовательном процессе.

Конечно же, у использования анимированной карты в образовательном процессе имеются и свои плюсы, такие как большая возможность для использования при изучении определенного исторического периода, возможность для самообразования ученика в домашних условиях при просмотре данного видеоматериала, отсутствие привязки к физическому носителю и определенного рода мобильность данного вида карт и, что очень важно для изучения Отечественной истории, детализация происходящих событий в глобальном масштабе, это возможность увидеть ход исторического процесса в режиме реального времени. Это не значит, что традиционные карты в физическом или цифровом виде морально устарели и от них необходимо избавиться – они являются составной частью образовательного процесса и отказ от них может негативно повлиять на изучение истории. Анимированная карта, как новейший визуальный инструмент, способна дать большие возможности для учителя при изучении того или иного периода нашей истории, заметно расширяя кругозор знаний и давая перспективу для создания заинтересованности и последующей вовлеченности учеников любого класса в изучение истории.

Список источников

1. Шарыпова М. Н. Состояние и тенденции развития анимационной картографии. Новосибирск, 2016. С. 200–204.

2. Щуринова И. А. Использование электронных исторических карт при изучении школьниками истории: возможности и риски. Казань, 2016. С. 27–30.

3. Цветков В. Л., Павлова А. А. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема. М., 2023. С. 317–322.

УДК 372.893

Опыт использования исторических карт с учащимися 10-х классов при изучении темы «Битва за Москву»

Experience of using historical maps with 10th grade students when studying the topic «Battle for Moscow»

Александр Дмитриевич Толстик
Aleksandr Dmitrievich Tolstik

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Павел Леонидович Нестеренко,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pavelnesterenko@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению опыта использования исторических карт с обучающимися 10 «Б» класса гимназии № 24 им. М. В. Октябрьской при изучении темы «Битва за Москву». Рассматриваются проблемы использования картографического материала на уроках истории по темам, связанным с Великой Отечественной войной.
Ключевые слова: Великая Отечественная война, битва за Москву, историческая карта
Keywords: Great Patriotic War, battle of Moscow, historical map

Согласно Большой российской энциклопедии, исторические карты (ретроспективные карты) – это «карты, отображающие исторические явления и события прошлого в их взаимосвязи с географическими факторами. По содержанию они подразделяются на историко-экономические, историко-политические, военно-исторические, историко-культурные, а также этнографические карты. По этим отраслям исторические карты могут быть общими, характеризующими процессы в целом, и частными, показывающими отдельные стороны явлений, событий или фактов» [1]. По назначению они обычно подразделяются на научно-справочные, учебные и научно-популярные (пропагандистские).

Работа с историческими картами позволяет развить ряд умений и навыков у обучающихся:

– пользоваться картой как источником знаний о различных явлениях и событиях;

– ориентироваться в пространстве;

– анализировать, сравнивать карты и выполнять преобразующие задания, делать обобщения;

– систематизировать, обобщать и использовать в своих ответах фактические данные, извлечённые путём анализа содержания карт;

– применять карты при анализе причин и следствий событий (для характеристики процессов экономического, политического, культурного развития);

– сопоставление схем и карт, выделение ключевой информации;

– нахождение необходимой информации, чтение исторической карты [2].

© Толстик А. Д., 2025

В ходе своей работы в гимназии № 24 им. М. В. Октябрьской регулярно используются исторические карты для формирования данных и навыков. В частности, обучающиеся 10 «Б» класса выполняли задания исторических карт по теме «Битва за Москву».

Сначала был проведен урок-лекция по теме исследования: рассмотрена работа тыла, сражение битвы за Москву, подвиги героев, командующий состав, фронты и группы армий сторон, значение победы советской армии. Также мы изучен сюжет документального фильма «Разгром немецких войск под Москвой» 1942 г. [3]. Тем самым учениками были получены теоретические знания по теме исследования. Необходимо было закрепить их на практике.

После этого начата работа с картами. Сначала ученикам была показана карта начального этапа Великой Отечественной войны. Мы вспомнили методы работы с данным видом источников: чтение легенды карты, выделение ключевой информации, анализ и систематизация данных.

Далее была проведена работа в малых группах: ученикам были предложены карты Демянской наступательной операции (7 января – 20 мая 1942 г.), Калининской оборонительной операции (10 октября – 4 декабря 1941 г.), Елецкой наступательной операции (6–16 декабря 1941 г.), общего наступления советских войск (январь-март 1942 г.), Клинско-Солнечногорской оборонительной операции (15 ноября – 5 декабря 1941 г.), Калужской наступательной операции (17 декабря 1941 г. – 5 января 1942 г.), контрнаступления под Москвой и общего наступления советской армии на западном направлении (5 декабря 1941 г. – 20 апреля 1942 г.). На основе материала карты требовалось составить рассказ о ходе данных сражений. Ребята хорошо справились с этой задачей.

На следующем занятии была проведена индивидуальная работа. Обучающимся были предложены те же исторические карты. Рассмотрим задания по каждой схеме.

В ходе работы с картой Демянской наступательной операции им требовалось подчеркнуть на карте город Демянск, указать номера советских армий и ударных армий, участвовавших в данном сражении, подчеркнуть название немецкого корпуса, оказавших сопротивление советским войскам с 19 марта 1942 г., заштриховать направления ударов советских войск 7 января – 19 марта 1942 г.

В ходе работы с картой Калининской оборонительной операции ученикам требовалось указать названия групп немецких армий, наступавших на Калинин, заштриховать ручкой направления ударов немецко-фашистских войск, обвести на карте город Калинин и указать названия советских фронтов в данной операции.

При работе с картой Елецкой наступательной операции ученикам требовалось указать название немецкой группы армий, оказавшей сопротивление советских войскам в данном сражении, обвести на карте город Елец и заштриховать направления ударов советских войск.

При работе с картой общего наступления советских войск обучающиеся должны были указать названия советских фронтов, участвовавших в наступлении, и немецких групп армий, оказавших сопротивление советским войскам, обвести города Москва, Смоленск, Орел, Тула, Калинин, Витебск и Калуга, заштриховать направления ударов советских войск в данной операции.

В ходе работы с картой Клинско-Солнечногорской оборонительной операции им требовалось обвести советские фронты и населенные пункты: Москва, Солнечногорск, Клин, Калинин, Дубосеково, Волоколамск, Можайск, подчеркнуть место нахождения ставки ВГК СССР, указать название немецкой группы армий, участвовавшей в данной операции.

При работе с картой Калужской наступательной операции ученики должны были обвести на карте город Калуга, подчеркнуть названия советского фронта и немецкой группы армий, участвовавших в данном сражении, заштриховать направления ударов советских войск в нем.

При работе с картой контрнаступления под Москвой и общего наступления советской армии на западном направлении обучающимся требовалось обвести на карте столицу СССР, указать названия советских фронтов, участвовавших в контрнаступлении, и немецких групп армий, оказывавших им сопротивление, заштриховать ручкой направления ударов советских войск.

Десятиклассники благодаря предварительной подготовке отлично справились с поставленными задачами, правильно выполнили все задания. Подобная форма работы будет использоваться при изучении других сражений Великой Отечественной войны для углубленного погружения в ее события.

По нашему мнению, зачастую ученики совершают ошибки при работе с исторической картой по нескольким причинам:

1. Они плохо ориентируются в географии, не умеют определять расположение историко-географических объектов. Из-за этого они часто могут указать неверное местоположение населенных пунктов, рек и других географических объектов, совершить другие подобного рода ошибки.

2. Ученики не понимают условные обозначения, или невнимательно читают легенду карты.

На уроке истории необходимо регулярно работать с контурной картой, чтобы ученики умели работать с данным видом источников. Для проверки уровня знаний необходимо выполнять задания разного уровня сложности. В данной статье мы рассмотрели опыт работы с историческими картами по теме «Битва за Москву» с обучающимися 10 «Б» класса МАОУ гимназия № 24 им. М. В. Октябрьской. Были приведены конкретные задания по схемам операций сражений битвы за Москву, что в итоге позволит в дальнейшем улучшить работу учащихся с историческими картами и тем самым повысить качество изучения и усвоения конкретно-исторического материала, относящегося к теме Великой Отечественной войны.

Список источников

1. Кусов В. С. Исторические карты // Большая российская энциклопедия. URL: https://old.bigenc.ru/domestic_history/text/2025646?ysclid=m9m55pr690626104518 (дата обращения: 10.04.2025).

2. Лапушкина В. А. Работа с контурной картой – одно из средств практической деятельности на уроках географии // Multiurok.ru. URL: https://multiurok.ru/files/rabota-s-konturnoi-kartoi-odno-iz-sredstv-praktich.html (дата обращения: 10.04.2025).

3. Варламов Л. В., Копалин И. П. «Разгром немецких войск под Москвой». 1942. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/46705/ (дата обращения: 10.04.2025).

УДК 37

Актуальные проблемы преподавания тем «Реформация и Контрреформация» в 7-х классах средней общеобразовательной школы

Current problems of teaching the topics «Reformation and Counter-Reformation» in grades 7 of secondary schools

Павел Андреевич Аксенов
Pavel Andreevich Aksenov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Олег Николаевич Мухин
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kvi_tspu@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются актуальные вопросы преподавания тем «Реформация» и «Контрреформация» в курсе истории 7-х классов. Формулируются основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя при подготовке и проведении уроков, анализируются причины их возникновения. Даются методические рекомендации по организации уроков по указанным темам. Подчеркивается необходимости регулярной актуализации знаний в процессе изучения истории. Особое внимание уделяется значимости темы в контексте последующего курса истории России в 7-х классах.
Ключевые слова: Реформация, Новое время, методика преподавания
Keywords: Reformation, Modern times, teaching methods

Несмотря на масштабные изменения в рабочих программах по «Истории», вступающие в силу с 1 сентября 2025 г., а также внедрение нового УМК для 7-х классов и календарно-тематического планирования, остаются темы, требующие более пристального внимания для преподавания в курсе «Новой истории», и в том числе темы «Реформация и контрреформация».

Прежде всего необходимо огласить основной список предстоящих изменений в учебные программы по истории для 7-х классов образовательных школ.

Основные изменения:

Количество учебных часов по всеобщей истории – 28 часов (ранее 23).

Количество учебных часов по истории России – 57 часов (ранее 41).

Введён курс «История нашего края» – 17 часов [1, с. 2–4].

Внедрение нового УМК под редакцией В. Р. Мединского (Морозов, Абдулаев, Тырин. Всеобщая история. История Нового времени. Конец XV– XVII вв.).

Темы Реформации и Контрреформации традиционно считаются одними из сложнейших в 7-м классе в разделе «Всеобщая история» как для учителей, так и для учеников. По учебной программе 2024–2025 учебного года данные темы преподаются в течение трех академических часов. Занятия, озаглавленные как «*Причины и начало*

© Аксенов П. А., 2025

Реформации», «*Распространение протестантизма в Европе. Контрреформация*», «*Тридцатилетняя война*». Период насыщен именами, событиями, а также спорными философскими вопросами и неоднозначной оценкой личностей и событий, однако данные особенности в целом характерны для всего курса «Новой истории».

Приведем результаты социологического опроса педагогов и учеников. Всего в опросе приняли участие 14 учителей из пяти школ Северска и Томска.

Опрос учителей

Первая часть опроса включала один вопрос открытого типа и проводилась в очном формате интервью: «С какими проблемами или трудностями Вы сталкиваетесь в преподавании темы «Реформация и Контрреформация» в 7-м классе?»

Результаты опроса можно представить в виде тезисов:

1. По мнению автора и респондентов-педагогов, одной из наиболее актуальных проблем в преподавании темы «Реформация и Контрреформация» является слабое методическое сопровождение. За пример взят учебник А. Я. Юдовской, самый распространенный на 2024 г.: «Всеобщая история. История Нового времени 1500–1800 гг.». Следует начать с нескольких сильных сторон учебника, так, например, в тексе прекрасно изложен фактаж и оценки с позиции современной исторической науки, в темах даже отражаются экономические причины и последствия. Еще одной сильной стороной является верное разграничение пунктов параграфов как содержательно, так и по объёму. Однако самой слабой стороной учебника является визуальная составляющая – на большинстве страниц отсутствуют картины, таблицы, схемы, карты или представлены в недостаточном количестве [2, с. 97–99]. Большинство учителей считают, что подобное недостаточное визуальное сопровождение негативно сказывается на вовлечении в образовательную деятельность.

Решение. Проблема методического сопровождения на момент создания данной работы является частично решенной. Учебник по Новой истории для 7-х классов под редакцией Мединского на сегодняшний день является одним из лучших учебных пособий по данному периоду за последние десятилетия. Учебник закрыл проблемные места прошлых методических материалов. Издание 2023 г. насыщенно иллюстративным материалом по теме (картины XVI–XVIII вв. таких авторов, как Делен ван Диварк и Лукас де Хира, изображения исторических источников XVI–XVII вв. неизвестных авторов, исторические карты в полном соответствии с современными образовательными стандартами) [3, с. 68–71].

Но, несмотря на вышесказанное, на взгляд автора данного доклада, есть один существенный недостаток в новом УМК. По мнению половины учителей, участвующих в опросе (ознакомленных с текстом УМК), текст дает довольно однозначно положительную оценку протестантам, прибегая к драматургическим методам повествования, что хоть и оказывает позитивное влияние на развитие эмпатии у учеников в теме «Реформация», но противоречит выводам исторической науки по теме «Контрреформация». Например, в пункте о Тридцатилетней войне не сказано о протестантских притеснениях католиков и конфискации их имущества в пользу новых общин.

Однако данный учебник начнет применяться в школах РФ только с 2025–2026 учебного года и еще не применялся на практике, в связи с этим пока рано делать далеко идущие выводы. На взгляд автора, изменения скорее носят положительный характер, хотя и требуют внимательного отношения педагога к содержанию.

2. Ученики в целом неплохо осваивают параграф «*Причины и начало Реформации*», что выражается в знании терминологии, дат и личностей. Более того, ученики способны высказывать аргументированные мнения об исторических личностях и давать оценки историческим процессам. Однако когда необходимо развить данную тему в контексте таких стран, как Англия, Франция, Россия (Никонианская реформа), проявляется проблема в обобщении материала и систематизации полученной информации, сравнении опыта зарубежной и отечественной истории.

Решение. В отличие от *первой* проблемы, проблема *обобщения, сравнения и систематизации* знаний по теме «Реформация и Контрреформация» носит системный характер, что вызывает сложность в поиске подходов к решению. Системная проблема вызвана в первую очередь в линейном изложении материала: данный исторический сюжет рассматривается только единожды и не актуализируется даже в тех темах, где это принесет образовательную ценность. Так, например в двух наиболее актуальных УМК по истории России в 7-м классе – учебниках под редакцией Торкунова и Мединского 2023 года издания параллели с курсом Нового времени отсутствуют полностью. Так, в учебнике Торкунова и Мединского в теме, посвящённой Смоленской войне 1632–1634 гг., не упоминается Тридцатилетняя война 1618–1648 гг. [4, с. 59; 5, с. 236–243]. В данном случае решением может стать один вопрос на этапе актуализации урока: «Вспомните, какие процессы в это же время происходили в Европе, с чем связанно их начало?» В рамках данного вопроса можно вспомнить как появление протестантизма, так и военные изменения военной революции в период Тридцатилетней войны. Актуализация знаний из темы «Реформация» станет полезной спустя несколько уроков при изучении «Церковный раскол и его последствия», а вопрос о военной революции станет актуальным при раскрытии понятия «полки иноземного строя».

Более того, в связи с изменениями в календарно-тематическом планировании и появлении курса «История нашего края» появляется еще один повод для разговора, где может быть полезно вспомнить историю Нового времени. Томск традиционно считается одним из главных центров старообрядчества и в будущем местом ссылки поляков-католиков и шведов-лютеран. В рамках изучения данных тем можно предложить сравнения судьбы старообрядцев в России и протестантов в Европе. Данный разговор станет актуальным и в работе с восьмыми классами, так как изменение в отношении к старообрядцам прослеживается в течение всего XVIII в.

Таким образом, несмотря на системность проблемы, частичное ее решение – постоянная актуализации знаний по темам, смежным с темой «Реформация и Контрреформация». К такому выводу пришли как автор, так и респонденты-педагоги.

3. Ученики в целом плохо осваивают темы, связанные с религией. Эта проблема касается не только различия протестантизма и католицизма, но и отечественного религиозного разнообразия – нестяжатели и иосифляне, Стоглавый собор, раскол 1054 г., реформа Никона и т. д. Большинство учителей, как и автор, считают, что причин у данной проблемы две – влияние РПЦ на систему образования и развитие антирелигиозного мышления. Также это причины усугубляются психовозрастными особенностями подросткового возраста и кризисом формирования собственного «Я», в данный период происходит пересмотр ценностных ориентиров,

прививаемых с раннего детства, в пользу интересов социальных групп, с которыми себя ассоциирует подросток [6, с. 205–206].

Проблема, связанная с РПЦ, приводит к маргинализации других направлений христианства. Несмотря на декларируемое светское образование, проблема признается большинством респондентов-педагогов. Кризис религиозного сознания и, как следствие, упадок интереса у широких слоев населения к религии в целом, усугубляющийся подростковым максимализмом, приводит к полному отрицанию важности этих тем, так как ученики ставят равенство между собственно верой и объективной значимостью для исторических процессов. Более того, ученики начинают воспринимать подобные темы как «проповедь», особенно в отсутствие доверительных отношений «педагог–ученик».

Решение. Столь сложные вопросы практически не подаются решению в силу фундаментальности их характера. Во-первых, влияние РПЦ на систему образования не контролируется педагогическим сообществом на местах. Во-вторых, кризис религиозного мышления – объективный исторический процесс, характерный для многих стран мира, запушенный еще в прошлом веке. Однако проблема, связанная с психовозрастной особенностью подростков, поддается частичному решению. Главная задача педагога – не допускать лекционного метода подачи материала, как это приводит к указанной выше проблеме «урок-проповедь». Основное решение заключается в применении интерактивных технологий в различных формах. Например, в теме «Начало Реформации: Лютер против папы» можно порекомендовать технологию ролевой игры с элементами театрализации, в рамках которой активные ученики будут демонстрировать Вормсский процесс, а остальная часть класса опробует себя в качестве судей. На заключительном этапе урока потребуется сравнить вердикты.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема специфики темы не поддается полному решению в связи с фундаментальностью причин ее возникновения, однако грамотно подобранные педагогические технологии частично смогут облегчить процесс закрепления материала учениками и повысить интерес к данной теме.

Опрос учеников

Вторая часть опроса проводилась среди учеников 7-х классов с применением вопросов открытого и закрытого типа в третьей четверти (по календарно-тематическому планированию темы проходят в первой четверти) (приложение 2). Всего в опросе приняли участие 92 человека из пяти классов 7-й параллели школы МБОУ СОШ № 198. Также важно отметить, что в данных классах преподают сразу три учителя истории, что также необходимо оценивать при анализе результатов.

Анализ второй группы

Исходя из результатов респондентов, а также комментариев учителей, работающих в данных классах, можно отметить некоторые особенности ответов.

Первое, что следует отметить, это отличный результат по первому и второму вопросам: ученики были не подготовлены к опросу и демонстрировали остаточные знания по темам первой четверти. В среднем определение понятия «Реформация» содержало: «это движение за духовное обновление католической церкви», также в некоторых ответах фигурировали Германия, Лютер, индульгенция. Многие учителя отмечают, что знание терминов и дат в 7-х классах обычно не вызывает про-

блем у учеников, что может быть недостаточно репрезентативно. В связи с этим необходимо было включить вопросы на фактические знания о данном процессе.

Второе, что можно отметить – это проблема применения полученных знаний по теме «Реформация» в изучении истории Европы в целом и сравнение контекста с отечественной историей. На взгляд автора вопрос о Тридцатилетней войне демонстрирует проблему линейной подачи лекционного материала, ученики «дробят знания» по темам для облегчения подготовки к уроку и оценочным процедурам.

Таким образом, ученики, вне зависимости от класса, продемонстрировали сильные и слабые стороны знаний по темам «Реформация и Контрреформация в Европе» в соответствии с характеристикой данной темы педагогами.

Выводы по исследованию

Несмотря на сложности в преподавании тем «Реформация и Контрреформация», которые делятся на методические, психовозрастные и образовательные, у автора сложилось позитивное отношение к поиску решения поставленных проблем.

Сдержанный оптимизм, хотя и с настороженностью, вызывает новый УМК для 7-х классов «Всеобщая история. История Нового времени. Конец XV–XVII вв.» под общей редакцией В. Мединского, по итогам анализа можно отметить решение многих методических проблем, особенно связанных с визуальной стороной. Данный учебник, по мнению автора, способен пробудить больший интерес, чем предыдущие УМК.

Проблемы, связанные с психовозрастными особенностями учеников частично поддаются решению, если больше внимание уделять педагогическим технологиям интерактивного характера.

Образовательные проблемы поддаются корректировке с наибольшей сложностью, так как проблема кроется в самой системе изложения исторического материала, а серьезной альтернативы современная педагогика не выработала. Единственный способ, по мнению автора, повысить долгосрочные образовательные результаты по темам, внедрение регулярной актуализации знаний при изучении тем, смежных с Реформацией.

Список источников

1. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 № 171. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202404120003 (дата обращения: 05.01.2025).

2. Юдовская А. Я. История. Всеобщая история. История Нового времени. Конец XV–XVII. 7-й класс. М. : Просвещение, 2023. 239 с.

3. Мединский В. Р. История Нового времени. Всеобщая история. 7 класс. М. : Просвещение, 2023. 225 с.

4. Торкунов А. В., Арсентьев Н. М., Данилов А. А История России. 7 класс : в 2-х ч. М. : Просвещение, 2023. Т. 2. 128 с.

5. Мединский В. Р. История России. XVI – конец XVII в. 7 класс. М. : Просвещение, 2023. 306 с.

6. Лебедева Л. Н. Психологические особенности подросткового возраста // Теория и практика современной науки. 2015. № 3 (3). С. 207–215.

УДК 94

Эволюция мексиканского политического католицизма в XIX–XX вв.

The evolution of Mexican Political Catholicism in the 19th-20th centuries

Александр Аркадьевич Щедрин
Alexander Arkadievich Shchedrin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Олег Николаевич Мухин
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kvi_tspu@mail.ru

Аннотация. Рассматривается эволюция политической доктрины католической церкви в XIX–XX вв. применительно к истории Мексики. Делается вывод, что политический католицизм в Мексике сформировался к 1920-м годам, что нашло свое отражение в войне кристерос и позже в формировании синаркистского движения. Констатируется отсутствие к концу XX в. единой доктрины политического католицизма его поражение в современном политическом пространстве Мексики.
Ключевые слова: политический католицизм, социальное учение католической церкви, Мексика, синаркизм, война кристерос
Keywords: political Catholicism, social teaching of the Catholic Church, Mexico, Sinarkism, Cristeros war

Христианство, в частности католичество, является неотъемлемой частью жизни современной Латинской Америки в общем и Мексики в частности. При этом взаимоотношения католической церкви и светской власти носят сложный характер, отличающийся вариативностью и динамизмом форм, в том числе и в наши дни. Вопрос о восстановлении христианских ценностей и утверждение политического режима, основывавшегося на данных установках, всё чаще возникает на политической арене.

Особую остроту в эти отношения в прошлом внес XIX в., в ходе которого радикально менялся уклад жизни в Европе и зависимых от нее территорий. Распространяющиеся идеи Французской революции, как, например, лаицизм, всё чаще приводили к широкому наступлению светского государства на позиции католической церкви в обществе. Именно в этот период иерархи католической церкви стали размышлять над необходимостью доктринального оформления своего видения общественного устройства. Апогеем их работы стал Первый Ватиканский собор, действовавший в период 1869–1870 гг., явившийся отправной точкой для создания социального учения католической церкви. Нельзя сказать, что попытки создать подобную доктрину ранее не предпринимались вовсе: с XVIII в. Церковь выступала с последовательной критикой идей Просвещения [1, с. 3], но именно в период конца XIX и начала XX вв. произошло доктринально оформление позиции Церкви по вопросу

© Щедрин А. А., 2025

общественного устройства, особенно в период деятельности Льва XIII. Выпущенные им энциклики «Rerum Novarum» (1891) и «Graves de communi re» (1901) стали основой для деятельности политически активной части верующих, то есть оформлением политического католицизма на территории Европы и в том числе Латинской Америки. Но насколько эта деятельность верующих соотносилась с представлением Рима о христианском государстве? Для этого стоит дать определение явлению «политический католицизм». По мнению автора, стоит определить содержание данного явления как часть социального учения католической церкви, связанного с практикой реализации властных отношений. В рамках такого подхода, указанное явление должно, с одной стороны, быть доктринально оформлено, а с другой – реализовываться на практике в тесной связи с идеями, заложенными в доктрине.

С первой частью не возникает сложностей: как уже указывалось ранее, в конце XIX и начале XX вв. произошло становление социальной доктрины в энцикликах Папы. В 1885 г. в энциклике «Immortale Dei» Лев XIII указывал на ошибочность идеи отделения церкви от государства и отмечал, что главным является вопрос единства веры, а не устройства государства – на проблему формы правления представители одного народа имеют право дать разные ответы и вести дискуссии. В энциклике «Rerum Novarum» особое значение уделяется вопросу справедливого распределения благ и трудовому законодательству, забота о которых возлагается на государство, и принципам солидарности классов как инструменту преодоления неравенства. При этом Церковь предстает как посредник в организации диалога в обществе [2]. То есть общество, лишенное социальных конфликтов, должно строиться на принципах «корпоративности», «защиты частной собственности», «справедливой оплаты труда». Более того, необходимость сплочения нации затмевает в глазах Рима политический аспект: так в энциклике «Au milieu des solicitudes» Папа призывает французов сплотиться вокруг Республики [3]. Однако в энциклике «Graves de communi re» (1901) понтифик утверждает: «*Было бы преступлением использовать название “христианская демократия” в политических целях…*» [4] и определяет христианскую демократию как любовь к народу без акцента на специфике политического режима, скорее в пику либеральной идеологии.

Данный курс был продолжен уже в период понтификата Пия X (1903–1911 гг.), энциклика «Pascendi dominici gregis» от 1907 г. осуждала модернизм и либерализм как политическую идеологию. В дальнейшем Святой престол во времена понтификата Пия XI всё больше делает акцент на противостоянии тоталитарным режимам, при этом лояльнее отзываясь о либеральных и демократических ценностях. Данное движение достигло своего пика во времена понтификата Иоанна XXIII и Павла VI – созванный Второй Ватиканский собор провозгласил в качестве ценности свободу совести и иные важные преобразования, которые ещё сильнее сблизили позиции социального учения католической церкви и либеральной идеологии. Однако между этими двумя понятиями не ставится знак равенства: Иоанн-Павел II в энцикликах указывал, что тоталитаризм, как и либерализм, являются ошибочными идеологиями и настаивал на формировании «третьего пути» [5, с. 149–150], основой которого станет католическая вера. При этом понтифик указывает, что само учение не является идеологией, то есть не стоит на одном уровне с либерализмом, это место должны занять

программы партий христианско-демократического толка, поэтому Ватикан не формирует конкретного политического учения. Таким образом, к концу XX в. политический католицизм представлен в доктринальном плане политически аморфным «учением», содержащим в себе христианское ядро с «вкраплениями» либеральной идеологии. При этом объем данных «вкраплений» сильно зависит от целей и стремления конкретной национальной партии без прямой связи с единым движением.

Как отмечалось ранее, понятие политического католицизма связано с доктриной и практикой. Последний аспект можно рассмотреть только в рамках конкретно-исторического материала. В данном случае – мексиканского. С момента своего становления как вице-королевства Новая Испания Мексика имела очень тесные контакты с Церковью: священники обладали очень высоким влиянием на индейцев и метисов, которые в совокупности представляли большинство населения. Показательно, что началом борьбы Мексики за независимость стала речь священника М. Идальго, а сами восставшие активно использовали образ Девы Гваделупской как символ своего движение. Таким образом, католическая вера служила видимым «фундаментом» борьбы за независимость, но функционировала только как мобилизационный инструмент: религиозная жизнь воспринималась неотделимой от социальной и поэтому не требовала оформления отдельной политической доктрины в католическом учении. Это же обстоятельство просматривается и в плане «Игуала», который предусматривал способ урегулирования противоречий между Мексикой и Испанией, одним из ключевых положений которого было единство с Испанией через религию, и в разразившейся позже, из-за проведения либеральных реформ 1855–1857 гг., войне за Реформу (1857–1861 гг.). В ходе реформ, инициированных Бенито Хуаресом, проводилась жесткая политика ограничения влияния Церкви на общество: сначала были отменены привилегии духовенства по закону Хуареса (1856 г.), запрет Церкви владеть имуществом – закон Лердо, 1856 г. – а также ограничивали её возможности по взиманию платы за оказание ритуальных услуг в рамках закона Иглесиаса (1856 г.). Однако именно с 1857 г. начинается формирование запроса на появление политического учения Церкви, когда новой конституцией, созданной в указанном году, католицизм был лишен положения официальной государственной религии, а в школах вводилось светское образование. Подобные шаги все сильнее дифференцировали государства и Церковь и способствовали активизации церковных деятелей в политическом поле.

Однако сложившейся курс продолжал реализовываться: поражение консервативных сил в ходе войны за Реформу привело только к интенсификации борьбы с Церковью. В условиях столь сильного давления основные устремления Церкви были направлены на сохранение прежнего влияния в обществе и «выживание» на политической арене. Это обстоятельство определило характер политических практик Церкви как революционный: без возможности вести конструктивное воздействие на легальных основаниях, церковные иерархи и младшее духовенство избрали тактику мобилизации масс для оказания вооруженного сопротивления или встраивались в уже тлеющий конфликт. Некая форма стабилизации взаимоотношений государства и Церкви наступила в период правления Порфирио Диаса (1876–1911 гг.), но в последние годы порфириата экономическая ситуация приобрела кризисный характер,

что обусловило вмешательство католической церкви в социальную жизнь с позиций энциклик Папы, создавая католические ассоциации. Их политизация была связана с конституцией 1917 г., которая ввела особенно жесткие ограничения для Церкви.

В таких условиях иерархи стали разрабатывать теорию возвращения влияния католической церкви на государство и общество: «практическое христианство», как назвал данную теорию один из её авторов Леопольдо Лара. Суть данной теории сводилась к созданию на базе социально-религиозного движения политической партии, которая установит контроль над государственными институтами [6, с. 15]. Для достижения этой цели Церковь даже спонсировала Мексиканскую фашистскую партию. Стоит отметить, что, несмотря на подобные устремления, созданная ранее Национальная католическая партия Мексики не получила активной поддержки духовенства, так как недостаточно активно отстаивала позиции католической церкви. В этом можно увидеть проявления того, как деятельность иерархов мексиканской церкви противоречит официальной доктрине, созданной Римом: согласно энцикликам Папы, католические ассоциации должны были оставаться сугубо социальным явлением, не перерастая в политическое движение. В то же время религиозные деятели Мексики, напротив, стремились трансформировать данные движения в политическом русле: Католическая ассоциация мексиканской молодежи изначально мыслилась своими создателями как политический инструмент [7, с. 170]. Ярче всего данное стремление проявлюсь в рамках войны кристерос (1926–1929 гг.), вызванной антицерковной политикой президента П. Кальеса: восставшие в союзе с духовенством и католическими ассоциациями выдвинули манифест правительству принять новую конституцию. В соответствии с этим документом Мексика трансформируется в корпоративное католическое государство, в котором Церковь будет играть главенствующую роль [6, с. 19]. Однако правительство отвергло эти требования – в ответ начались вооруженные столкновения сторонников Церкви с войсками.

Таким образом, несмотря на то, что практика политического католицизма проявилась в формате восстания, как это было ранее, содержательная сторона претерпела изменения: теперь уже Церковь видится как самостоятельный субъект политики, который претендует на главенствующую роль во взаимоотношении с государственным аппаратом. Неслучайно в идеологическом плане теоретики войны кристерос говорили о «восстановлении» роли Церкви, а не о примитивном возврате к существовавшим ранее формам. В результате данному движению удалось смягчить политику государства в отношении Церкви ценой больших человеческих жертв, однако не удалось создать «христианское государство». В связи с этим политизация католических ассоциаций продолжилась.

В 1937 г. правоконсервативные католики создали Национальный синаркистский союз (НСС), который изначально носил оппозиционный характер и создавался с политическими целями [8, с. 97]. При этом руководство данной организации имело тесные контакты с католической церковью, а позже одобрительно воспринимало политику фалангистов в Испании. Показательно, что место формирования данного движения совпадает с очагом начала войны кристерос, тем самым демонстрируя, что, несмотря на проведенные государственные изменения в отношении Церкви и социальной жизни, их было недостаточно. В фундаменте данного движе-

ния были заложены не только основные положения «христианской демократии», но и антиеврейство, антикоммунизм. Из-за этого оно нередко сочувствовало странам «Оси» в годы Второй мировой войны. Показательно, что данное движение даже попыталось реализовать свои идеалы в рамках утопического проекта поселения «Всепомогающая Мария», закономерно закончившегося неудачей. Синаркистское движение просуществовало до середины 1940-х г., когда было запрещено властями. Таким образом, крайне правые движения с христианским ядром постепенно приходили в упадок, и на политической арене все больше оформляются умеренные формы объединений как выросшая из НСС Мексиканская демократическая партия, которая не пользовалась особой популярностью и прекратила своё существование к началу XXI в. Однако эта тенденция коснулась только отрытых организаций: к 1950-м гг. в университетской среде появляются различные закрытые тайные католические организации, которые имеют тесные контексты с духовенством [9, с. 71].

После Второго Ватиканского собора (1962–1965 гг.) в рядах католических движений возник раскол: все указанные ранее организации, действовавшие в политическом пространстве, стояли на правых и охранительных позициях. Но после собора на территории Латинской Америки стало формироваться собственное движение, которое стремилось объединить христианство и марксизм. Результат подобных трудов стал известен как «теология освобождения», которая делала больший акцент на социальной справедливости, ориентируясь в первую очередь на бедные слои населения и способы преодоления подобного состояния. Стоит отметить, что данное направление не сильно представлено в Мексике: к 1970-м годам мексиканцы стали «уставать» от политических лозунгов о справедливости, которые с 1930-х гг. активно использовала правящая партия. В связи с этим широкого распространения «теология освобождения» в Мексике не получила. При этом «старые» движения негативно отнесли к либерализации Второго Ватиканского собора: часть организаций, особенно ультраправого толка, отказывается признавать легитимность его решений.

Подводя итог, допустимо сделать вывод, что оформление политического католицизма произошло в 1920-х гг., когда католические ассоциации целенаправленно выбирают политическую активность как основную деятельность своего объединения. До этого момента включение католицизма в политическую практику происходило как реакция на наступление светского государства, и поэтому политическая активность носила вторичный характер. При этом политическая практика приходила в противоречие с официальным учением Церкви: в то время как Папа декларировал социальный характер организаций, национальные иерархи активно использовали их для достижения политических целей. При этом к началу XXI в. в Мексике не осталось влиятельных христианских организаций, ориентированных на политическую деятельность, что позволяет говорить о поражении политического католицизма в Мексике.

Список источников

1. Сардарян Г. Т. Католическая политическая доктрина: определение понятия и его сущностные черты // Вестник Московского государственного областного университета. 2019. № 2. URL: www.evestnik-mgou.ru (дата обращения: 21.04.2025).

2. RERUM NOVARUM // The Holy See. URL: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novaru (дата обращения: 21.04.2025).

3. Ткаченко М. Кризис в Римско-католической церкви как результат модернизма и либерализма : автореф. дис. … канд. богословия. М., 2023. URL: https://azbyka.ru/otechnik/konfessii/krizis-v-rimsko-katolicheskoj-tserkvi-kak-rezultat-modernizma-i-liberalizma/#0_17 (дата обращения: 21.04.2025).

4. Graves de communi re // The Holy See. URL: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_18011901_graves-de-communi-re.html

5. Сардарян Г. Т. Справедливость без свободы и свобода без правды. Политическая доктрина Иоанна Павла II // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2018. Т. 8. № 2 (41). С. 140–152.

6. Селиванова И. В. Идеология движения «Кристерос» в Мексике // Латиноамериканский исторический альманах. № 24. 2019. С. 7–21.

7. Веселова И. Ю. Между церковью и государством: католическая ассоциация мексиканской молодежи в борьбе за христианский общественный порядок // Латиноамериканский исторический альманах. 2022. № 35. С. 161–180.

8. Глазов А. А. Социальное учение католицизма как идеологическая основа синаркистского движения в Мексике // Латиноамериканский исторический альманах. 2023. № 40. С. 89–105.

9. Веселова И. Мексиканский университетский антикоммунистический фронт (1955–1973). Влияние католической церкви и борьба за контроль университетской среды // Латинская Америка. 2022. № 9. С. 68–82.

10. Хамидулин А. М. Латиноамериканская теология освобождения как социальная теология // Труды Нижегородской духовной семинарии. 2018. № 16. С. 459–473.

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.834

Исследование уровня антикоррупционного мировоззрения среди учащихся школы

A study of the level of anti-corruption worldview among students

Алина Евгеньевна Андриянова, Чимита Владимировна Чойбсонова
Alina Evgenievna Andrianova, Chimita Vladimirovna Choybsonova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Поскольку коррупция является достаточно масштабной проблемой и избавиться полностью от этой злободневной проблемы еще никому не удавалось, то возникает вопрос: как же с ней тогда бороться? Можно значительно снизить уровень коррупции, если формировать антикоррупционное мировоззрение со школьных лет. Исследование уровня антикоррупционного мировоззрения поможет определить дальнейшие перспективы в проработке вопроса формирования антикоррупционного мировоззрения у обучающихся. В статье представлено исследование, в котором приняли участие старшеклассники школы № 16 г. Томска. Представлен анализ результатов исследования и даны рекомендации для повышения уровня антикоррупционного мировоззрения у обучающихся.

Ключевые слова: антикоррупционное мировоззрение, антикоррупционные мероприятия, коррупция
Keywords: anti-corruption worldview, anti-corruption measures, corruption

В современном мире остро стоит вопрос высокого уровня коррупции, поэтому формирование антикоррупционного мировоззрения особенно важно. «Антикоррупционное мировоззрение – устойчивая система принципов, ценностных ориентаций неприятия коррупции, определяющих поведение личности» [1, с. 191]. Антикоррупционное мировоззрение подразумевает отвержение коррупции в любых ее проявлениях и формах.

Школа как наиболее значимый и важный социальный институт для воспитания и развития молодого поколения играет огромную роль в достижении поставленной государством цели. Цель эта заключается в искоренении коррупции, что входит в число национальных интересов государства, а также в целях обеспечения государственной и общественной безопасности. [2, с. 2]. В связи с этим одной из задач школы является формирование такой личности, которая будет осознавать опасность коррупции, не будет мириться с ее проявлениями, а будет содействовать в развитии благосостояния общества и безопасности государства.

Для достижения всего вышеперечисленного необходимо развивать пропаганду антикоррупционного поведения, формировать у населения отрицательное отноше-

© Андриянова А. Е., Чойбсонова Ч. В., 2025

ние к любым проявлениям коррупции. Формирование подобной идеологии должно начинаться со школьных лет, однако зачастую в школе вообще отсутствуют какие-либо упоминания и мероприятия по противодействию коррупции.

Исследование уровня антикоррупционного мировоззрения среди учащихся имеет большое значение по ряду причин. Во-первых, формирование антикоррупционного мировоззрения у молодежи является ключевым фактором в создании устойчивой этической культуры с принципами прозрачности. Во-вторых, поскольку сегодняшние учащиеся – будущие потенциальные лидеры России, их понимание коррупции и осознание ее последствий могут оказать значительное влияние на дальнейшее развитие российского общества.

Ключевым моментом является возможность оценки уровня осведомленности обучающихся о коррупции и ее проявлениях. Исследование помогает понять, насколько молодежь понимает негативные последствия коррупционных действий не только для своего окружения, но и для общества в целом. Отсутствие осознания серьезности проблемы может привести к тому, что молодые люди не будут проявлять должную осмотрительность в случаях столкновения с коррупционными проявлениями в будущем.

Другим значимым аспектом изучения является оценка личной позиции обучающихся по отношению к коррупции. Понимание их отношения к коррупционным практикам и этическим дилеммам важно для формирования осознанного подхода, основанного на честности и ответственности.

Для определения личной позиции по отношению к коррупции можно использовать результаты социологических исследований. Эти исследования помогут глубже понять эффективность отдельных мероприятий, а также как происходит формирование и изменение их ценностных и поведенческих установок. [3, с. 28]. Учеными выделяются различные методы исследования уровня антикоррупционного мировоззрения обучающихся, среди них:

– анкетирование;

– тестирование;

– интервьюирование;

– фокус-группы и др.

Анкетирование и тестирование можно отнести к основным количественным методам. Данные методы удобно использовать для опроса большой группы обучающихся, чтобы собрать данные об их знаниях и мнениях. Для более глубокого понимания антикоррупционного мировоззрения можно использовать качественные методы: интервьюирование и фокус-группы. Эти подходы позволят более детально изучить мнения и представления обучающихся о коррупции.

Так, в школе № 16 города Томска было проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявление полного представления о восприятии коррупции старшеклассниками, а также исследование уровня информированности и сформированности антикоррупционного мировоззрения. Учащиеся 10-х классов в количестве 38 человек стали участниками исследования. Средний возраст респондентов составил 16–17 лет.

Основная цель исследования – выявление уровня сформированности антикоррупционного мировоззрения у обучающихся на данном этапе освоения образовательной программы, а также последующая разработка стратегии по совершенствованию в данном вопросе.

Исследование включало в себя следующие этапы:

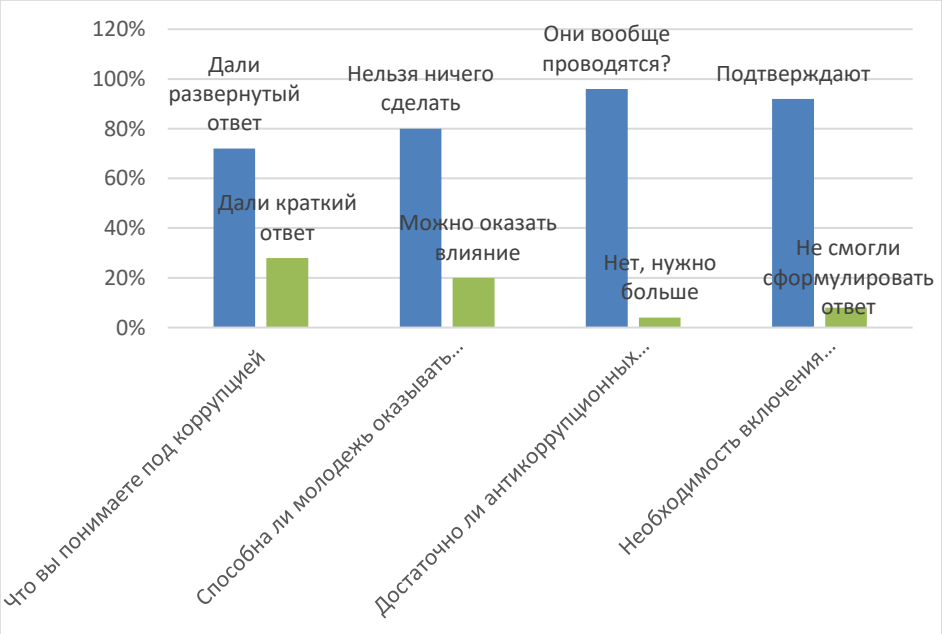
На первом этапе происходило определение цели исследования. Необходимо было понять, для чего нужно проводить исследование.

На втором этапе происходил сбор данных. А именно наблюдение за классами во время занятий, анализ существующих данных по вопросу и статистика. После наблюдения за обучающимися и проведения нескольких занятий и бесед было решено выбрать 10-е классы целевой аудиторией для проведения исследования по нескольким причинам. Во-первых, данный возрастной период характеризуется формированием социальных и этических убеждений, поэтому было интересно узнать, как молодежь относится к такому антисоциальному явлению, как коррупция. Во-вторых, исследование должно было помочь выявить, насколько учащиеся осведомлены о проблемах коррупции, ее причинах и последствиях, а также о способах борьбы с ней.

На третьем этапе, после проведенных бесед с обучающимися, было разработано и проведено тестирование на выявление уровня антикоррупционного мировоззрения обучающихся на данном этапе освоения основной образовательной программы. Тестирование состояло из 11 вопросов, которые содержали открытые и закрытые варианты ответов.

На последнем этапе был проведен анализ и интерпретация полученных результатов, количественная и качественная обработка результатов с последующей подготовкой выводов проведенного исследования.

Наглядно результаты тестирования представлены на рисунке.



Первый вопрос тестирования «Что вы понимаете под коррупцией?» был открытым и должен был показать представление обучающихся об определении коррупции.

Результаты были достаточно ясные: 72% опрошенных смогли дать наиболее полный и развернутый ответ, однако 28% не раскрыли в должной степени вопрос.

Высокий процент школьников, знакомых с понятием коррупции, которые могут дать полное определение данному явлению, свидетельствуют о наличии понимания у старшеклассников об этой проблеме. Это можно отнести как к результатам школьного образования, так и к влиянию средств массовой информации и Интернета. Несмотря на то, что большинство опрошенных дали развернутое определение коррупции, необходимо продолжать усилия по повышению уровня знаний и понимания этой темы среди обучающихся.

Следующим важным выводом по результатам тестирования можно отметить то, что большинство опрошенных признают коррупцию острой проблемой, но 80% респондентов сомневаются в возможности ее преодоления. Всего лишь 20% сохраняет веру в позитивные перемены в сфере противодействия коррупции.

Эта разница во взглядах отражает глубокий пессимизм, свойственный основной массе обучающихся. Результаты демонстрируют, что подавляющее большинство опрошенных старшеклассников испытывают чувство беспомощности, что затрудняет реализацию инициатив по ее искоренению. Необходимо формировать у школьников убеждение, что их действия важны. В данном вопросе могут помочь проведение образовательных программ и семинаров, посвященных успешным примерам и способам влияния молодежи на развитие общества в этом направлении.

Анализ результатов тестирования среди старшеклассников указывает на отсутствие антикоррупционных мероприятий в школе, тем самым открывает широкую перспективу для обсуждения важности такой работы. Ведь отсутствие мероприятий по противодействию коррупции значительно снижает уровень осведомленности учащихся о проблемах, связанных с коррупцией, и их потенциальной роли в формировании честного и этичного общества. По причине отсутствия систематических антикоррупционных мероприятий, учащиеся могут не осознавать масштаб проблемы, а также не понимают, какие действия они могут предпринять для ее решения. Это может привести к тому, что в дальнейшем, сталкиваясь с коррупционными ситуациями, они не будут знать, как реагировать. Из этого вытекает, что проводить антикоррупционные мероприятия важно для построения крепкого этического и правового фундамента для нашего будущего.

Другим результатом исследования стало подтверждение необходимости включения обучения антикоррупционным принципам в школьную программу – так считают 92% опрошенных. Большинство опрошенных, выступающих за антикоррупционное обучение, демонстрируют понимание серьезности проблемы. Они осознают, что коррупция тормозит общественное и экономическое развитие, и считают, что обучение соответствующим принципам подготовит их к активной гражданской жизни. Противники внедрения антикоррупционных основ в школьную программу могут считать, что молодежь еще не готова к восприятию таких тем, или полагать, что существуют более приоритетные вопросы, требующие внимания в образовательной системе.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование с целью выявления уровня сформированности антикоррупционного мировоззрения у обучающихся по-

казало, что на данном этапе обучения антикоррупционное сознание школьников развито слабо, а также был выявлен недостаток, а точнее – полное отсутствие мероприятий антикоррупционной направленности.

После проведенного тестирования, проанализировав результаты, было решено изучить сайты нескольких образовательных организаций города Томска на наличие антикоррупционных мероприятий. В процессе изучения стало ясно, что в большинстве учебных заведений никаких мероприятий антикоррупционной направленности не проводится. Из 10 изученных сайтов школ г. Томска ни один не содержал информации о проведенных антикоррупционных мероприятиях за последние пять лет.

Отсутствие каких-либо мероприятий и бесед антикоррупционной направленности приводит к снижению активности молодежи в общественной и политической жизни. Молодые люди все чаще становятся пассивными зрителями, которые не стремятся к изменениям. Тем самым формируется замкнутый круг – отсутствие антикоррупционного мышления порождает апатию и безразличие, которые, в свою очередь, укореняют существующие коррупционные схемы. Для исправления сложившейся ситуации требуется принятие ряда мер.

В первую очередь необходимо включить рассмотрение вопросов антикоррупционной тематики в образовательные программы по обществознанию, истории и экономике. На обществознании обучающиеся смогут всесторонне изучить социальную природу коррупции и ее разрушительное воздействие на общество. История поможет отследить развитие коррупции и ее последствия в разных странах и эпохах. А в экономике изучение различных коррупционных проявлений важно для понимания негативного воздействия коррупции на экономическое развитие страны.

Еще одной важной мерой будет расширение практики проведения тематических мероприятий и классных часов по проблемам коррупции. Данные мероприятия не только повысят уровень информированности обучающихся, но и помогут в воспитании нового поколения, готового к участию в создании справедливого общества, поскольку для здорового антикоррупционного мировоззрения необходимо создавать поддерживающую среду, подчеркивающую важность честности и ответственности внутри образовательной организации.

Список источников

1. Сергунова А. В. Формирование антикоррупционного мировоззрения в России с участием институтов гражданского общества // Современные подходы к противодействию коррупции: тренды и перспективы : сб. тезисов докладов и статей Всерос. научной конф. с зарубежным участием (г. Москва, 21 ноября 2019 года). Т. II. М. : Общество с ограниченной ответственностью Издательский Дом «Третьяковъ», 2019. С. 191.

2. Бушуева А. М., Бушуев И. А. Формирование нетерпимости к коррупционному поведению у российских школьников в контексте государственной политики // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. С. 2.

3. Иванова Л. Л., Батов А. Т. Антикоррупционное просвещение как одно из направлений профилактики коррупции в Российской Федерации // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2021. № 1. С. 28.

УДК 372.834

К вопросу об организации внеурочных мероприятий по формированию представлений о ювенальной юстиции с целью правового просвещения несовершеннолетних

On the issue of organizing extracurricular activities to form ideas about juvenile justice for the purpose of legal education of minors

Анна Сергеевна Бабичева
Anna Sergeevna Babicheva

Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Евгений Борисович Романов
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
romanov377@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается необходимость организации внеурочных мероприятий по формированию представлений о ювенальной юстиции у школьников. Описывается преимущество внеурочных мероприятий перед классно-урочными занятиями. Посредством анкетирования исследован уровень правового просвещения и заинтересованности обучающихся 10–11-х классов в проведении внеурочных мероприятий по проблематике ювенальной юстиции. Представлены результаты внедрения в контексте педагогического эксперимента внеурочных мероприятий по ювенальной юстиции в образовательный процесс.
Ключевые слова: ювенальная юстиция, внеурочные мероприятия, правосознание, правовое просвещение, несовершеннолетние, права ребенка
Keywords: juvenile justice, extracurricular activities, legal awareness, legal education, minors, children's rights

Каждому ребенку на протяжении всей жизни необходимы всесторонняя защита и внимание как со стороны общества, так и государства. В последнее время отношение к несовершеннолетнему изменилось, и теперь становится очевидным, что каждый ребенок – это уникальная личность, способность которой адаптироваться в обществе напрямую связана с возможностью всестороннего развития и самореализации. Одним из способов достижения этого является предоставление ребенку как гражданину определенных правовых возможностей, что делает его независимым субъектом права.

Вопрос защиты прав несовершеннолетних остается актуальным по сей день. Одним из важных институтов защиты прав детей в настоящее время является ювенальная юстиция. В России к данному институту относятся по-разному. Причина этому – нет единого общепринятого понятия, описывающего данный институт. Ювенальная юстиция занимается правовыми вопросами, касающимися несовершеннолетних. В то же время ювенальная юстиция представляет собой судебную систему, рассмат-

© Бабичева А. С., 2025

ривающую дела несовершеннолетних отдельно от дел взрослых. Такие суды в первую очередь направлены на решение вопросов правонарушений, совершенных несовершеннолетними. Основной же задачей подобных судов является исправление оступившегося ребенка не с помощью исправительных учреждений, а посредством исправительных мероприятий, которые проводятся квалифицированными специалистами, обладающими знаниями об особенностях развития ребенка. В роли таких специалистов выступают психологи, социальные педагоги и другие [1].

Правовое воспитание школьников является одной из важнейших задач образования. В этой связи мероприятия, так или иначе поддерживающие ювенальные технологии, начали внедрять в российскую систему образования еще в 2005 г. «Права ребенка» изучались на уроках ОБЖ, граждановедения и др., было издано большое количество пособий о правах детей, педагогическому персоналу рекомендовано разбирать с детьми нарушения прав несовершеннолетних на примере детских сказок [2]. На сегодняшний день в общеобразовательных школах такое воспитание осуществляется в рамках учебного предмета «Обществознание», в частности в изучении блока «Право» в 11-м классе, а также путем проведения классных часов и мероприятий, приуроченных к «правовым» дням. Таким образом, основные правовые знания у детей закладываются в классно-урочной системе, что, на наш взгляд, в силу объективных обстоятельств свидетельствует о поверхностном характере таких знаний.

Помимо уроков школьной программы, еще одним способом правового просвещения школьников на сегодняшний день являются внеурочные мероприятия. Почему занятия внеурочного типа являются более эффективными? Представляется, что такие занятия позволяют использовать тот материал и ту информацию, которые невозможно использовать в рамках учебных занятий, проводимых в соответствии с четкими требованиями ФГОС, что в конечном счете и способствует повышению уровня правосознания несовершеннолетних, а также их общей правовой культуры.

Данные выше суждения находят подтверждение в результатах проведенного анкетирования среди обучающихся 10–11-х классов в Заозерной средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов № 16 г. Томска (МАОУ Заозерная СОШ № 16 г. Томска). Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, преобладающая часть опрошенных школьников в случаях нарушения их прав в первую очередь обратилась бы к родителям (законным представителям), которые бы приняли решение о последующих действиях. А 11,6% обучающихся предпочли бы в такой ситуации обратиться по телефону доверия, в то время как другие 8,3% обратились бы за помощью к классному руководителю. Кроме того, несколько респондентов выбрали «свой вариант» ответа, в рамках которого прозвучали следующие ответы: «не знаю», «решил(-ла) бы вопрос самостоятельно», «обратился(-лась) бы за помощью к друзьям».

Во-вторых, с понятием «ювенальная юстиция» знакомы лишь двое обучающихся из опрошенных, что составляет 5% от общего числа. Но в то же время почти у половины от числа опрошенных школьников данная тема вызвала интерес и желание познакомиться с системой ювенальной юстиции, в том числе в рамках внеурочных мероприятий.

В-третьих, основными источниками правовой информации обучающиеся видят специальные занятия в школе, к которым как раз можно отнести внеурочные мероприятия, а также СМИ, консультации уполномоченных государственных лиц, проводимые приглашенными сотрудниками правоохранительных органов и др. Кроме того, такую информацию дети хотели бы получать непосредственно от своих родителей.

Полученные данные позволяют сделать вывод о недостаточном правовом просвещении школьников. Для дополнительного их информирования в области своих прав и интересов были разработаны и проведены внеурочные мероприятия по формированию представлений школьников о ювенальной юстиции в 10–11-х классах МАОУ Заозерная СОШ № 16 г. Томска.

Разработка включала в себя четыре внеурочных мероприятия:

1. «Ювенальная юстиция, что это?»
2. «Ювенальная юстиция как система защита прав детей».
3. «Мы в ответе за свои поступки».
4. «Страницы мысли: эссе».

Цель внеурочных мероприятий по формированию представлений школьников о ювенальной юстиции – повышение уровня правосознания несовершеннолетних, формирование у них положительного отношения к правопорядку и соблюдению законов и самостоятельного отказа от асоциального поведения в будущем.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Ознакомить обучающихся с понятием ювенальной юстиции, ее устройством и особенностями деятельности.
2. Познакомить с видами юридической ответственности несовершеннолетних.
3. Определить роль ювенальной юстиции в системе защиты прав и законных интересов несовершеннолетних.
4. Способствовать воспитанию уважения к законам и правам других людей.

Основными формами и методами организации мероприятий были выбраны лекции, выполнение практических заданий, обсуждение.

В педагогическом эксперименте приняли участие 44 школьника из них: 19 обучающихся 11-го класса и 25 обучающихся 10-го класса.

Первые три мероприятия в основном носили теоретический характер, поскольку без минимальной теоретической базы говорить о выполнении практических заданий и формировании определенных представлений невозможно. Каждое мероприятие помимо лекционной части включало в себя и практическую часть для закрепления полученных знаний и отработки нового материала. Задания включали в себя разбор ситуационных задач и выполнение творческих мини-проектов.

Четвертое заключительное мероприятие заключалось в написании школьниками эссе на основе ранее проведенных мероприятий на одну из предложенных тем:

1. «Почему важна ювенальная юстиция для будущего общества?».
2. «Роль ювенальной юстиции в предотвращении преступности среди подростков».
3. «Права несовершеннолетних: как ювенальная юстиция защищает детей».

Формой итогового задания было выбрано эссе. На наш взгляд, именно такая форма является наиболее эффективной для выявления уровня сформированности

представлений школьников о ювенальной юстиции и позволяющей определить целесообразность проведения подобных мероприятий в будущем, а также сформировавшееся мнение школьников о ювенальной юстиции на данном этапе.

Проведя анализ работ обучающихся, были получены следующие результаты.

Во-первых, обучающиеся отметили в своих эссе, что данная тема будет интересна большинству школьников, так как рассказывает о серьезных последствиях совершения проступков, которые заставляют задуматься о своем поведении.

Во-вторых, большинство школьников считает, что тема ювенальной юстиции весьма важна и о ней нужно рассказывать.

В-третьих, каждый школьник отметил для себя плюсы и минусы в работе данной системы.

В-четвертых, основная цель мероприятий донести до обучающихся, что ювенальная юстиция это не только ювенальный суд, а комплексная работа всех заинтересованных государственных и негосударственных органов, организаций и учреждений по защите прав и интересов детей была достигнута.

Подводя итоги проведения педагогического эксперимента, следует отметить, что выбранная тема является для школьников новой, с которой ранее они не сталкивались. Но несмотря на это, проблематика для них была весьма интересной, об этом можно судить по их включенности в обсуждение некоторых аспектов в ходе проведения мероприятий и результатам итогового задания. Школьники охотно делились своим мнением касаемо деятельности ювенальной юстиции, активно рассуждали о том, как бы официальное принятие такой системы в России повлияло на жизнь несовершеннолетних. Как и в обществе, мнение школьников разделилось на «за» и «против». В силу того что целью и задачами мероприятий не являлась оценка целесообразности введение ювенальной юстиции на законодательном уровне, данный аспект подробно не рассматривался. Но личные рассуждения детей в рамках изученных тем позволили им сформировать отношение к данной системе.

Основываясь на вышесказанном, можно утверждать, что цель по формированию представлений школьников о ювенальной юстиции и сопутствующие ей задачи достигнуты в полном объеме.

Таким образом, можно сделать вывод о недостаточном правовом просвещении в жизни подрастающего поколения. Защита прав, интересов и свобод детей приводит не только к их вседозволенности и утрате ответственности за свои поступки, как считает большинство взрослых, но и к осознанию несовершеннолетними своих обязанностей. Таким образом, организация внеурочных мероприятий по правовому просвещению школьников, в том числе о ювенальной юстиции, является целесообразной.

Список источников

1. Петрунина Е. О возможности введения ювенальной юстиции в России // Власть. 2014. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-vozmozhnosti-vvedeniya-yuvenalnoy-yustitsii-v-rossii (дата обращения: 12.04.2025).

2. Тетерина А. А. Педагогический анализ целесообразности введения ювенальной юстиции в Российской Федерации // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-analiz-tselesoobraznosti-vvedeniya-yuvenalnoy-yustitsii-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 12.04.2025).

УДК 372.834

Анализ практики реализации элементов модели правового пространства в общеобразовательных школах

Analysis of the practice of implementing elements of the legal space model in comprehensive schools

Ирина Матвеевна Коптяева
Irina Matveevna Koptyaeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Сергеевна Киндяшова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pravo@tspu.ru

Аннотация. В статье представлена дефиниция понятия «правовое пространство школы», описанные элементы, входящие в идеальную модель такого пространства. Проведён анализ практики реализации данных элементов в современных общеобразовательных организациях. Сделан вывод об уровне развития правового пространства в школах, обозначены возможности для его повышения.
Ключевые слова: правовое пространство, правовое пространство школы, элементы правового пространства школы
Keywords: legal space, legal space of the school, elements of the legal space of the school

Под моделью правового пространства школы понимается совокупность условий и элементов, создающих в школе условия правовой защищённости личности и обеспечивающих постоянное упражнение правового поведения через совершенствование нормативной правовой базы общеобразовательного учреждения в целях обеспечения реализации прав обучающихся, а также активного правового участия в школьной жизни всех участников образовательного процесса [1]. Модель правового пространства может включать следующие элементы: учебный предмет «Право», служба медиации, правовой раздел в программе воспитания, состоящий из воспитательных мероприятий правовой тематики, программы дополнительного образования и/или внеурочной деятельности по праву, ученическое самоуправление, правовой уголок, законы школьной жизни, Уполномоченный по правам участников образовательного процесса, а также дополнительные элементы, такие как школьное СМИ, правовые стенды для родителей и так далее. Для того чтобы выяснить, насколько в современных школах реализованы эти элементы, был проведён анализ сайтов школ Томска, а также Москвы и Санкт-Петербурга.

В качестве теоретической основы для разработки критериев анализа была взята «Методика анализа эффективности антикоррупционного образования и формирования правосознания и правовой культуры обучающихся», разработанная О. Н. Жу-

© Коптяева И. М., 2025

равлёвой и К. О. Битюковым [2], а именно один из блоков данной модели, включающий параметры для формализованной оценки деятельности образовательной организации по направлению в целом.

Опираясь на описанную выше модель, а также на основные элементы правового пространства школы, были определены следующие критерии: наличие открытой информации (на сайте школы), наличие локальных актов школы, наличие ученического самоуправления, службы медиации или школьной службы примирения, наличие в образовательной организации учебного предмета «Право», Уполномоченного по правам участников образовательного процесса, правового раздела в программе воспитания, организация в школе занятий дополнительного образования и внеурочной деятельности по правовой тематике, проведение воспитательных мероприятий по правовой тематике, а также ведение антикоррупционной деятельности. При наличии критерия школе ставился 1 балл, при отсутствии – 0. Общее количество баллов демонстрирует уровень развития правового пространства школы: от 1 до 4 – низкий, от 5 до 7 – средний, от 8 до 10 – высокий.

Первым критерием, рассмотренным в ходе анализа образовательных организаций, стало наличие открытой и актуальной информации на сайте школы. Такая информация обязательно должна быть представлена в свободном доступе для всех желающих ознакомиться, ведь Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3] в п. 2 ст. 29 устанавливает, что образовательные организации обеспечивают её открытость и доступность.

Вторым рассмотренным критерием анализа и одновременно с тем элементом правового пространства школы являются локальные акты изучаемых образовательных организаций, которые принимаются «по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности» [3]. Несмотря на то, что локальные акты присутствуют на сайтах всех анализируемых школ, зачастую они содержат противоречия, дублирование информации. Наличие таких недостатков в более 73% локальных актов образовательных организаций отмечает в своей работе Н. С. Толстов [4]

Другим критерием, отсутствие которого значительно влияет на уровень правового образования, реализуемого в школе, является наличие учебного предмета «Право» в образовательной программе школы. Как показало исследование, предметы «Право», «Личность и право» (название вариативно, так как Федеральная образовательная программа его не устанавливает) присутствуют только в каждой третьей школе, что является достаточно низким показателем. Несмотря на то, что федеральные государственные образовательные стандарты и Федеральная образовательная программа не предусматривают обязательное наличие данного предмета в программе, учебных часов, уделённых на право в рамках предмета «Обществознание», недостаточно для качественного правового образования обучающихся. Поэтому наличие такого учебного предмета в школе играет важную роль в повышении правосознания детей.

Другим критерием, рассмотренным в рамках анализа, стало наличие в школе Уполномоченного по правам участников образовательного процесса или по правам ребёнка. К его основным задачам относится: «содействие восстановлению нарушенных прав участников образовательного процесса; оказание помощи законным

представителям несовершеннолетних, регулирование взаимоотношений родителей и детей в конфликтных ситуациях; обеспечение взаимодействия обучающихся, их родителей (законных представителей), семей, педагогических работников и других участников образовательного процесса по вопросам защиты их прав». [5] Только в 14% школ на сайте была обнаружена информация о деятельности Уполномоченного по правам участников образовательного процесса.

По следующему критерию, наличию школьной службы медиации, 1 балл получило около половины от общего числа анализируемых общеобразовательных школ. Школьная служба медиации объединяет участников образовательного процесса для разрешения конфликтов путём разговора и поиска компромисса, устраивающего всех участников. Как отметила Д. Б. Ромазанова, успешное функционирование такой службы в школе влияет «не только на благоприятный климат в образовательной среде, способствующий усвоению знаний обучающимися, но и на развитие их личностей, а также социальную адаптацию» [6], поэтому медиация играет значительную роль и в правовом пространстве школы. Именно метод медиации предполагает «демократичную» форму решения конфликтов, а также возможность привлечения обучающихся старших классов к деятельности данной службы в качестве медиаторов.

Различные воспитательные мероприятия по праву также были одним из критериев, который рассматривался в рамках анализа. Такие мероприятия дают возможность всем участникам образовательного процесса осуществлять связь теории с практикой, знакомиться с жизненным опытом других людей и с новыми источниками правовых знаний, а также являются платформой для их профессиональной ориентации и социализации [7]. Мероприятия правовой направленности реализуются практически во всех школах, на сайтах которых проводился анализ, однако лишь в нескольких они проводятся системно, в рамках отдельного раздела «Правовое воспитание» в общей программе воспитания. Наличие такого раздела также являлось критерием анализа, по которому балл получило наименьшее количество школ, всего 10%. Без такого раздела все мероприятия правовой направленности проводятся не системно, они рассредоточены в течение учебного года и охватывают не всех обучающихся. Поэтому для создания правового пространства школы добавить такой раздел в общую программу воспитания является необходимостью.

Редко, лишь в 32% случаев, в образовательных организациях встречается и другой элемент правового пространства школы – программы внеурочной деятельности и дополнительного образования по праву. При должной реализации такие программы могут полноценно погрузить обучающихся в изучение права и способствовать повышению их уровня правосознания, однако на текущий момент большинство школ упускает данный элемент правового пространства, чем снижает эффективность правового образования в школе.

Следующим анализируемым элементом модели правового пространства стало ученическое самоуправление. Согласно Федерльному закону «Об образовании в Российской Федерации», «обучающимся должны предоставляться права на участие в управлении образовательной организации» [3]. Именно для этого в школах создаются органы ученического самоуправления, которое является важнейшей частью правового пространства школы, но в каждой четвёртой школе, как показал

анализ, школьное самоуправление отсутствует, а в тех, где оно есть, зачастую существует лишь формально и охватывает малую группу обучающихся. А. А. Шилонцев отметил две основные причины этого – незаинтересованность обучающихся и отсутствие у педагогов понимания различия между ученическим самоуправлением и «школьным активом» [8].

Несмотря на то, что ученическое самоуправление реализовано в большинстве школ, по сайтам которых проводился анализ, не во всех из них оно существует реально и выполняет необходимые для правового пространства школы задачи.

Последним критерием, рассмотренным в ходе анализа сайтов образовательных организаций, стало ведение в школе антикоррупционной деятельности. Согласно Федеральному закону «О противодействии коррупции», «организации обязаны разрабатывать и принимать меры по предупреждению коррупции» [9]. Образовательные организации не являются исключением, но результаты проведённого исследования показали, что эти меры не отражены на сайтах либо не реализуются в школах вообще в половине анализируемых школ. Те образовательные организации, которые получили балл за этот критерий, содержат на своём электронном ресурсе основную информацию о том, что такое коррупция и как она проявляется, форму для жалоб, отдельные локальные акты, связанные с противодействием коррупции. Всё это просвещает учеников и их родителей, позволяет защитить их права и интересы, а также пресекает и предупреждает проявления коррупции в образовательной организации, тем самым формируя правовую среду.



Подводя итоги проведённого анализа практики реализации элементов правового пространства школы в общеобразовательных организациях, важно отметить, что во всех школах реализован хотя бы один элемент правового пространства, однако подавляющее большинство школ (72%) показывает средний уровень развития правового пространства. Часть школ (28%) также имеет низкий уровень, но высокого не показала ни одна из анализируемых образовательных организаций. Это демонстрирует то, что во многих школах развитие правового пространства уже активно реализуется, тем не менее есть потенциал для повышения уровня правосозна-

ния школьников путём создания правового раздела в программе воспитания, включения программ дополнительного образования и внеурочной деятельности по праву, а также учебного предмета «Право» в образовательную программу школы, назначения Уполномоченного по правам участников образовательного процесса и внедрения иных элементов правового пространства школы, отсутствующих на данный момент в образовательной организации.

Список источников

1. Егина Л. Г. Создание правового пространства школы в рамках правового воспитания – настоятельная необходимость // Право и образование. 2011. № 1. С. 49–54.
2. Журавлева О. Н., Битюков К. О. Методика анализа эффективности антикоррупционного образования и формирования правосознания и правовой культуры обучающихся : метод. пособие. СПб. : СПб АППО, 2014. 94 с.
3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53.
4. Толстов Н. С. Общие подходы к нормотворческой деятельности школы // Символ науки. 2019. № 6. С. 51–54.
5. Мышенко С. А. Уполномоченный по правам участников образовательного процесса как правозащитный институт // Актуальные проблемы теории и практики правотворчества и правоприменения (к 20-летию юридического образования в БГУЭП). Иркутск : Байкальский государственный университет экономики и права, 2015. С. 188–191.
6. Ромазанова Д. Б., Удалова Т. Ю. Актуальность организации деятельности школьной службы медиации в современных условиях // Человек и общество в нестабильном мире : материалы международной научно-практ. конф. (г. Омск, 2 марта 2018 года). Омск : Омская юридическая академия, 2018. С. 138–141.
7. Заикин В. М. Особенности организации внеклассной работы школьников по праву // Вестник научных конференций. 2015. № 3-6 (3). С. 56–57.
8. Шилонцев А. А. Актуальные проблемы ученического самоуправления и пути их решения // Философия и культура информационного общества : тезисы докладов Двенадцатой международной научно-практической конференции (г. Санкт-Петербург, 21–23 ноября 2024 года). СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2024. С. 342–343.
9. О противодействии коррупции : Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ // Российская газета. 30.12.2008. № 266.

УДК 372.834

Разработка и педагогическое сопровождение курса внеурочной деятельности по праву для учеников 11-х классов «Правовые горизонты»

Development and pedagogical support of a course of extracurricular activities in law for 11th grade students «Legal horizons»

Анна Александровна Султанова, Дарья Константиновна Милова
Sultanova Anna Aleksandrovna, Milova Darya Konstantinovna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Внеурочная деятельность является логическим и систематическим продолжением урочной работы, средства и методы обучения, используемые в процессе организации внеурочной работы, позволяют удовлетворить разнообразные потребности обучающихся, при этом сделать акцент на достижении соответствующих образовательных результатов. В статье представлен курс внеурочной деятельности по праву «Правовые горизонты», предлагаемый для освоения ученикам одиннадцатых классов. Дается тщательное обоснование целесообразности его внедрения в образовательный процесс, отражаются актуальность, новизна, цели и задачи. Раскрываются направления педагогического сопровождения представляемого курса.
***Ключевые слова*:** блок-модуль право, внеурочная деятельность, углубленное изучение правовых тем, педагогическое сопровождение внеурочной деятельности
Keywords: block module law, extracurricular activities, in-depth study of legal topics, pedagogical support of extracurricular activities

Внеурочная работа по праву рассматривается как дополнительное средство формирования у обучающихся интереса к данному блоку, входящему в курс обществознания, расширение, углубление и закрепление ранее приобретенных знаний в конкретной правовой области [1, с. 1]. Данная работа способствует развитию у обучающихся интереса и уважения к нормам права, различным нормативно-правовым документам, стремления к сохранению и обогащению своего правоведческого кругозора и мировоззрения.

Программа курса внеурочной деятельности «Правовые горизонты» составлена на основании положений и требований к результатам освоения основной образовательной программы, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования и федеральной образовательной программе среднего общего образования, а также с учетом Федеральной рабочей программы среднего общего образования по предмету «Обществознание».

Для определения перечня тем, которые необходимо включить в содержание курса, во-первых, изучен раздел «Тематическое планирование» в структуре федеральной рабочей программы по обществознанию, во-вторых, изучены методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок

© Султанова А. А., Милова Д. К., 2025

участников ЕГЭ 2024 г. по обществознанию, составленные и опубликованные федеральным институтом педагогических измерений [2]. Авторы, составляющие упомянутые выше методические рекомендации, также делают акцент на конкретных метапредметных умениях обучающихся, развитие которых находится на низком уровне, именно поэтому разработанные задания, включенные в предлагаемый курс внеурочной деятельности, направлены на их активное развитие. Еще одним важным документом, необходимым для изучения, перед разработкой курса внеурочной деятельности стали методические рекомендации по организации внеурочной деятельности социально-гуманитарной направленности [3]. Этот материал позволил определить особенности организации внеурочной деятельности с опорой на содержание социальных наук, в частности обществознания, а также различные методы, приемы работы по организации деятельности обучающихся во внеурочное время.

Актуальность курса внеурочной деятельности обусловлена тем, что знание основ права, формирование возможности ориентироваться в правовом пространстве, представление о способах и возможностях защиты прав и свобод необходимо каждому человеку в условиях современного общества, именно поэтому большое внимание уделяется правовому образованию, развитие которого активно внедрено в образовательный процесс посредством изучения обществоведческих дисциплин. Об уровне образования человека во многом можно судить по тому, насколько хорошо он ориентируется во внешней среде, что невозможно без владения основами обществоведческих знаний, насколько он оказывается способным применить эти знания в своей повседневной жизни.

В вопросе актуальности и целесообразности составления курса внеурочной деятельности не менее важным является и тот факт, что обществознание – наиболее массовый экзамен, сдаваемый по выбору обучающихся. Экзамен предусматривает высокие требования к уровню подготовки выпускников (высокий уровень требований применяется даже к достижению минимального балла). Выполнение заданий в формате ЕГЭ требует от обучающихся не просто общих рассуждений, а конкретных предметных знаний, четкого определения понятий, знания концептуальных основ и умений решать практические задания с опорой на теоретический материал.

Новизна предлагаемого курса внеурочной деятельности заключается в том, что его содержание предполагает:

– освоение обучающимися теоретических знаний и приобретение практических навыков в области правовых тем, которые осваиваются школьниками в программе 11-го класса, а также вызывают наибольшие трудности при выполнении заданий в рамках единого государственного экзамена по обществознанию;

– вовлечение обучающихся в разнообразные формы деятельности и использование различных средств обучения;

– развитие практических навыков и познавательных интересов обучающихся, связанных с их ценностными установками на успешную сдачу экзамена посредством самоорганизации и самоконтроля.

Данный курс предлагается для освоения обучающимися 11-х классов, желающих углубить и расширить свои правовые знания, развить и закрепить навыки, приобретаемые и формируемые в процессе посещения занятий внеурочной деятельно-

сти, а также для школьников, планирующих сдавать в рамках единого государственного экзамена предмет «Обществознание»

Содержание курса внеурочной деятельности представлено следующими темами:

1. Границы правомерного поведения и правонарушения.
2. Юридическая ответственность и ее многогранные аспекты: от теории к практике.
3. Правовой компас: Конституция Российской Федерации в жизни граждан.
4. Права и свободы человека и гражданина: на пути к справедливому обществу.
5. Гражданские права под защитой – что нужно знать каждому?
6. Конституционный строй Российской Федерации: фундамент демократии и правопорядка.
7. Вектор справедливости: конституционное судопроизводство в действии.
8. Искусство арбитражного судопроизводства: решение экономических споров без границ.
9. Формы юридических лиц: от «А» до «Я». Выбираем правильную форму.
10. Путь к сердцу и обратно: правовой порядок, условия заключения и расторжения брака.

Ключевым фактором, обеспечивающим целостность организации внеурочной деятельности посредством внедрения разработанного курса по праву «Правовые горизонты», выступает педагогическое сопровождение обучающихся. Данная система действий реализуется на протяжении всего периода проведения занятий. Важно создать и подобрать такие условия и формы, которые позволят достичь обозначенных целей и задач курса. Для этого деятельность педагога была организована по следующим направлениям:

1. Диагностическое направление. В рамках данного направления было организовано входное и итоговое тестирование имеющихся и приобретенных впоследствии освоения курса внеурочной деятельности знаний.

2. Консультативное направление. Проведение точечных консультаций с обучающимися по их образовательным запросам и потребностям, ориентированным на конкретные вопросы и темы.

3. Направление по выявлению и профилактике образовательного дефицита развития обучающихся. Данное направление нашло свое отражение в рефлексивных формах деятельности обучающихся при организации разработанного курса внеурочной деятельности. После каждого занятия обучающиеся дают собственную оценку уровня сформированности знаний по конкретной теме посредством составления рефлексивной карты. Данные карты включают несколько ключевых элементов, позволяющих проанализировать, что усвоено, а что требует дополнительного повторения.

Еще одним важным направлением педагогического сопровождения курса внеурочной деятельности по праву «Правовые горизонты» является его методическое обеспечение. Для каждой темы, предлагаемой к изучению, подобраны соответствующие допустимые электронные образовательные ресурсы, разработаны презентации, предложены методические материалы, научные статьи, отражающие взгляды на определенные темы, формы взаимодействия с детьми и т. п. Для учеников вы-

браны соответствующие нормативно-правовые документы, необходимые к изучению, с указанием конкретных статей и глав.

Планомерная работа по внедрению курса внеурочной деятельности правовой направленности наряду с организацией педагогического сопровождения обучающихся, осваивающих материал указанного курса, позволяет удовлетворить самые разнообразные потребности обучающихся: от углубленного изучения отдельных правовых вопросов до эмоционального и психологического комфорта и уверенности в собственных силах. Образовательное пространство школы именно так и должно функционировать, создавая благоприятные условия для предоставления обучающимся возможностей всестороннего развития. Таким образом, образовательное пространство должно быть ориентировано на обучение, воспитание и развитие учащихся с учётом их индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и возможностей, личностных склонностей. Структурные элементы курса внеурочной деятельности, его наполняемость являются актуальными и важными, совокупность данных характеристик поможет эффективно организовать процесс обучения и развития школьников. Эти элементы способствуют более полному и всестороннему развитию обучающихся, помогая им открыть новые горизонты познавательной деятельности, а также научиться наилучшим образом реализовывать свой потенциал.

Список источников

1. Латунов О. М. Внеурочная деятельность по обществознанию как способ формирования правосознания обучающихся // Евразийский научный журнал. 2018. № 8. С. 2.

2. Лискова Т. Е. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по обществознанию // Педагогические измерения. 2024. 35 с.

3. Алексашкина Л. Н., Барабанов В. В., Городецкая Н. И., Калуцкая Е. К., Крючкова Е. А., Рутковская Е. Л. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности социально-гуманитарной направленности / под ред. И. А. Лобанова, Е. Л. Рутковской. М. : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. 57 с.

4. Федосенко А. В. Актуальные проблемы преподавания права в общеобразовательной школе // Наука и образование: проблемы и перспективы. 2018 : сб. материалов региональной научно-практ. конф. (г. Тара, 5 апреля 2018 года). Тара : Амфора, 2018. С. 259–262.

5. Фефелов С. В., Агаева А. В., Цуканова А. А. Актуальные проблемы преподавания права в современной школе // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2 (99). С. 342–346.

УДК 372.834

Правовой статус молодого специалиста в образовании

Legal status of a young specialist in education

Любовь Ивановна Одегова
Luybov Ivanovna Odegova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Чимита Владимировна Чойбсонова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
chimita.cv@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается правовой статус молодых педагогов, изучаются трудовые и социальные гарантии для молодых специалистов в образовании. Анализируется законодательство РФ, регулирующее правовой статус молодых педагогов на региональном и федеральном уровнях.
Ключевые слова: правовой статус, молодой специалист, молодой педагог, права и обязанности молодого педагога, трудовые гарантии
Keywords: legal status, young specialist, young teacher, rights and duties of a young teacher, labor guarantees

Исследование правового статуса молодых специалистов в сфере образования актуально из-за недостаточной осведомленности молодых педагогов о своем правовом положении. Правовой статус важен, так как поддерживает начинающих специалистов, облегчает адаптацию и привлекает новых работников в образовательную систему. Вместе с тем низкая правовая грамотность приводит к таким проблемам, как буллинг со стороны учеников, который проявляется через насмешки, игнорирование или откровенное неподчинение. Это давление вызывает стресс и негативно сказывается на профессиональной самооценке. Неправомерная рабочая нагрузка – еще одна проблема: новым сотрудникам зачастую поручают дополнительную работу сверх нормы, что приводит к переработкам и ухудшению условий труда [1, с. 216]. Наконец, недостаточная поддержка со стороны школьной администрации в вопросах адаптации, планирования уроков и взаимодействия с учениками и родителями делает первые годы работы особенно трудными. Все эти ситуации подчеркивают важность повышения правовой грамотности среди молодых педагогов, чтобы они могли защищать свои интересы и обеспечивать себе комфортные условия для работы.

Для того чтобы дать характеристику правового статуса молодого специалиста в сфере образования, необходимо понимать, кто такой молодой специалист в целом. Согласно Федеральному закону РФ «О молодежной политике», молодым специалистом считается гражданин России до 35 лет, который окончил основное профес-

© Одегова Л. И., 2025

сиональное образование или программы профобучения и впервые устраивается на работу по своей квалификации. Даже если у него уже есть трудовой стаж, полученный во время учебы, он всё равно подходит под это определение [2]. Стоит отметить, что до последней редакции закона определение молодого специалиста было несколько иным. Основное отличие новой версии определения состоит в том, что теперь понятие «молодой специалист» охватывает тех, кто уже имеет трудовой стаж, полученный в процессе обучения. Ранее такой стаж не учитывался, и статус молодого специалиста присваивался только тем, кто впервые устраивался на работу после завершения образования. Таким образом нововведение облегчает молодым специалистам поиск первой работы, помогает быстрее продвигаться по карьере и получать новые компетенции. Работодателям в свою очередь выгодно брать таких специалистов, так как они уже имеют некоторый опыт и способны сразу включиться в рабочий процесс.

Это изменение правового статуса молодого специалиста непосредственно влияет и на молодых педагогов, так как многие из них начинают свой преподавательский путь еще в стенах университета в ходе прохождения практик в школе. Новое положение акцентирует внимание на значимости профессионального опыта на этапе обучения, подчеркивая необходимость повышения правовой грамотности молодых педагогов относительно своего правового статуса. По этой причине особую значимость приобретает знание положений Федерального закона РФ «Об образовании», который наделяет педагога определенным юридический статусом, представляющим собой одну из важнейших политико-правовых категорий. Этот статус включает в себя совокупность прав, свобод, социальных гарантий и компенсаций, а также обязательств и ограничений, определяющих роль учителя в обществе и закрепленных нормами закона [3, с. 430].

Следовательно, можно прийти к выводу, что в России признается особое значение педагогов в обществе. Для них создаются необходимые условия для работы, предоставляются права, социальные льготы и поддержка, направленные на поддержание высокого профессионализма учителей [3, с. 430]. Эти факторы способствуют повышению общественной значимости профессии и престижа педагогического труда.

При рассмотрении правового статуса молодых педагогов важно учитывать, что в целом он аналогичен статусу опытных педагогов. Основные права и обязанности устанавливаются Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Этот закон определяет общие требования ко всем категориям педагогических работников независимо от их опыта и возраста.

Основные обязательства педагогов включают формирование патриотизма у обучающихся, соблюдение норм профессиональной этики, учет индивидуальных особенностей здоровья детей и другие [4]. Все права, включая возможность выбирать методы и формы обучения, разрабатывать собственные учебные программы, заниматься научно-исследовательской работой, распространяются одинаково как на молодых специалистов, так и на педагогов со стажем [5].

Однако различия возникают, когда речь идет о мерах социальной поддержки и предоставляемых льготах. Для молодых педагогов характерны следующие преимущества:

– Предоставление служебного жилья (часто актуально для сельской местности).

– Компенсация расходов на коммунальные услуги.

Важно отметить, что согласно статье 47 ФЗ «Об образовании» такими льготами обладают и другие педагогические работники. Но, как правило, данными льготами пользуются именно молодые педагоги, так как больше нуждаются в материальной помощи на старте карьеры.

– Льготная ипотека для молодых педагогов.

– Выплата специальных «подъемных» средств, размер которых определяется нормативными актами местного самоуправления. Если молодой специалист покидает школу ранее оговоренного срока, полученные суммы подлежат возврату.

Для опытных педагогов предусмотрены меры поощрения, зависящие от продолжительности их трудового стажа и наличия особых заслуг, таких как звание «Заслуженный учитель РФ» – наличие подобного почетного титула обеспечивает повышение зарплаты на 15%.

Поддержка молодых специалистов усилена государством, так как страна заинтересована в привлечении новых кадров в сферу образования и обеспечении стабильности педагогического состава школ.

Ко всему прочему на уровне субъектов существуют разные аспекты правового статуса молодого специалиста в образовании. Некоторые особенности правового статуса мы рассмотрим на примере Томской области.

В Законе «Об образовании в Томской области» говорится, что молодым педагогом считается человек до 28 лет, устроившийся на работу в образовательную организацию региона в течение трех месяцев после окончания учебы и проработавший там не более трех лет [7].

Основные положения о правовом статусе:

– Молодой специалист сохраняет свой статус при переходе из одной образовательной организации Томской области в другую (областную государственную или муниципальную), если соблюдены требования к возрасту и основанию увольнения (за исключением увольнений по виновным основаниям, указанным в ТК РФ).

– Общий срок сохранения статуса (с учетом времени работы в предыдущей организации) не должен превышать трех лет.

– Статус продлевается на срок декретного отпуска (отпуска по беременности и родам и отпуска по уходу за ребенком до трех лет) при соблюдении требований к возрасту, но общий срок также не должен превышать трех лет.

– Совмещающие работу и учебу приобретают статус молодого специалиста только после получения диплома.

– Финансирование выплат молодым специалистам осуществляется из областного бюджета [7].

Также молодым педагогам из Томской области выплачивается ежемесячная надбавка к их должностному окладу в размере 1 000 рублей. Эта сумма дополнительно корректируется с учетом районных коэффициентов и процентных надбавок за работу в северных регионах, установленных Трудовым кодексом Российской Федерации [7]. Порядок выплат определяется постановлением Губернатора Томской области от 22.03.2023 г. Этот порядок описывает процесс назначения, выплаты

и прекращения выплат ежемесячной надбавки к зарплате молодым педагогам в соответствии с Законом Томской области от 12 августа 2013 года № 149-ОЗ «Об образовании в Томской области».

Чтобы получить эту надбавку, учитель должен соответствовать определенным требованиям, таким как получение статуса молодого педагога и предоставление документов, подтверждающих, что эта надбавка не была назначена в другом месте работы. Назначение надбавки оформляется трудовым договором и соответствующим приказом, который также определяет месяц начала выплаты надбавки. Выплата надбавки производится ежемесячно вместе с основной зарплатой, исходя из данных о работе педагога в этот период. Если учитель теряет статус молодого специалиста, выплата надбавки прекращается на основе соответствующего приказа [8]. Введение ежемесячной надбавки для молодых педагогов в Томской области демонстрирует внимание государства к поддержке молодых специалистов в сфере образования. Эта мера способствует увеличению интереса молодежи к профессии преподавателя, улучшению их финансового положения и удержанию специалистов в образовательных организациях региона. Четко прописанный порядок назначения и выплаты надбавки гарантирует соблюдение прав молодых педагогов и способствует стабильности их профессионального становления.

Правовой статус молодого специалиста в образовании играет важную роль в решении многих проблем, с которыми сталкиваются молодые педагоги. Он предоставляет ряд гарантий и льгот, направленных на поддержку и защиту их прав. Однако, как показывает практика, многие молодые специалисты не осведомлены о своих правах и возможностях, предоставляемых этим статусом. Это и приводит к тому, что они сталкиваются с такими проблемами. Для эффективного решения этих проблем необходимо повышать осведомленность молодых специалистов об их правовом статусе и доступных им возможностях. Это может быть достигнуто через проведение обучающих семинаров, предоставление информационных материалов о проведении мероприятий на данную тематику. Только при условии полного понимания своих прав и возможностей молодые специалисты смогут в полной мере воспользоваться преимуществами своего правового статуса и успешно справляться с возникающими трудностями.

Список источников

1. Мехтиева М. Б., Остряков А. С., Ефремов Д. А. Проблемы адаптации молодых педагогов в образовательном учреждении // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2021. С. 215–219.

2. О молодежной политике в Российской Федерации : Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ (последняя редакция). Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе.

3. Сайфуллина Н. А., Балабанова О. О Правовой статус педагога // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 53. С. 429–434.

4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019). Статья 48. Обязанности и ответственность педагогических работников.

5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019). Статья 47. Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации.

6. Степанова Д. А., Балашова Е. С. Правовое положение педагогических работников в мире и в РФ // Исследование инновационного потенциала общества и формирование направлений его стратегического развития. Курск : Юго-Западный государственный университет, 2019. С. 224–229.

7. Об образовании в Томской области : Закон Томской области от 12.08.2013 № 149-ОЗ (ред. от 09.06.2022) (принят постановлением Законодательной Думы Томской области от 25.07.2013 № 1357). Статья 21. Меры по привлечению молодых специалистов в областные государственные образовательные организации и муниципальные образовательные организации в Томской области.

8. Об утверждении Порядка назначения, выплаты и прекращения выплаты молодому педагогу ежемесячной надбавки к должностному окладу : Постановление Администрации Томской области от 22.03.2023 № 133а.

УДК 34.07

Анализ структуры управления в школах Российской Федерации

Analysis of the management structure in schools of the Russian Federation

Виктория Андреевна Рылова
Victoria Andreevna Rylova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Анна Сергеевна Киндяшова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pravo@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению структуры управления в образовательных организациях Российской Федерации. Раскрыто понятие «управление образовательной организацией», проанализирована нормативна-правовая база на федеральном и локальном уровнях. Подробно изучены органы, которые входят в структуру управления школой и проведён анализ реальных структур управления в школах Российской Федерации.
Ключевые слова: образовательная организация, управление образовательной организацией, система управления, органы управления школой, коллегиальные органы, единоличный исполнительный орган, директор, педагогический совет, наблюдательный совет, управляющий совет, совет обучающихся
Keywords: educational organization, management of an educational organization, management system, school management bodies, collegial bodies, sole executive body, director, pedagogical council, supervisory board, governing council, student council

В настоящее время образовательная организация играет важную роль в жизни каждого человека. Успех деятельности образовательной организации во многом зависит от качества её управления [1, с. 42]. Под управлением образовательной организацией Н. А. Манушкина подразумевает «научно обоснованные действия администрации, а также педагогов, которые направлены на рациональное использование сил и времени как преподавателей, так и обучающихся в учебно-воспитательном процессе» [2, с. 176]. В свою очередь, управление образовательной организацией подразумевает наличие системы управления. А. М. Моисеев считает, что «система внутришкольного управления – это обязательная составляющая, функциональная подсистема школы, создаваемая и служащая для осуществления одноименной функции посредством особой – управленческой деятельности» [3, с. 39].

Для того чтобы лучше раскрыть понятие «управление образовательной организацией» обратимся к 26 статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» с одноимённым названием [4]. В ней говорится о том, что управление, в том числе в школах, осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности [4]. То есть в образовательной организации должен присутствовать единоличный исполнительный орган – руководитель образователь-

© Рылова В. А., 2025

ной организации, например, директор школы, который осуществляет текущее руководство деятельностью. И также должны быть коллегиальные органы управления, например, общее собрание работников образовательной организации, педагогический, попечительский, управляющий, наблюдательный советы [4].

Для того чтобы учитывать мнение обучающихся, родителей и педагогических работников в вопросах управления и принятия локальных нормативных актов создаются советы обучающихся, советы родителей и действуют профессиональные союзы обучающихся и работников образовательной организации. Самым важным в данной статье Закона является пункт 5, который подчёркивает, что структура, порядок формирования, компетенции органов управления и порядок принятия ими решения устанавливаются Уставом образовательной организации, то есть школа сама может разработать свою структуру управления, которая не будет противоречить законодательству Российской Федерации [4].

Для того чтобы разобраться в органах управления школой, необходимо обратиться к её Уставу и другим локальным нормативным актам. В Уставе школы закреплена глава «Органы управления учреждения», в которой описывается деятельность данных органов [5]. К органам управления школой в соответствии с её Уставом относится руководитель – директор школы, который является единоличным исполнительным органом управления, а к коллегиальным относятся: общее собрание трудового коллектива, педагогический, наблюдательный и управленческий совет. Формами самоуправления в образовательной организации являются общешкольный родительский комитет и совет обучающихся. Рассмотрим каждый орган управления отдельно.

Как было указано выше руководителем школы является директор, который несёт ответственность за руководство образовательной, научной, воспитательной работой и организационно-хозяйственной деятельностью образовательной организации. К его компетенциям относят [5]: организацию обеспечения прав участников образовательного процесса в разработке и принятии локальных нормативно-правовых актов, контроль за работой административно-управленческого аппарата. Директор от имени школы представляет интересы и совершает сделки, утверждает штатное расписание, план финансово-хозяйственной деятельности, издаёт приказы, планирует образовательный процесс, принимает на работу, зачисляет, переводит, отчисляет обучающихся, руководит педагогическим советом и т. д. Из сказанного становится очевидным, что директор школы реализует главные управленческие решения от лица всей образовательной организации и несёт ответственность за её деятельность в целом.

Высшим коллегиальным органом управления образовательной организацией является общее собрание трудового коллектива. В нём принимают участие все работники школы, и оно собирается раз в год или по мере необходимости. В соответствии с Уставом к его компетенции можно отнести [5]: принятие новой редакции Устава и изменений к нему, решение вопросов о заключении коллективного договора, согласование Правил внутреннего трудового распорядка, определение перечня и порядка предоставления работникам социальных льгот из фонда школы. То есть на данный орган возложено решение вопросов нормативного характера, затрагивающего деятельность всей образовательной организации.

Коллегиальный орган, координирующий педагогическую деятельность, называется педагогическим советом. В его состав входят педагогические работники школы, а председателем является директор [5]. Данный орган управления согласовывает и выпускает рекомендации к утверждению плана учебной работы на год, образовательных программ, списка учебников, локальных нормативных актов о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости. Вместе с этим следует подчеркнуть, что деятельность педагогического совета направлена на развитие и совершенствование учебно-воспитательной работы в школе и решение вопросов, связанных с определёнными аспектами в учебной жизни обучающихся образовательной организации.

Одним из коллегиальных органов управления является наблюдательный совет. Он состоит из шести человек и действует пять лет. К его участникам относят представителей: департамента образования администрации муниципалитета, департамента управления муниципальной собственностью, два представителя общественности и два работника школы. Наблюдательный совет рассматривает предложения учредителя или директора о внесении изменений в Устав, о совершении сделок по распоряжению недвижимым имуществом, закреплённым за образовательной организацией. Также данный орган рассматривает проект плана финансово-хозяйственной деятельности [5].

Коллегиальным органом управления школой, реализующим принципы демократического, государственно-общественного характера управления образованием, является управляющий совет [6]. В состав данного органа входят: директор, представитель департамента образования администрации муниципалитета, два представителя работников школы, два родителя обучающихся, два ученика от 9–11-х классов и представитель местной общественности [5]. С. П. Тимошкин считает, что основной целью управляющего совета является «содействие эффективному функционированию и образовательной деятельности школы в сочетании с защитой прав и законных интересов участников образовательных отношений» [7]. Для того чтобы осуществить эту цель в Положении об управляющем совете указаны основные задачи данного органа, которые заключаются в определении стратегии развития школы, повышении эффективности финансово-хозяйственной деятельности, контроле за соблюдением здоровых и безопасных условий обучения, воспитания и труда, а также участии в рассмотрении конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса [6]. Благодаря данному органу соблюдается участие общественности в управлении образовательной организацией, что в свою очередь способствует улучшению образовательного и воспитательного процесса за счёт изучения и принятия решений на основе мнений различных сторон образовательного процесса.

Наряду с этим необходимо отметить следующее, что помимо вышеперечисленных органов управления школой в Уставе [5] указаны ещё два органа, которые являются формами самоуправления: общешкольный родительский комитет и совет обучающихся. В общешкольный родительский комитет входят по одному родителю представителю от каждого класса и заместитель директора по воспитательной работе. Принятые решения на собраниях данного комитета носят рекомендательный характер, кроме тех, которые издаются приказом школы. Данный комитет дей-

ствует один год, и с начала нового учебного года его члены переизбираются. Совет обучающихся создаётся с целью реализации прав обучающихся на участие в управлении образовательным учреждением [8]. Данный совет представляет интересы учащихся в процессе управления школой, поддерживает и развивает инициативу учеников в школьной и общественной жизни, осуществляет воспитание школьников в духе демократической культуры, социальной ответственности и гражданской активности. В него входят представители 9–11-х классов. Хочется подчеркнуть, что участники совета оказывают помощь педагогу-организатору в реализации школьных мероприятий и стараются усовершенствовать вместе с педагогами внеучебную работу школы.

Для более глобального анализа структуры управления в образовательных организациях были изучены 26 сайтов школ субъектов Российской Федерации, проанализированы их локальные акты. В анализ входили: 12 школ Томска и Томской области, три школы в Москве, Санкт-Петербурге, Кемерово, две школы в Краснодаре и одна школа из Красноярска, Екатеринбурга и Владивостока. Полученные результаты продемонстрированы на рис. 1.

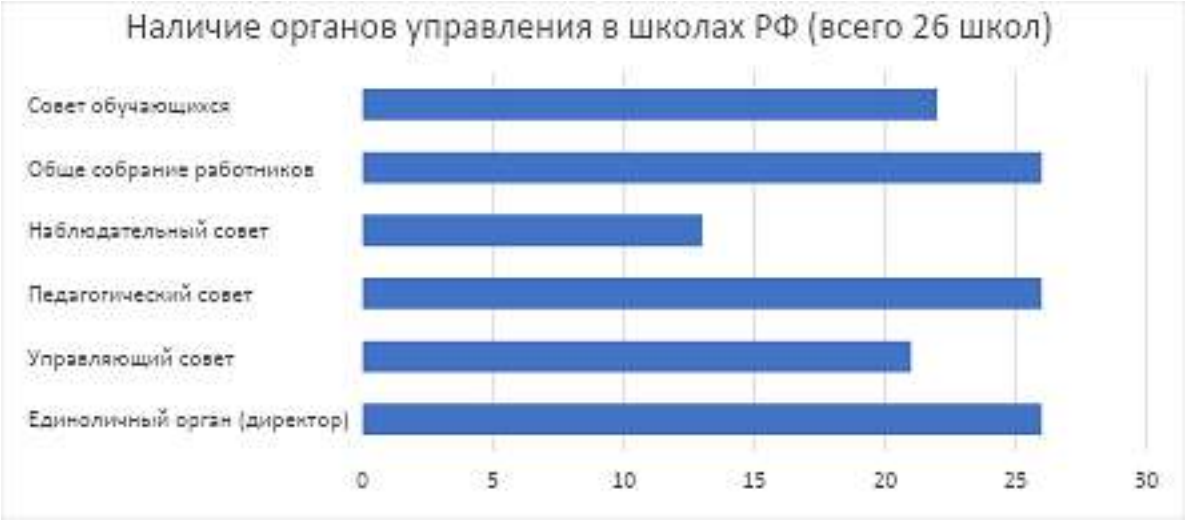


Рис. 1. Наличие органов управления в школах РФ

В результате проведённого исследования можно сделать вывод, что в основном во всех школах присутствуют следующие органы управления: единоличный орган – директор и коллегиальные органы: педагогический совет и общее собрание работников. В половине изученных образовательных организациях отсутствует наблюдательный совет. Также не во всех школах присутствует управляющий совет и совет обучающихся. Это говорит о том, что не в каждой образовательной организации ученики могут принять участие в её управлении, что в свою очередь ограничивает возможность учеников проявить себя в качестве лидера и ответственного человека.

Результаты проведённых анализов позволяют сделать следующие выводы: структура управления образовательной организацией представляет из себя систему органов, деятельность которых направлена на решение управленческих задач с целью качественной организации работы школы. Как правило, структуры управления

в образовательных учреждениях похожи. Они состоят из единоличных исполнительных органов в лице директора школы, который принимает все основные решения по вопросам управления и организации деятельности образовательного учреждения и коллегиальных органов. От управления в школах, а именно от хорошо организованной деятельности структуры управления, зависит успешность функционирования образовательной организации, качество образования и возможность всестороннего развития обучающихся.

Список источников

1. Кадничанская М. И., Рудакова А. А. Особенности управления в сфере образования: системный подход // Симбирский научный вестник. 2022. № 2 (46). С. 41–45.
2. Манушкина Н. А. Эффективная система управления образовательной организации // Достижения вузовской науки 2018 : сб. ст. Международного научно-практ. конкурса. 2018. С. 175–179.
3. Моисеев А. М. Управление школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности // Педагогика: история, перспективы. 2019. Т. 2. № 4. С. 37–69.
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53. Ст. 7598.
5. Устав муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 36 г. Томска. URL: https://school36-tomsk.gosuslugi.ru/netcat_files/33/46/Ustav_MAOU_SOSh_36_29.05.24.pdf
6. Положение об управляющем совете МАОУ СОШ № 36 г. Томска. URL: https://school36-tomsk.gosuslugi.ru/netcat_files/33/46/polozhenie_ob_Upravlyayuschem_sovete.pdf
7. Тимошкин С. П. Компетенции государственно-общественных органов управления общеобразовательной организацией // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2024. № 2 (40). С. 134–146.
8. Положение об органах ученического самоуправления МОУУ СОШ № 16. URL: https://sch16-tsk.gosuslugi.ru/netcat_files/33/46/Polozhenie_ob_organah_uch._samoupravleniya_2021.pdf

УДК 372.881.111.1

Проблемы правового образования

Problems of legal education

Елена Алексеевна Ширяева
Elena Alekseevna Shiryaeva

Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск, Россия
Biysk branch named after V.M. Shukshin AltGPU**,** Biysk, Russia

Научный руководитель: Дмитрий Сергеевич Орлов
Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск, Россия,
orlovd2010@mail.ru

Аннотация. Правовое образование играет ключевую роль в формировании правовой культуры общества и подготовке специалистов, способных эффективно работать в различных областях права. Однако в современных условиях правовое образование сталкивается с рядом серьезных проблем, которые требуют внимания как со стороны образовательных учреждений, так и социального сообщества. В данной статье рассматриваются основные проблемы правового образования и предлагаются возможные пути их решения.
Ключевые слова: правовое образование, правовая культура, учебные заведения, обновление программ, междисциплинарные курсы, квалификация преподавателей, инновации в правовом образовании, клиническое обучение
Keywords: legal education, legal culture, educational institutions, program renewal, interdisciplinary courses, teacher qualifications, innovations in legal education, clinical training

Правовое образование играет очень важную роль в становлении правопорядка и правовой уверенности любого общества. Именно оно формирует специалистов, которые способны самым эффективным способом решать правовые вопросы, а также правовое образование способствует развитию правовой культуры и понимания закона в обществе в целом [1, с. 47]. В условиях современных реалий правовое образование сталкивается с целым рядом важных проблем, которые снижают его эффективность.

Значительная часть учебных программ по праву остается на традиционных подходах, это приводит к недостаточной практической базе, а это, в свою очередь, приводит к низкой адаптации выпускников к современным требованиям рынка труда. Быстрое развитие правовых норм и технологий (например, цифровизация данных, использование информационных систем) требует своевременного обновления учебных планов [2, с. 70]. Этот процесс, к сожалению, не во всех вузах поставлен на поток и оказывается трудоемким процессом.

Ко всему прочему необходимость междисциплинарного подхода в правовом образовании становится все более ощутимой. Правовые вопросы пересекаются с политологией, психологией, экономикой, социологией и другими областями науч-

© Ширяева Е. А., 2025

ных знаний. Именно это подчеркивает важность интегрированности различных научных аспектов в юридическую подготовку.

В контексте того, что сказано выше, нужно рассмотреть современные способы и подходы к организации правового образования, которые помогут в решении данных проблем и адаптироваться к быстро меняющейся правовой среде. Именно для этого предназначена данная статья.

Одной из наиболее значительных проблем правового образования, как уже говорилось ранее, является недостаток практической направленности учебных курсов. Большая часть программ обучения в юридических вузах сосредоточена на теоретических аспектах права, это не всегда соответствует требованиям современным рынка труда. В итоге выпускники имеют огромный багаж теоретических знаний и совершенно не умеют применять их на практике [3, с. 2]. Что же делать? Для того чтобы решилась данная проблема, необходимо вводить в образовательные программы практико-ориентированные дисциплины, стажировки и клиническое обучение в действующих юридических фирмах. Это поможет получить реальный практический опыт.

Сфера права постоянно меняется: принимаются новые законы, развиваются юридические прецеденты, возникают новые правовые практики. Многие юридические факультеты не успевают адаптировать свои учебные программы к данным изменениям, а это в свою очередь приводит к устареванию знаний, которые получают студенты в ходе своего обучения.

Необходимо регулярно пересматривать и обновлять учебные планы с учетом современных реалий и ведущих тенденций в области права. Одним из направлений здесь может быть взаимодействие с практикующими юристами и представителями юридического сообщества.

Правовые вопросы часто пересекаются с другими областями научных знаний. Отсутствие междисциплинарного подхода в правовом образовании ограничивает способность студентов видеть полную картину мира и разрабатывать комплексные решения [5, с.38]. Нужна разработка интегрированных курсов, где студенты будут изучать правовые вопросы в рамках более широкого контекста, включая экономические и социальные аспекты.

Качество правового образования во многом зависит от уровня подготовки преподавателей. Чем выше уровень подготовки педагогов, тем более качественные знания он может выдать студентам на занятиях. Многие учебные заведения сталкиваются с проблемой нехватки квалифицированных специалистов, обладающих актуальными знаниями и опытом работы.

Решение: создание различных курсов и программ повышения квалификации для преподавателей, а также привлечение практикующих юристов к преподаванию, что позволит студентам получать знания от опытных профессионалов.

С развитием информационных технологий возникает необходимость в обучении студентов современным цифровым инструментам и методам работы, таким как использование электронных баз данных, правовых информационных систем и онлайн-платформ [4, с. 254]. Необходимо внедрять в учебный процесс специализированные курсы по информатике, которые будут отвечать актуальным требованиям современного правового образования.

Таким образом, проблемы правового образования требуют комплексного подхода и принятия своевременных способов решений. Необходимо адаптировать учебные программы к требованиям рынка труда, внедрять практико-ориентированные методы обучения, развивать интегрированные курсы и улучшать качество знаний преподавателей. Только в этом случае правовое образование сможет подготовить квалифицированных специалистов, способных эффективно и профессионально решать правовые вопросы современного общества.

Список источников

1. Вопленко Н. Н. Правосознание и правовая культура : учеб. пособие. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2000. С. 47.

2. Павлова Н. Современные компетенции: концепция и опыт формирования // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 66–74.

3. Побежимова Н. И. Актуальные проблемы юридического образования в России // Юридическое образование и наука. 2003. № 4. С. 2–4.

4. Салиева Р. Н., Солдатова А. В. Роль вузов в создании единой цифровой образовательной среды: вопросы социальной направленности высшей школы // Образование и право. 2018. № 10. С. 252–255.

5. Скворцова А. В. Использование интерактивных технологий в образовательном процессе. М. : НИЦ Инфра-М, 2020. С. 36–45.

УДК 372.834

Анализ особенностей правового образования

Analysis of the features of legal education

Алина Николаевна Щеголева
Alina Nikolaevna Schegoleva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель Анна Сергеевна Киндяшова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pravo@tspu.ru

Аннотация. В статье подчёркивается роль права как основы стабильности и справедливости в современном обществе. Также акцентируется внимание на необходимости чёткой системы правовых норм для регулирования всех сфер жизни. Особое внимание уделяется значимости правовой грамотности, которая позволяет каждому человеку ориентироваться в правовых нормах и применять их в жизни. Подчёркивается важность правового воспитания, начиная со школьных лет, для формирования активной гражданской позиции. Развитие правовой грамотности рассматривается как ключевой фактор в подготовке граждан, способных эффективно действовать в условиях неопределённости и выполнять социальные роли.
Ключевые слова: правовое образование, формирование гражданина, правосознание, функциональная грамотность, школьное образование, обществознание, право
Keywords: legal education, formation of a citizen, legal consciousness, functional literacy, school education, social studies, law

Современное общество невозможно представить без четкой системы правовых норм, регулирующих все сферы жизни. Право выступает основой стабильности, справедливости и порядка, а его понимание – важнейшим условием осознанного участия граждан в общественных процессах. Однако знание законов и умение ими пользоваться не появляется само по себе – оно требует целенаправленного формирования через правовое образование. Именно этот процесс позволяет не только усвоить юридические нормы, но и развить правовую культуру, критическое мышление и способность защищать свои права. Но что же включает в себя понятие правового образования?

В условиях динамично развивающегося общества правовое образование становится неотъемлемой частью формирования грамотного и ответственного гражданина.

Анализируя правовое образование, необходимо упомянуть про его элементы, оно включает в себя правовое воспитание и правовое обучение, где правовое воспитание и правовое обучение – это два взаимосвязанных, но различных процесса, направленных на формирование правосознания. Оба они важны для построения правового государства и гражданского общества, но используют разные подходы и методы [1, с. 253].

© Щеголева А. Н., 2025

Правовое воспитание – это целенаправленный и систематический процесс формирования у личности уважительного отношения к праву, законности и правопорядку, а также развитие потребности и готовности соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина.

«Правовое обучение – это процесс передачи и усвоения знаний о праве, законодательстве, правовой системе, а также формирование умений применять эти знания на практике» [1, с. 255].

Правовое воспитание и правовое обучение тесно связаны и дополняют друг друга. Знания, полученные в процессе правового обучения, помогают осознанно формировать уважительное отношение к праву, а правовое воспитание создает мотивацию для получения новых знаний и применения их на практике.

Таким образом, правовое воспитание и правовое обучение, являясь разными, но взаимодополняющими процессами, подводят нас к цели правового образования.

Правовое образование независимо от вида имеет цели – социализация школьников в ходе учебно-воспитательного процесса посредством усвоения правовых знаний, ценностей как личностно значимых, развития качеств, позволяющих личности отстаивать данные ценности, а также формирование правосознания как совокупности представлений, чувств, выражающих отношение людей к праву, правовым явлениям в общественной жизни [2, с. 61].

Чтобы сформировать у человека правовое сознание, необходимо прибегнуть к правовому образованию. Но существует ряд проблем, мешающих формированию правосознания. К ним относятся:

1) уровень знаний конкретных правовых норм. Отмечается недостаток знаний о государственном устройстве, механизмах государства и ключевых институтах различных отраслей законодательства. Хотя нормативные акты и находятся в открытом доступе, гражданам зачастую не хватает профессиональных юридических знаний для их правильного толкования и применения. Это подчеркивает необходимость совершенствования правового информирования и разъяснения законодательства;

2) отсутствие системности в правовом образовании. По требованию Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования с 1 сентября 2025 г. «Обществознание» в 6–7-х классах не будет изучаться, а с сентября 2026 г. изучение будет начинаться только с 9-го класса. При этом учебный предмет «Право», который входит в предметную область «Общественные науки», изучается в 10–11-х классах по одному часу в неделю.

Согласно этому сейчас предмет «Право» в школе изучается поверхностно и достаточно поздно, что приводит к тому, что нет четкой программы и систематического подхода к правовому образованию на ранних этапах обучения. А это лишает школьников возможности постепенно формировать правовую культуру. Также на данный предмет отводится немного академических часов. Подобное может привести к тому, что обучающиеся будут хуже подготовлены к жизни в правовом государстве.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существующая система правового образования в российских школах, по-видимому, не является оптимальной и требует пересмотра. Необходимо увеличить количество часов, отводимых на изучение права, начинать обучение правовым основам на более ранних этапах и обеспечить преемственность и системность в правовом образовании;

3) нехватка специалистов – учителей права. В России на данный момент насчитывается 39 педагогических вузов, и только некоторые из них готовят специалистов в области правового образования. Это, несомненно, создает проблему нехватки учителей права для учебных заведений по всей стране. Но это часть проблемы. Надо сказать, что уроки права имеют свои специфические особенности, которые не все учителя учитывают и знают. Метод правового образования – это сочетание урочной и внеурочной деятельности, такое объединение лучше всего обеспечивает непрерывность, логичность и последовательность правового образования. Это хороший вариант, но каждый учитель выбирает сам, какой метод ему использовать, независимо от метода, важно отметить, что работа направлена не просто на формирование сознания, поведения и деятельности по отдельности, а прежде всего на их единство. Для учителя это значит, что необходимо выбрать тот метод, который способен создать все условия для лучшего развития правовой активности обучающегося и его оценочной деятельности [1, с. 261].

Стоит отметить, что с конца 50-х гг. XX в. совершенствованием правового образования занимались ученые юридического, педагогического и психологического направлений, такие как С. С. Алексеев, В. Н. Кудрявцев, В. Д. Попков и др. [3, с. 480–481].

Анализ текущей ситуации в сфере правового образования демонстрирует, что базового курса, предусмотренного общеобразовательной программой, оказывается недостаточно для формирования у обучающихся целостного представления о правовой системе и ее функционировании. С целью оптимизации образовательного процесса и повышения его эффективности представляется целесообразным внедрение дополнительных внеурочных мероприятий. Интерактивные формы обучения, такие как дидактические игры и интеллектуальные викторины, способствуют активизации познавательной деятельности и более прочному усвоению теоретического материала. Важным элементом системы оценки качества правового образования являются опросы среди учащихся, направленные на выявление пробелов в знаниях. Такой подход в свою очередь поможет сократить число правонарушений и укрепить безопасность в стране. Но в этом случае необходима и заинтересованность, и непосредственное участие образовательных организаций, которые могут повысить уровень знаний, проводя мероприятия, факультативы или курсы, которые будут направлены не только на укрепление и увеличение теоретической базы обучающегося, но и на формирование практических навыков применения правовых норм.

Таким образом, комплексный подход, интегрирующий обязательную учебную программу, внеурочные мероприятия и ресурсы специализированных организаций, обеспечивает более глубокое и осознанное усвоение правовых знаний, а также формирование у обучающихся компетенций, необходимых для эффективного применения полученных знаний в реальных жизненных ситуациях. Это, в свою очередь, способствует повышению уровня правовой культуры, снижению правонарушений и укреплению правопорядка в обществе.

Можно сделать вывод о критической необходимости комплексного реформирования системы правового образования. НАФИ провело исследование, посвящённое уровню правовой грамотности россиян. Согласно его итогам можно выде-

лить то, что отмечается незначительное изменение индекса правовой грамотности – россияне по-прежнему не очень уверены в собственных знаниях по теме, предпочитают при защите прав опираться на самих себя, при этом повышение их грамотности происходит скорее стихийно, за счет адаптации к изменениям в различных сферах. Эти показатели об уровне правовой грамотности населения также подчеркивают актуальность проблемы. Однако косвенные данные, получаемые от правоохранительных органов и социологических исследований, указывают на наличие как проблемных зон, так и потенциала для позитивных изменений. Также можно отметить, что, несмотря на стихийное повышение правовой грамотности, ситуация отражает глубокие пробелы в системе юридического просвещения и сложности развития правовой культуры. Низкая уверенность в собственных знаниях, преобладание самостоятельных методов защиты прав и отсутствие системного обучения требуют создания доступных программ правового информирования. Решение лежит в комплексных мерах: интеграции основ права в образование, активном распространении юридических знаний и поддержке государственных и общественных инициатив. В частности, это может помочь преодолеть существующие барьеры и добиться устойчивого правового мышления в обществе.

Список источников

1. Казначеева О. А., Сафронов В. В. Сущность и содержание правового образования // Актуальные вопросы современной науки. 2014. № 30-2. С. 253–263.

2. Муртазалиев А. М., Газимагомедова Н. А. О правовом образовании школьников // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2014. № 2. С. 58–63.

3. Кужугет С. Х. Вопросы правового образования в современных условиях // Вестник науки. 2023. № 6 (63). С. 479–483.

УДК 37

Актуальность и проблемы организации проектной деятельности учащихся основной школы при изучении права

Relevance and problems of organizing project activities of students of basic school in studying law

Дарья Александровна Якушева
Darya Alexandrovna Yakusheva

МАОУ гимназия № 24 им. М. В. Октябрьской, Томск, Россия
MAEI Gymnasium № 24 named after M.V. Oktyabrskaya, Tomsk, Russia

Аннотация. В статье рассмотрены нормативные основания проектной деятельности школьников. Представлены основные проблемы в организации проектной деятельности по праву и пути их решения. Проанализированы федеральные рабочие программы основного общего и среднего общего образования по предмету «Обществознание» в действующей и разрабатываемой редакции, выявлено существенное сокращение учебной нагрузки.

***Ключевые слова*:** проектные технологии в образовании, Федеральный государственный образовательный стандарт, правовое образование, исследовательская работа, проблемы организации проектной деятельности
Keywords: project technologies in education, Federal State Educational Standard, legal education, research work, problems of organizing project activities

Проектная деятельность на современном этапе развития системы образования реализуется на нескольких уровнях: начальное общее образование, основное общее образование и среднее общее образование. В контексте данной работы нас интересует уровень основного общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования содержит требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, в том числе требования к предметным результатам, включающим «виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях». Учащийся должен владеть методами учебно-исследовательской и проектной деятельности. Важным будет отметить, что аналогичные требования содержит и программа развития универсальных учебных действий: «Необходимо сформировать у обучающихся основы проектной деятельности, навыки разработки, реализации и общественной презентации результатов проекта» [1].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что подготовка индивидуального проекта является для обучающихся является обязательной.

П. Д. Гаджиева и П. Г. Шахбанова отмечают, что применение проектной технологии особенно актуально для обучающихся, находящихся на ступени среднего общего образования (10–11-е классы), так как «именно на завершающем этапе обу-

© Якушева Д. А., 2025

чения на первый план выступает самостоятельное использование права как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса и расширения правовых знаний» [2, с. 16].

Мы считаем, что применять проектные технологии также целесообразно при обучении праву школьников, находящихся на уровне основного общего образования. Проанализировав Федеральную рабочую программу основного общего образования по предмету «Обществознание» (ФРПООО), можно сказать, что отрасль «Право» активно изучается в 7-м классе (разделы «Человек как участник правовых отношений» и «Основы российского права»). Семиклассники знакомятся со следующими отраслями права: семейное, трудовое, гражданское, административное, уголовное. Важным будет отметить, что на каждую отрасль права отводится два академических часа, кроме административного и уголовного права. Рабочая программа в данном случае не содержит отдельных тем для изучения. [3].

Основываясь на личном опыте преподавания дисциплины «Обществознание» для обучающихся 6–7-х классов, хочется выделить проблему с успеваемостью школьников, особенно в рамках Всероссийских проверочных работ (ВПР). На наш взгляд, возникшие трудности обучающихся на этапе написания ВПР по обществознанию связаны с недостатком количества академических часов, выделенных на изучение данного предмета (один час в неделю). Например, обучающийся должен уметь различать виды юридической ответственности, иллюстрировать их примерами, в то время как на изучение данной темы ФРПООО отводится два часа в учебном году (7-й класс).

Согласно приказу Министерства просвещения РФ от 19.03.2024 № 171 «О внесении изменений в федеральные образовательные программы начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» с 1 сентября 2025 г. изучение учебного предмета «Обществознание» будет осуществляться не с 6-го, а с 9-го класса: в 9-м классе – один час в неделю, по два часа в неделю в 10-м классе и по 1,5 часа в неделю – в 11-м классе. Таким образом, на изучение предмета «Обществознание» в измененной ФРПООО будет отводиться меньше часов, чем было до этого [4].

Для более детального разбора данной проблемы проанализируем федеральные рабочие программы по предмету «Обществознание» на двух уровнях образования: основное общее и среднее общее. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение ФРПОО и ФРПСО в действующих редакциях и с изменениями, вступающими в силу с 1 сентября 2025 г.

Федеральные рабочие программы	Класс обучения, часы в неделю						Общее кол-во часов при 34 уч. неделях
	6	7	8	9	10	11	
ФРПОО и ФРПСО по предмету «Обществознание» базового уровня (действующая редакция)	1 ч	1 ч	1 ч	1 ч	2 ч	2 ч	272 ч
ФРПОО и ФРПСО по предмету «Обществознание» (с 1 сентября 2025 г.)	–	–	–	1 ч	2 ч	1,5 ч	153 ч

Следовательно, учебная нагрузка по предмету «Обществознание» в соответствии с новыми условиями рабочих программ сократится практически в два раза.

Использование проектных технологий при изучении права возможно в формате урочной (школьный предмет «Обществознание»), внеурочной (например, правовые уроки в рамках курса «Разговоры о важном») деятельности, а также групповых или индивидуальных исследовательских работ. Последние, в свою очередь, регламентируются локальными нормативными актами образовательных учреждений, принятыми в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

В ходе индивидуальных или групповых проектов учащиеся могут выбрать тему, предложенную учителем, либо сформулировать ее самостоятельно. Авторы научного труда «Дискуссионный метод и проектная технология в правовом обучении школьников» предлагают обратить внимание на следующие аспекты проектной деятельности обучающихся при изучении права, которые необходимо учитывать руководителю исследовательской работы:

– Характер правового материала (возможность формулирования учащимися проблемных задач, выстраивания собственных объяснений и оценочных суждений и др.).

– Наличие доступных для школьников нормативно-правовых документов.

– Доступность (посильность проекта для школьников данного возраста) [5, с. 41].

При организации проектной деятельности обучающихся 6-х классов в рамках индивидуальных проектов возникли такие сложности, как:

– Неправильный подбор нормативно-правовых документов по теме исследования.

– Неумение школьников искать необходимую информацию в нормативно-правовых документах.

– Исследования носили теоретический характер, не содержали гипотезы / практической части.

– Выбранная тема проекта не соответствовала возрасту учащихся (чаще – была непосильной, сложной для понимания).

Учащиеся испытывают определенные сложности с разработкой проектного продукта. Это происходит в силу недостаточной осведомленности о самом термине «продукт проекта» и его формах. Данные знания возможно внедрить в содержание урочной и внеурочной деятельности, поступательно развивая их начиная с начальной школы. Проектным продуктом при изучении права на ступени основного общего образования могут выступать правовые игры, викторины, памятки или буклеты, содержащие нормы права, визуальное представление правовых норм (видеоролики, презентации).

Темы проектов должны соответствовать возрастным особенностям учащихся. Считаем, что хорошим вариантом будет создание проекта, позволяющего более подробно рассмотреть уже изученный материал урока. Для проектной деятельности шестиклассников можно использовать следующие темы: «Анализ прав и обязанностей школьника», «Почему важно знать свои права?» и др. Семиклассники могут выбирать отраслевые правовые темы, так как уже имеют общее представление о них.

Несомненно, главное отличие проектных работ по праву заключается в активном исследовании нормативно-правовых документов и необходимости ссылаться на них. В силу ограниченности времени и большого объема материала, который необходимо

изучить, в рамках учебной деятельности навык работы с документами школьникам привить достаточно трудно. На наш взгляд, данную проблему можно решить с помощью индивидуальных консультаций с руководителем проектной деятельности.

Использование проектных технологий в обучении праву, в том числе в части индивидуальных или групповых исследовательских проектов, благоприятно скажется на расширении кругозора учащихся, формировании их правовой компетентности и устойчивого интереса к праву. Такой подход способен восполнить пробелы в области правовых знаний как конкретных участников (исследователей), так и школьников-слушателей, которые знакомятся с результатами учебно-исследовательских и проектных работ.

Список источников

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения: 02.04.2025).

2. Гаджиева П. Д., Шахбанова П. Г. Проектные технологии в практике преподавания права // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4. С. 15–16.

3. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Обществознание». URL: https://edsoo.ru/rabochie-programmy/ (дата обращения: 02.04.2025).

4. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 19.03.2024 № 171.

5. Давыдов Д. Г., Капаев М. А., Куприянов А. Ю. Дискуссионный метод и проектная технология в правовом обучении школьников // Право и государство: теория и практика. 2022. № 7 (211). С. 39–41.

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.184

Организация студенческого сообщества факультета по поддержке профориентационных инициатив обучающихся

Organization of the student community of the faculty to support career guidance initiatives of students

Алёна Александровна Бурлий
Alena Alexandrovna Burliy

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Альбертовна Семенова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
aburliy@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам организации студенческих сообществ на факультете, направленным на содействие профориентационным инициативам обучающихся. Проводится анализ основных проблем, обусловливающих низкую эффективность деятельности таких сообществ, а также предложены меры по их преодолению. Ключевое внимание уделено механизму мотивации студентов и факторам, способствующим эффективному функционированию сообществ.
Ключевые слова: студенческое сообщество, профориентация, школьная профориентация, факультет, инициативность студентов, профессиональная ориентация
Keywords: student community, career guidance, school career guidance, faculty, student initiative, professional orientation

Профессиональная ориентация является важнейшим элементом образовательной системы, которая способствует формированию профессионального сознания и самоопределению молодежи. В условиях стремительных изменений как на рынке труда, так и в повседневной жизни осуществить выбор профессии становится все сложнее и традиционные методы профориентации, реализуемые школами и вузами долгое время, теряют свою актуальность и силу. Возникает необходимость в поиске новых подходов, где основных звеном могут стать студенческие сообщества, поскольку они обладают уникальными преимуществами и способностью вовлечь школьников в активный познавательный процесс.

Современные исследования в области профессионального самоопределения показывают значимость и многоаспектность этой проблемы. Так, Е. С. Букина в своих трудах говорит об особенностях организации профориентационной работы в университетах России, и в одной из своих работ она подчёркивает, что как раз студенты способны оказывать существенное влияние на профессиональную ориен-

© Бурлий А. А., 2025

тацию школьников, являясь таким связующим звеном между двумя системами – школой и вузом, так как только он способен передать живой опыт и направить школьников [1, с. 125]. Однако, несмотря на большой потенциал идеи организации студенческих профориентационных сообществ, на практике возникают трудности, связанные с низкой вовлеченностью студентов, дефицитов различных ресурсов.

Одна из проблем, которая замедляет создание и развитие студенческих сообществ, – это практически полное отсутствие системного подхода к их организации. По мнению С. Д. Абашкина [2, с. 105], непонимание и недооценивание значения студенческих инициатив приводят к низкому уровню вовлеченности студентов в профориентационную деятельность. В текущей образовательной практике участие студентов в профориентационной деятельности приобретает характер второстепенной обязанности, реализуемой при отсутствии необходимого уровня мотивационной готовности, непонимания развивающего потенциала данной работы, её значения для профессионального становления, что трансформирует её восприятие до уровня формального требования.

Вторая ключевая проблема заключается в недостаточности материально-технического и финансового обеспечения деятельности студенческих сообществ. Как показывают исследования М. С. Панкова [3, с. 85], ограниченность ресурсной базы существенно снижает эффективность организуемых профориентационных мероприятий. Зачастую даже базовые организационные расходы (аренда помещений, транспортное обеспечение, полиграфические услуги) в большинстве случаев покрываются за счет личных средств участников, что создает дополнительные барьеры для участия, снижает мотивационную составляющую деятельности и ограничивает возможности масштабирования инициатив. Особую остроту данная проблема приобретает на этапе институционализации сообщества, когда отсутствие минимальной ресурсной поддержки затрудняет долгосрочное планирование деятельности, ограничивает перспективы развития, снижает привлекательность участия для потенциальных членов этих сообществ.

Не менее значимой проблемой остается и организационное сопровождение этой деятельности. О. В. Соловьёва [4, с. 155], отмечает, что многие студенческие сообщества страдают от недостатка формальной регламентации – это четкое разделение обязанностей и самой структуры управления.

Существенной проблемой, требующей научного осмысления, выступает ограниченность методологического обеспечения профориентационной деятельности, на что указывает А. В. Матвеева [5, с. 95]. Проведенные ей исследования выявляют преобладание среди студенческого сообщества упрощенного понимания профориентации как сугубо информационного процесса, что обусловлено личным опытом участия в мероприятиях подобного формата. Как следствие, формируется искаженное восприятие профориентационной деятельности, которое в дальнейшем воспроизводится самими студентами при организации соответствующих мероприятий. Данная проблема требует разработки комплексной методической базы и системы подготовки студентов к различным формам профориентационной работы.

Анализ зарубежного опыта организации профориентационной деятельности позволяет выявить принципиально иную модель участия студенческих сообществ

в данном процессе. Как демонстрируют исследования Дж. Хантера [6, с. 330], в западноевропейской и североамериканской образовательной практике студенческие объединения выступают ключевым субъектом профориентационных кампаний, выполняя существенную роль в формировании профессиональной идентичности молодежи. М. Барнс [7, с. 160] в своих работах подчеркивает, что активное вовлечение студентов в профориентационные инициативы оказывает значимое влияние на их последующую профессиональную социализацию, существенно повышая показатели успешности трудоустройства и карьерного роста. Проведенный сравнительный анализ выявляет существенные различия в степени институционализации подобных практик: если в западных странах участие студентов в профориентационной деятельности носит системный и массовый характер, то в российских условиях подобные формы работы остаются единичными и не получили широкого распространения.

Как отмечает В. А. Толстошеев [8, с. 50], отставание России в развитии студенческих профориентационных инициатив обусловлено системными проблемами образовательной среды. Ключевым фактором исследователь выделяет слабую институциональную связь между школьным и вузовским образованием, что создает разрыв в профессиональном самоопределении обучающихся. Ситуация усугубляется тем, что даже при наличии готовности к диалогу со студенческим сообществом отсутствуют реальные механизмы реализации выдвигаемых инициатив. Это приводит к воспроизводству пассивной модели участия студентов в профессиональном самоопределении, когда их роль ограничивается исполнением заранее определенных сценариев.

Чтобы минимизировать влияние данных проблем, в ТГПУ идет работа по организации студенческих сообществ факультетов, поддержке профориентационных инициатив обучающихся, которая может быть осуществлена за счет следующих мер:

1. Формирование группы студентов, проявляющих интерес к профориентационной деятельности, которые понимают важность данной работы. Начать с небольшого собрания, где будут обозначены цели и задачи создаваемого сообщества, где будет выбран лидер и ответственные за разные направления, такие как контент, коммуникация и так далее. В идеале разработан устав, который будет уже регламентировать обязанности членов сообщества, процедуру принятия решений и саму организацию мероприятий. Важно, чтобы команда состояла из студентов разных курсов, где опыт старших будет уже бесценен, а опыт молодых – интересен.

2. Работа с администрацией факультета. Время для презентации видения и работы сообщества. Одобрение дает как мотивацию, так и пространство для деятельности – официальное подтверждение создания сообщества, площадка для проведения мероприятий.

3. Начать с простых мероприятий, таких экскурсия школьников на кафедры, в музеи, лаборатории факультетов. Регулярные встречи на базе школ, приглашение школьников на дни открытых дверей, совместные мероприятия и конкурсы.

4. Обязательный мониторинг и обратная связь от всех участников мероприятий (школьников, студентов, преподавателей, администрации) для понимания общей картины, понимания результатов и что нужно исправить.

5. Дальнейшее расширение. Для настоящего качественного результата должна расти команда, масштабы ее работы, количество участников и разнообразие форма-

тов. Создание студенческих центров профориентации, оснащённых необходимым оборудованием и площадями для проведения мероприятий.

Организация студенческого сообщества по профориентационной деятельности на факультете имеет ряд преимуществ, таких как:

1. Отдельное такое сообщество может быть сконцентрировано именно на тех сферах, которые отражают профили факультета/института, делая работу предметной и приближенной к интересам самих студентов и школьников.

2. Прямой контакт с сотрудниками факультета/института будет обеспечивать активное сотрудничество между всеми участниками процесса и влиять на качество работы.

3. В рамках одного факультета проще собрать команду и договариваться о работе.

4. Каждый факультет будет разрабатывать и реализовывать уникальные мероприятия, отражая специфику именно своей образовательной программы.

5. Внутри факультета легче контролировать ход мероприятий, оценивать эффективность и устранять нюансы.

Все эти преимущества работы студенческих сообществ факультетов в дальнейшем при совместной работе могут дать большое развитие и для общеуниверситетских мероприятий по профориентации, получая лучший результат при разнообразности работы.

Таким образом, проанализировав теорию и практику организации студенческих сообществ по поддержке профориентационных инициатив обучающихся, можно сделать вывод, что подобная форма работы заслуживает серьезного внимания и поддержки. Данное сообщество владеет огромным потенциалом и может вывести профориентационную деятельность на качественно новый уровень.

Список источников

1. Букина Е. С. Особенности организации профориентационной работы в вузах России // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 123–137.

2. Абашкин С. Д. Общественная активность студентов и молодежные общественные движения в России // Общество и право. 2022. № 2. С. 103–110.

3. Панков М. С. Методические основы организации студенческих объединённых коллективов // Научные труды Северо-Кавказского федерального ун-та. 2022. № 2. С. 83–90.

4. Соловьева О. В. Психолого-педагогические условия организации студенческих профориентационных сообществ // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4. С. 152–158.

5. Матвеева А. В. Профориентация и студенческая инициатива: интеграция в учебный процесс // Человек и образование. 2020. № 3. С. 91–99.

6. Hunter J. The Role of Student-Led Initiatives in Professional Orientation // Oxford Review of Education. 2021. Vol. 47. № 3. P. 325–342.

7. Barnes M. Enhancing Employability through Student Engagement: A Case Study Approach // Journal of Higher Education Policy and Management. 2022. Vol. 44. Is. 2. P. 155–169.

8. Толстошеев В. А. Проектирование и реализация моделей профориентации студентов в российском вузе // Менеджмент в образовании. 2020. № 3. С. 47–54.

УДК 371.8

Особенности разработки и реализации программы «Следуй за нами» для летней профильной смены вожатского актива (из опыта работы палаточного лагеря «Сириус» МАОУ ДОДДТ «Созвездие» г. Томска)

Features of the development and implementation of the program «Follow us» for the summer specialized shift of the counselor asset (from the experience of the tent camp «Sirius» MAOU DODDT «Sozvezdie» of Tomsk)

Алексей Викторович Гайфулин
Alexey Viktorovich Gaifulin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Евгеньевна Сартакова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
sartakova@tspu.ru

Аннотация. Представлены варианты создания условий для реализации лидерского и творческого потенциала обучающихся. Рассмотрены способы содействия развития навыков работы в команде.
Ключевые слова: реализация лидерского потенциала, коммуникативные навыки, общественно полезная деятельность
Keywords: realization of leadership potential, communication skills, public service activities

Изменения, происходящие в российском обществе, связанные с процессами модернизации образования, представлены в национальном проекте «Образование», федеральных проектах «Успех каждого ребенка» и «Социальная активность» [1]. Государство ставит цель: развитие добровольчества (волонтерства), развитие талантов и способностей у детей и молодежи. Общество нуждается в воспитании человека, который может, а главное, хочет быть небезучастным, активным, неординарным и настроенным на успех в социально значимой деятельности. Это значит, что стоит необходимость воспитания подрастающего поколения, которое сможет не только действовать, но и делать это эффективно в интересах страны и государства.

Необходимость социализации молодых людей очевидна. Решением этой проблемы может стать организованная, структурированная деятельность, которая сможет содействовать выявлению, раскрытию, поддержке лидерских способностей и организаторских компетенций. Дополнительная общеобразовательная программа «Следуй за нами» ориентирована на выявление и реализацию лидерского потенциала подростка, создает благоприятные условия для социализации обучающихся в социуме. «Лидер – это человек, который занимает определенный статус в коллективе, который сочетает в себе совокупность определенных личностных качеств, активно влияет и взаимодействует с социумом, направляя его членов к наиболее эф-

© Гайфулин А. В., 2025

фективному порядку действий» [2]. Программа сможет помочь полно и объективно осознать лидерский потенциал обучающихся и пути его развития в рамках общественно полезной деятельности.

Для успешности личности в социуме необходимы определенные знания и умения, с помощью которых можно определять свою жизненную позицию и активно реализовывать ее в рамках конкретной деятельности. Программа «Следуй за нами» берет за свою первоначальную основу понятие детского объединения, у которого есть своя смысловая часть (история и традиции), а также выстроены групповые отношения, где каждый ребёнок имеет возможность развития и роста внутри объединения. Это помогает самораскрытию и самореализации личности ребенка в среде, где он наиболее комфортно себя чувствует.

Программа рассчитана на 14-дневную лагерную смену. Возраст участников 7–17 лет. На смену принимаются все желающие дети в этом возрастном диапазоне. На базе палаточного лагеря «Сириус» Дома детского творчества «Созвездие» программа «Следуй за нами» реализуется в течение последних восьми лет. Более пятисот детей приняли участие в её реализации.

Большим плюсом программы является возможность включения подростков в формирование социально активного стиля собственной жизни, развитие лидерских и организаторских качеств в рамках общественно полезной деятельности. Таким образом, происходит обучение технологиям организации и проведения социально значимых мероприятий. То есть дети учатся сами организовывать лагерные события, начиная с создания идеи и написания сценария и заканчивая подробным разбором и обратной связью со стороны взрослых и детей уже после самого мероприятия. Подростки в рамках профильной смены осваивают теорию и практику социального проектирования, формируют умения и навыки организаторской деятельности, отрабатывают модели эффективного общения и поведения в различных жизненных ситуациях.

Чувство гражданского долга, ответственности за свои дела и поступки, активное усвоение социальных ролей и отношений, инициатива и творчество при выполнении общественно значимых поручений и конкретных дел создают атмосферу сопричастности подростков ко всему, что является предметом их увлеченности и интересов. В программе особое значение уделяется формам социализации, самореализации и саморазвития.

При помощи программы создаются условия для раскрытия у ребят творческого потенциала, способностей, о которых они не знали ранее. Это происходит за счет создания педагогом среды для активного творчества подростков в различных областях. Во время совместной деятельности участников происходит обмен опытом (как знаниями в рамках программы, так и жизненным опытом) между старшими и младшими [3].

Особенностью программы является то, что она охватывает сразу несколько областей активной деятельности подростков: организация досуга, волонтерская деятельность, социальное проектирование и вожатская деятельность. Таким образом каждый обучающийся может не только получить определенный багаж знаний, но и подкрепить свои знания на практике посредством реализации проектов, волонтерской и вожатской деятельности. Всё это помогает решить задачу включения обуча-

ющихся в волонтерское движение и вожатский актив, а также создать условия для самореализации обучающихся, формирования умения эффективного общения с различными категориями людей и навыками работы в команде. Программа содействует развитию у обучающихся уверенного поведения и возможности свободного ориентирования в экстренной ситуации. Приобщение к добровольческому движению развивает у детей моральные качества. Также ребята учатся правильно формулировать проблемы и разрабатывать конкретные планы по их разрешению. Важным моментом является и то, что они учатся презентовать свою работу, выступать на сцене и перед камерой [4].

Программа реализуется в следующих направлениях:

1. Направление «Я – лидер» содержит в себе комплекс теоретических и практических мероприятий, направленных на развитие и реализацию лидерского потенциала каждого участника смены, а также выявление отрядных лидеров.

2. Направление «Волонтер» содержит в себе комплекс мероприятий, направленных на привлечение внимания ребят к актуальным социальным проблемам и побуждение участников смены к волонтерской деятельности.

3. Направление «Аниматор» содержит в себе комплекс мероприятий, направленных на развитие творческого потенциала участников смены, обучение их основам актерского мастерства и правилам создания развлекательного мероприятия для ребят.

4. Направление «Вожатый – волшебство» содержит в себе комплекс мероприятий, направленных на знакомство участников смены с работой вожатого, обучение их основным аспектам профессии и применение полученных знаний на практике.

Для реализации программы требуется особое материально-техническое обеспечение: наличие помещения для проведения занятий с группой (в палаточном лагере «Сириус» использовались отрядные беседки); наличие наглядных пособий и дидактического материала; наличие литературы по соответствующим темам, возможность приобретать литературу и подписные издания; аудио-, видео-, фото, интернет-источники; наличие технического оборудования: компьютер, принтер, проектор, музыкальный микшер, микрофоны. Важно наличие материалов для творческих работ.

По итогам реализации программы «Следуй за нами» можно выделить следующие ожидаемые результаты:

а) дети владеют технологиями организации и проведения социально значимых мероприятий;

б) обучающимися отработаны теоретические знания на практике; обучающиеся мотивированы к дальнейшей деятельности в сфере волонтерского движения; созданы условия для самореализации обучающихся;

в) обучающиеся овладеют умениями эффективного общения с различными категориями людей и навыками командной работы; сформированы и развиты навыки публичных выступлений и возможности свободного ориентирования в экстренной ситуации;

г) обучающиеся проявляют активную позицию в области патриотического, гражданственного направления деятельности и обладают навыками самостоятельности, ответственности, лидерских качеств.

Также показателями результативности программы являются конкретные знания, которые получают дети в завершение лагерной смены. Каждый обучающийся должен знать историю детского движения: скаутинг, пионерия, детские организации; понимать, кто такой лидер и его роль в команде; кто такой волонтер и направления волонтерской работы; категории игр, правила их проведения; что такое детское самоуправление; правила поведения на сцене; устав и законы лагеря; символику лагеря; тематическое наполнение отрядных уголков.

Проверка усвоенных знаний осуществляется различными способами, но прежде всего это практические задания, решение проблемных ситуаций, соревнования. Мониторинг используется для корректировки планов, правильного распределения учебной нагрузки, выявления уровня освоения детьми учебной программы, а также развития личностных качеств ребенка.

В завершение ещё раз отметим, что главными показателями эффективности для авторов программы «Следуй за нами» являются положительные отзывы детей и родителей, а также участие самих детей в последующих этапах деятельности вожатского актива и волонтёрского движения.

Список источников

1. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/ URL: (дата обращения: 04.04.2025).

2. Текеев Р. А. Психологические особенности лидерства // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-liderstva (дата обращения: 09.04.2025).

3. Федорова Н. В., Лукшина О. А. Технология разработки образовательной программы дополнительного образования детей : метод. рекомендации. Владимир, 2013.

4. Григоренко Ю. Н., Кострецова У. Ю. Учебное пособие по организации детского досуга в детских оздоровительных лагерях и школе. М. : Педагогическое общество России, 2012. 96 с.

УДК:377.8

Искусственный интеллект как методический приём в образовательной деятельности педагогического колледжа

Artificial intelligence as an metrological approach in educational activities in teaching training college

Андрей Петрович Глухов[1], Елена Борисовна Степаненко[2]
AndreyPetrovich Glukhov[1], Elena Borisovna Stepanenko[2]

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[2]Томский государственный педагогический колледж, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical College, Tomsk, Russia

Аннотация. В статье проведён анализ интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс педагогического колледжа как инновационного методического приёма, направленного на оптимизацию когнитивно-коммуникативных компетенций будущих педагогов. На основе эмпирических данных и теоретического анализа выделены ключевые функции ИИ в образовании: автоматизация оценивания, персонализация обучения, поддержка эмоционального здоровья участников процесса. Подчёркивается, что ИИ выступает не замещающим, а комплементарным инструментом, усиливающим роль педагога через развитие цифровой образовательный среды с иммерсивным вовлекающим эффектом. Результаты исследования демонстрируют эффективность применения генеративных нейросетей в моделировании учебных занятий, что подтверждается примерами из практики Томского государственного педагогического колледжа. Статья вносит вклад в дискуссию о цифровой трансформации педагогического образования, предлагая методологическую основу для непрерывного профессионального развития преподавателей в условиях технологической эволюции ИИ.
***Ключевые слова*:** ИИ, искусственный интеллект, колледж, образовательный процесс, методический прием
***Keywords*:** AI, artificial intelligence, college, educational process, metrological approach

Согласно современным исследованиям в сфере цифровой дидактики [1, с. 60], в условиях реализации стратегических приоритетов особую значимость приобретает модернизация методической системы подготовки педагогических кадров. Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс носит многогранный и неоднозначный характер. С одной стороны, наблюдается активное внедрение инновационных решений, предъявляющих высокие требования к участникам учебного процесса, с другой – сохраняется недостаточный уровень готовности педагогов и административных кадров к работе с новыми технологиями. Кроме того, динамичное развитие ИИ требует постоянного обновления образовательной инфраструктуры в соответствии с актуальными трендами.

Грамотное и рациональное применение ИИ-технологий способно значительно улучшить качество обучения. В частности, их использование позволяет сократить

© Глухов А. П., Степаненко Е. Б., 2025

временные затраты на подготовку к занятиям, что подтверждается отзывами как преподавателей, так и учащихся. Кроме того, ИИ открывает возможности для внедрения передовых методик организации учебного процесса, отвечающих запросам современного общества, включая потребности студентов и требования рынка труда. Важным преимуществом является также персонализация обучения, однако это одновременно повышает уровень требований к профессиональной компетентности педагогов.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема постоянного профессионального развития педагогов в области использования технологий искусственного интеллекта [2, с. 278].

Современное внедрение ИИ-инструментов в образовательный процесс характеризуется сложностью и неоднозначностью. С одной стороны, оно предполагает активное использование инновационных решений, что создаёт повышенную нагрузку на всех участников учебного процесса – учащихся, преподавателей, административный персонал и даже родителей. С другой стороны, наблюдается явная недостаточная подготовленность педагогических кадров к эффективной работе с этими технологиями, что обусловлено как стремительным развитием ИИ, так и постоянно растущими требованиями к цифровой инфраструктуре образовательных учреждений.

Однако грамотное применение искусственного интеллекта в обучении открывает значительные возможности для оптимизации учебного процесса. В частности, оно позволяет:

– сократить временные затраты педагогов на подготовку к занятиям (что подтверждается эмпирическими данными);

– внедрять наиболее эффективные модели организации образовательной деятельности, отвечающие запросам студентов и требованиям работодателей;

– обеспечивать персонализированный подход к обучению, что, в свою очередь, повышает уровень требований к профессиональным компетенциям преподавателей.

Таким образом, ключевой задачей в современных условиях становится формирование системы непрерывного обучения педагогов, направленного на освоение технологий искусственного интеллекта [2, с. 279].

Так, например, уже есть разные классификаторы по применению искусственного интеллекта в образовании, есть множество инструментов ИИ, которые необходимо использовать в качестве способов и приёмов обучения. Кроме того, компьютерные науки развиваются и появляются новые решения, которые необходимо изучать, чтобы совершенствовать процесс обучения.

Современные технологии искусственного интеллекта реализуют пять ключевых функций в образовательном процессе:

– оценочная функция, которая обеспечивает мониторинг учебной деятельности через автоматизированные системы оценивания, что повышает объективность контроля знаний;

– автоматизация процессов, позволяющая оптимизировать выполнение рутинных операций, таких как проверка стандартных заданий и обработка данных;

– дифференциация обучения. С помощью программ-репетиторов определяются индивидуальные маршруты обучающихся и повышается доступность обучения, вы-

страиваются индивидуальные траектории в процессе получения знаний, применяется адаптивное обучение, осуществляется помощь и поддержка студентов;

– тем самым меняется мотивация к процессу обучения;

– сохраняется психологическое эмоциональное здоровье участников образовательной деятельности [1, с. 61].

Функция персонализации обучения может найти практическое воплощение в адаптивных платформах, используемых в педагогическом колледже [3, с. 16].

Современные цифровые технологии, включая искусственный интеллект, обработку больших данных и методы машинного обучения, открывают также перед преподавателями новые возможности для повышения эффективности образовательного процесса. Например, за счет выстраивания в образовательную траектории индивидуальных учебных программ на основе анализа данных, полученных в результате применения методов ИИ (автоматическая проверка заданий, рекомендательные системы).

Однако, как отмечают О. Завацкий-Рихтер [4, с. 79], результативность внедрения ИИ в образование в значительной степени определяется уровнем цифровой готовности преподавательского состава, что актуализирует необходимость модернизации системы повышения квалификации.

Следует подчеркнуть, что искусственный интеллект не рассматривается как замена педагога. Как отмечал Д. Торнбург: «Компьютер может заменить только того учителя, который этого заслуживает». Хотя данное утверждение остается дискуссионным, современный уровень развития технологий действительно не позволяет воспроизвести весь спектр профессиональных и личностных качеств педагога [5, с. 125]. Применение технологий ИИ стало новым подтверждением приоритетной роли учителя и, как показывает практика, не сместило педагога на второй план. Практика показывает, что ИИ не замещает, а усиливает роль учителя, создавая оптимальные условия для:

– повышения эффективности педагогической деятельности;

– формирования благоприятной образовательной среды;

– поддержки когнитивного и личностного развития обучающихся.

Как отмечает О. Завацкий-Рихтер, ключевым барьером внедрения ИИ является недостаток цифровой компетентности преподавателей, что подтверждает необходимость ревизии образовательных программ [4, с. 79].

Ряд авторов подчёркивают риски чрезмерной автоматизации [6, с. 54], в то время как И. Понкин и др. [1, с. 64] акцентируют роль ИИ как катализатора педагогических инноваций.

Анализ публикаций И. Рол, Р. Вайл [7, с. 584] и О. Леушкановой [8, с. 279] свидетельствует о растущем интересе к применению ИИ в высшем образовании, однако вопросы его интеграции в систему педагогических колледжей остаются малоизученными. Данное исследование восполняет этот пробел, фокусируясь на специфике подготовки учителей начальных классов. Если образовательные учреждения (школы и колледжи) ставят перед собой задачу формирования у обучающихся сложных, комплексных навыков, необходимых для успешной социализации и профессиональной реализации в XXI в., ключевое значение приобретает система эффективного и непре-

рывного повышения квалификации преподавателей. Современные вызовы требуют внедрения инновационных образовательных моделей, направленных на развитие у учащихся критического мышления, умения решать сложные проблемы, на глубокое освоение сложного контента, эффективное общение и сотрудничество, а также саморегуляцию поведения. Для реализации этих задач педагоги должны иметь доступ к качественным программам профессионального роста, позволяющим осваивать и совершенствовать современные методики преподавания. Такой подход:

– создает условия для коллаборации между преподавателями;

– позволяет осваивать актуальные образовательные модели на практике;

– способствует обмену инновационными педагогическими практиками.

Важно отметить, что формирование навыков XXI в. и обеспечение глубины обучения невозможны в условиях, когда подготовка педагогов осуществляется с опорой на устаревшие, традиционные формы обучения.

Традиционная подготовка УМК без помощи ИИ к уроку занимает большое количество времени. Искусственный интеллект и его инструменты помогают значительно сократить время подготовки учителя. Необходимы только нужные инструменты и приёмы использования ИИ: подготовленный текст речи, примеры, задачи, цветовая гамма, тон, формат, количество слайдов и другие.

В педагогическом колледже при подготовке будущих учителей начальных классов на занятиях по предмету «Русский язык с методикой преподавания» используется форма организации занятия «Имитация урока» или «Урок в уроке». Моделируя уроки в 1–4-х классах по обучению грамоте, русскому языку, литературному чтению, внеклассному чтению, студенты применяют различные приёмы с использованием генеративных нейросетей. По СанПиНу в начальной школе применение ИКТ ограничено 15–20 минутами. Согласно этому времени и составляются фрагменты уроков и задания с использованием ИКТ. Обучающимися оформляются презентации, которые создаются с помощью ИИ. В них размещаются, в соответствии с ФГОС НОО, целеполагание урока, причём генеративные нейросети помогают организовать занятие учителю так, чтобы цель поставлена была младшими школьниками самостоятельно. Изучение новой темы, как и проведение всего урока, осуществляется при поддержке голосовых помощников, созданных нейросетью, основной метод – эвристический. Для закрепления, повторения и обобщения материала разрабатываются с помощью ИИ различные задания (в том числе и с использованием цифровых технологий при помощи QR-кода), упражнения, проверочные работы, которые предполагают различные формы работы на уроке: групповую, парную, индивидуальную, фронтальную. Кроме того, продумывая форму организации урока, подведение итогов урока, рефлексию, студенты, чтобы мотивировать учащихся, с помощью инструментов ИИ создают визуализированные, интерактивные игровые технологии, которые интересны современным школьникам. Сегодня есть множество разных инструментов нейросетей (ChatGPT, Claude, CanvaMagicStudio, Looka, Gamma, Presentations.ai и др.), и создаются ещё; главное – научить будущих педагогов в процессе образовательной деятельности их исследовать и использовать грамотно в обучении школьников.

Нужно отметить, что при применении ИИ реализуется системно-деятельностный подход, формируется функциональная грамотность у всех участников педаго-

гического процесса, осуществляется личностно ориентированное обучение, в процессе подготовки и проведения занятий с использованием нейросетей развиваются креативность, коммуникабельность, ответственность, интерес к изучаемому материалу. Педагог должен знать, как теорию воспитания и современной дидактики и владеть основными профессиональными компетенциями, так и развивать свои ЗУНы в области цифровой дидактики и искусственного интеллекта. Так традиционное обучение не заменяется, а улучшается благодаря совершенствующимся методическим приёмам ИИ.

Таким образом, интеграция ИИ не нивелирует классические педагогические подходы, но формирует гибридную модель, где технологические инновации служат инструментом реализации системно-деятельностного подхода.

Современные образовательные реалии требуют от педагогических работников постоянного профессионального совершенствования в области цифровой дидактики. Это необходимо для компетентного проектирования и функционирования в цифровой образовательной среде, что соответствует актуальным задачам построения когнитивного общества. Такая подготовка направлена на достижение стратегических целей национального развития.

Список источников

1. Понкин И. В., Куприяновский В. П., Морева С. Л., Понкин Д. И. Прорывные технологические инновации: понятие, значение и онтология // Международный журнал открытых информационных технологий. 2020. Вып. 8. № 8. С. 60–68.

2. Леушканова О. Ю. Развитие профессионально-цифровой культуры педагогов в условиях непрерывного образования // Молодежная политика и социальная миссия образования в эпоху глобализации и цифровизации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. и молодеж. форума. Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2022. С. 276–280.

3. Luckin R., Holmes W. Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. 2016.

4. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. № 1. P. 39.

5. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020.

6. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / под ред. С. Ю. Князева ; пер. с англ. А. В. Паршакова. М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020_RUS.pdf (дата обращения: 20.11.2024).

7. Roll I., Wylie R. Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2016. Vol. 26. № 2. P. 582–599.

8. Леушканова О. Ю. Применение технологий искусственного интеллекта в образовательной деятельности колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 1 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-kolledzha (дата обращения: 25.04.2025).

9. Сташкевич И. Р. О готовности управленческих команд профессиональных образовательных организаций функционировать в условиях цифровой трансформации // От цифровизации к цифровой трансформации : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Среднее профессиональное образование в информационном обществе» (г. Миасс, 28 января 2022 г.). Челябинск : Изд-во ГБУ ДПО ЧИРПО, 2022. С. 50–54.

УДК 371.134

Положение о наставничестве как элемент индивидуальной траектории развития молодого педагога в общеобразовательной школе: сравнительно-сопоставительный аспект

The provision on mentoring as an element of the individual development trajectory of a young teacherin secondary school: a comparative aspect

Максим Сергеевич Гончаров
Maksim Sergeevich Goncharov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Надежда Александровна Ефремова-Шершукова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
shna16@tspu.ru

Аннотация. Представлен сравнительно-сопоставительный анализ положений о наставничестве двух образовательных организаций Томской области и Красноярского края, обозначены недостающие структурные элементы положений о наставничестве как важной составляющей профессионального роста молодого педагога.
Ключевые слова: молодой педагог, наставничество, практические навыки, критерии эффективности, мониторинг и оценка
Keywords: young teacher, mentoring, practical skills, performance criteria, monitoring and evaluation

Современная система образования находится в постоянном развитии, и одной из важнейших задач становится подготовка квалифицированных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях быстрого изменения социально-экономической среды. Особое значение приобретает вопрос формирования индивидуальных траекторий профессионального роста молодых педагогов, которые позволяют учитывать личные особенности и стремления каждого специалиста. Одной из таких форм является наставничество. В данном исследовании рассмотрим существующие практики сопровождения молодых педагогов на примере локальных нормативных актов МАОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска и МБОУ СОШ № 1 г. Бородино Красноярского края.

Индивидуальная траектория профессионального роста – это комплекс мероприятий, направленных на улучшение профессиональных качеств работника, исходя из его личных потребностей и возможностей. А. В. Гундуев в исследовании «Проблемы и трудности профессиональной социализации молодых педагогов: мнение молодых педагогов и позиция управленцев» отмечает, что подготовка должна дать возможность реализовать педагогу не только свои знания, но и быть фактором формирования у него опыта управления собой [1, с. 17]. В России подход к индиви-

© Гончаров М. С., 2025

дуальному развитию педагогов формируется на основе нормативных документов, регулирующих деятельность работников сферы образования, а также внутришкольных программ наставничества.

Одним из самых распространенных локальных нормативных документов на уровне общего образования является положение о наставничестве, регламентирующее сопровождение молодых педагогов в образовательной организации. Рассмотрим на примере положения о наставничестве МАОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска.

В данном документе отношения между наставником и наставляемым определены как форма наставничества «учитель–учитель». Согласно пункту 2.3.4, наставник определяется как опытный педагог, имеющий профессиональные успехи (победитель различных профессиональных конкурсов, автор учебных пособий и материалов, участник или ведущий вебинаров и семинаров), склонный к активной общественной работе, лояльный участник педагогического и/или школьного сообществ. Обладает лидерскими, организационными и коммуникативными навыками, хорошо развитой эмпатией [2]. Наставляемый же определен как молодой специалист, имеющий малый опыт работы от 0 до 3 лет, испытывающий трудности с организацией учебного процесса, с взаимодействием с обучающимися, другими педагогами, администрацией или родителями. Специалист, находящийся в процессе адаптации на новом месте работы, которому необходимо получить представление о традициях, особенностях, регламенте и принципах образовательной организации, педагог, находящийся в состоянии эмоционального выгорания, хронической усталости.

Основной формой реализации наставничества в данной образовательной организации является выполнение индивидуального плана, который составляется сроком на один год и регламентирует комплекс мероприятий (профессиональные конкурсы, открытые уроки и др.), которые необходимо выполнить молодому педагогу. Итогом реализации плана является составление отчета наставника, предоставляемого ответственному лицу от организации – заместителю директора по научно-методической работе. Эффективность выполнения определяется параметрами эффективности наставника, такими как: формирование у лица, в отношении которого осуществлялось наставничество, практических навыков выполнения должностных обязанностей; применение молодым педагогом рациональных и безопасных приемов и методов труда; умение применять полученные теоретические знания при выполнении должностных обязанностей; положительная мотивация к профессиональной, учебной и иным родам деятельности и профессиональному и личностному развитию и др.

Изучив данный нормативный акт, можно прийти к некоторым выводам, относящимся к реализации индивидуальной траектории молодого педагога:

1. В положении о наставничестве не определены критерии оценки эффективности деятельности молодого педагога (определены только для наставника).

2. Не предусмотрены формы материального и нематериального поощрения молодых педагогов (предусмотрены только для наставника).

3. Не обозначены пути достижения молодым педагогом целевых показателей, определяющих его профессиональное развитие в образовательной организации (аттестация).

4. В положении описаны только формальные действия, регламентирующие отношения между наставником и педагогом (например, выполнение рекомендаций наставника, выполнение плана индивидуальной работы).

Для сравнения обратимся к региональной образовательной практике, и в частности к локальному нормативному акту – положению о наставничестве в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» г. Бородино Красноярского края. Реализация программы определена как целевая модель наставничества (ЦМН), регламентированная региональным проектом «Молодые профессионалы» [3]. Согласно положению, ЦМН – это система условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации программ наставничества в школе. Наставляемыми, т. е. молодыми педагогами, могут стать лица, находящиеся в адаптации на новом месте работы, испытывающие хроническую усталость, эмоциональное выгорание и желающие овладеть современными программами, цифровыми навыками, ИКТ-компетенциями и т. д. Портрет наставника в программе не обозначен.

Реализация плана наставничества в отношениях «учитель–учитель» осуществляется с помощью дорожной карты, рассчитанной на срок – один календарный год. Данный комплекс мероприятий предполагает следующие мероприятия:

1. Организационная встреча наставника и наставляемого.

2. Пробная встреча наставника и наставляемого.

3. Встреча-планирование наставника и наставляемого (определяется количество регулярных встреч).

4. Регулярные встречи наставника и наставляемого.

5. Заключительная встреча наставника и наставляемого.

Мониторинг и оценка результатов реализации программы наставничества состоят из входного и контрольного изучения личностных характеристик, динамики образовательных результатов наставляемого, а также оценки мотивационно-личностного, компетентностного и профессионального роста молодого педагога. Руководство программой наставничества закрепляется за заместителем директора по учебно-воспитательной работе. Основной куратор программы – школьный методист.

Рассмотрев данную программу, мы пришли к следующим выводам:

1. Данная программа обозначает, но не конкретизирует показатели эффективности деятельности молодого педагога.

2. В программе не обозначены формы мотивации как для педагога-наставника, так и для молодого специалиста.

3. Дорожная карта может стать эффективным инструментом поддержки деятельности наставляемого (на основе плана комплекса мероприятий, представленного выше), но при этом требует более четкой и прозрачной структуры.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить различия и сходства в положениях о наставничестве образовательных организаций Томской области и Красноярского края, что обеспечивает понимание общих закономерностей и локальных особенностей выстраивания механизмов индивидуального профессионального роста молодых педагогов. Обе ОО регионов предусматривают систематическое сопровождение молодого педагога опытным специалистом-наставником.

Однако проведённый анализ выявил некоторые важные отличия:

1. ***Томская область (МАОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных):*** Наставничество рассматривается как обязательный элемент адаптации молодых преподавателей, при этом не обозначаются критерии оценки реализации плана наставничества.

2. ***Красноярский край (МБОУ «СОШ № 1» г. Бородино):*** Большее внимание уделено формированию дорожной карты наставничества, при этом механизмы ее реализации обозначены формально.

Обобщив полученные данные, представляется целесообразным провести мониторинг действующих норм и правил наставнической деятельности, определить четкие структурные компоненты программы наставничества.

В заключение отметим, что именно грамотно выстроенная система наставничества создает основу для устойчивого развития кадрового состава образовательных учреждений, обеспечивая преемственность поколений и поддерживая высокие стандарты качества отечественного образования.

Список источников

1. Гундуев А. В. Проблемы и трудности профессиональной социализации молодых педагогов: мнение молодых педагогов и позиция управленцев // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. С. 16–20.

2. Положение о наставничестве МАОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска. URL: https://school4-tomsk.gosuslugi.ru/netcat_files/177/2863/2024_polozhenie_o_nastavn.pdf (дата обращения: 03.04.2025).

3. Положение о наставничестве МБОУ «СОШ № 1» г. Бородино. URL: https://sosh-1bor.gosuslugi.ru/netcat_files/30/41/Prilozhenie_1_Polozhenie_o_nastavnichestve.pdf (дата обращения: 05.04.2025).

УДК 372.881.111.1

Дистанционные курсы повышения квалификации для учителей истории в ТГПУ: вызовы и перспективы использования технологий искусственного интеллекта

Distance courses for professional development of history teachers at TSPU: challenges and prospects of using artificial intelligence technologies

Алена Евгеньевна Диль
Alyona Evgenievna Dil

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Андрей Петрович Глухов
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
glukhovap@tspu.ru

Аннотация. Статья рассматривает дистанционные курсы повышения квалификации для учителей истории в ТГПУ с акцентом на использование технологий искусственного интеллекта при разработке. Отмечены преимущества ИИ – автоматизация и интерактивность обучения. Подчёркиваются проблемы, связанные с ограниченным использованием цифровых инструментов, недостаточной подготовленностью педагогов и этическими рисками. Делается вывод о необходимости дальнейшего совершенствования курсов и развития сотрудничества между педагогами и разработчиками ИИ.
Ключевые слова: дистанционные курсы, повышение квалификации, учителя истории, искусственный интеллект, образовательные технологии, профессиональный рост, интерактивность, образовательные стандарты
Keywords: distance courses, professional development, history teachers, artificial intelligence, educational technologies, professional growth, interactivity, educational standards

В современном обществе образование играет ключевую роль, и его качество во многом зависит от профессионального уровня учителей. С развитием технологий, особенно искусственного интеллекта (ИИ), открываются новые возможности для улучшения учебного процесса и повышения эффективности преподавания. Это особенно актуально для постоянного профессионального роста педагогов. В соответствии с обновленными федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) акцент делается на формирование у обучающихся ключевых компетенций, таких как критическое мышление, способность к самообразованию и сотрудничеству. Федеральные основные общеобразовательные программы (ФООП) также требуют от педагогов постоянного обновления знаний и навыков, чтобы соответствовать требованиям ФГОС и обеспечивать качественное образование. В этом контексте дистанционные курсы повышения квалификации, предлагаемые Центром дополнительного образования и развития компетенций (ЦДОРК) ТГПУ, становятся удобным и доступным инструментом для профессионального роста.

© Диль А. Е., 2025

Несмотря на наличие множества курсов повышения квалификации по ИИ, разработанных для преподавателей, информации о курсах, созданных с использованием технологий ИИ, пока недостаточно. Примеры таких программ включают курсы ТГПУ «Использование технологий искусственного интеллекта в образовательных практиках педагогов системы высшего образования», ТГУ «Использование ИИ в работе преподавателя и исследователя», НИУ ВШЭ «Искусственный интеллект в образовании» и МФТИ «Искусственный интеллект для учителей». Эти программы направлены на развитие компетенций преподавателей в использовании генеративного искусственного интеллекта для организации и проведения учебных занятий. ИИ-инструменты помогают автоматизировать рутинные задачи, персонализировать обучение и создавать интерактивные учебные материалы. Есть также проект "SayHist", который демонстрирует потенциал использования ИИ и робототехники для создания интерактивных образовательных программ в музеях, что может значительно обогатить процесс обучения истории [1].

Дистанционные курсы повышения квалификации, проводимые на платформе Центра дополнительного образования и развития компетенций ТГПУ, представляют собой современный способ обучения. Они предоставляют учителям больше возможностей для саморазвития и освоения новых подходов. Согласно данным, представленным на сайте Bytegain, электронное обучение может повысить уровень усвоения информации на 25–60% по сравнению с традиционным обучением. Это связано с возможностью учащихся контролировать темп обучения и доступностью материалов в любое время [2].

Тем не менее в ЦДОРК ТГПУ существуют проблемы с курсами. Основная проблема заключается в ограниченном использовании современных цифровых инструментов при разработке курсов. Многие из них основаны на традиционных лекциях и простых презентациях, что делает материал перегруженным и трудным для восприятия. Недостаток интерактивности снижает интерес и общую эффективность обучения. Кроме того, некоторым обучающимся сложно организовать свое обучение и поддерживать мотивацию без присутствия преподавателя, что может быть непривычным для тех, кто привык к очному обучению.

Одним из путей улучшения дистанционных курсов является внедрение искусственного интеллекта. ИИ может не только снизить нагрузку на преподавателей, но и сделать обучение более интересным и удобным. Это позволит сделать дистанционные курсы более гибкими и современными, а значит, более полезными для всех участников.

На данный момент мы находимся на этапе разработки содержания курса. Одним из главных преимуществ курсов повышения квалификации для учителей истории является использование различных цифровых решений на базе ИИ. Например, в обучении применяются аватары-преподаватели, что делает объяснение более интересным и живым. Также активно используются видеолекции, созданные с помощью ИИ, что позволяет быстро обновлять и адаптировать материал. Курсы включают презентации с графикой, озвучкой и визуальными элементами, созданными нейросетями, что делает подачу информации более наглядной и увлекательной. ИИ также помогает в автоматизации проверки тестов и заданий, что позволяет участ-

никам курсов быстрее получать обратную связь и понимать, какие темы требуют повторения. Это экономит время как для преподавателя, так и для обучающегося. Кроме того, появилась возможность разнообразить методическую часть курса, включая задания, разработанные с помощью ИИ, такие как альтернативная история, дебаты и симуляция исторических персонажей. Также преимущества ИИ помогают сократить время, необходимое для поиска информации, и повышают взаимодействие студентов с учебным материалом через технологии, которые привлекают внимание. Это способствует лучшему пониманию исторического контекста благодаря визуализации данных и анализу.

Однако внедрение ИИ в образование также сопряжено с рисками. Невозможно полностью заменить живое общение и педагогическую эмпатию, которые часто необходимы в работе с учениками. Применение ИИ требует цифровой культуры и этической подготовки: педагог должен понимать, как использовать технологии без нарушения авторских прав и конфиденциальности. Внедрение ИИ в образование требует решения этических и технологических вопросов, чтобы обеспечить ответственное и эффективное использование технологий [4]. Существует также риск зависимости от технологий: если платформа дает сбой или доступ ограничен, процесс обучения может быть нарушен. Не все педагоги готовы к быстрой цифровой трансформации, что может вызвать стресс и сопротивление новым методам. Одной из основных проблем является нехватка качественных и релевантных данных для использования ИИ в обучении истории, а также недостаточная подготовка учителей к работе с ИИ-технологиями [3].

Таким образом, дистанционные курсы повышения квалификации для учителей истории в ТГПУ обладают множеством преимуществ: доступностью, современным форматом, использованием ИИ и мультимедийных материалов. Однако для полной реализации их потенциала важно развивать интерактивность, усиливать методическую направленность и учитывать риски внедрения ИИ. В будущем следует уделять больше внимания качеству обратной связи, живому взаимодействию и разнообразию форм подачи исторического материала. Если эти направления будут учтены, курсы смогут действительно способствовать качественным изменениям в преподавании истории. Также для успешного внедрения ИИ в образование необходимо развивать партнерство между разработчиками ИИ, педагогами и исследователями, чтобы обеспечить понимание образовательных потребностей и возможностей технологий [5].

Список источников

1. De Mello J., Secci G., Ribeiro P. Robotics and AI in museums – the future of the present // Robotic Systems and Applications. 2024. URL: https://doi.org/10.21595/rsa.2024.24355

2. Bytegain. Статистика онлайн-обучения: тенденции и факты. URL: https://ru.bytegain.com/online-learning-statistics/

3. Fatimah N., Octaviani D. Sejarah Pendidikan Indonesia Baru: PerkembanganPembelajaran Sejarah Berbasis Artificial Intelligence (AI) 4.0 // Jurnal Sejarah Indonesia. 2023.

4. Tan X., Cheng G., Ling M. Artificial Intelligence in Teaching and Teacher Professional Development: A Systematic Review // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024.

5. Luckin R., Cukurova M. Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. // Br. J. Educ. Technol. 2019. Vol. 50. P. 2824–2838.

УДК 331.108.45:373

Роль наставничества в закреплении молодых педагогов в образовательных организациях (на примере МАОУ СОШ № 36 г. Томска)

The role of mentoring in retaining young teachers in educational organizations (on the example of MAOU Secondary School No. 36 in Tomsk)

Елена Сергеевна Ошлакова
Elena Sergeevna Oshlakova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Альбертовна Семенова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
natalsem@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессиональной адаптации молодых учителей. Выделены трудности, возникающие в начале карьеры, обоснована важность системы наставничества. Исследуются внутренние и внешние факторы, влияющие на процесс адаптации, приводятся конкретные меры, реализуемые школами для поддержания начинающих педагогов. Представлен комплекс мер, реализованный в практике образовательной организации, направленных на повышение удовлетворенности молодых преподавателей своей работой и снижение риска профессионального выгорания.
Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодой учитель, система наставничества, трудности первых лет работы, поддержка педагогов, программа адаптации, образовательная организация, кадровый потенциал
Keywords: professional adaptation, young teacher, mentoring system, difficulties of the first years of work, support for teachers, adaptation program, educational organization, human resources

Проблема кадрового дефицита педагогов сегодня обозначена как одна из самых актуальных. Вопросы вовлечения в профессию, адаптации молодых педагогов и их закрепление рассматриваются в самых разных аспектах: экономических, политических, управленческих [1–3]. Профессиональная адаптация молодого учителя – сложный и многогранный процесс, от которого зависит не только успешность его педагогической деятельности, но и дальнейшее развитие системы образования в целом. Начало работы в школе сопряжено с рядом трудностей и барьеров. Молодые педагоги находятся под влиянием множества факторов, и от того, насколько хорошо будет организована их поддержка (со стороны школы, государства и общества), зависит их профессиональное становление и желание оставаться в профессии. Под факторами мы понимаем «условия, определяющие течение, продолжительность во времени, интенсивность, результаты процесса адаптации к осуществлению профессиональной деятельности; условия, оказывающие прямое влияние на значение показателей адаптации» [4, с. 103].

© Ошлакова Е. С., 2025

Процесс вхождения в новую деятельность и период адаптации зависит от ряда внутренних и внешних факторов [5, с. 283]. К внешним факторам исследователи И. В. Осадчая и К. П. Везетиу отнесли «материальное положение молодых учителей, высшее педагогическое образование, образовательную среду, организацию методической работы, отношение к профессии со стороны государства и общества», а к внутренним – «профессиональный стаж, систему сформированных в течение жизни ценностей, мотивы, определившие выбор такого направления как педагогика, профессионально значимые качества, их наличие или отсутствие, самооценку молодого учителя – осознание и готовность к практическому осуществлению деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения на профессиональном уровне» [5, с. 284].

В статье М. В. Братковой и В. А. Галактионовой «Трудности молодых педагогов в первые годы работы в условиях инклюзивного образовательного пространства и пути их преодоления (на примере выпускников Московского городского педагогического университета)» подробно описаны основные причины ухода молодых специалистов из общеобразовательных учреждений, связанных с рядом трудностей, которые испытывают молодые специалисты.

Основные причины ухода:

1. Нехватка практической подготовки и недостаточный уровень теоретических знаний.

2. Отсутствие эффективного наставничества, слабая коммуникация внутри педагогического коллектива.

3. Экономические факторы: низкая зарплата, большой объем бюрократической отчетности.

4. Высокий уровень стресса, обусловленный повышенными требованиями к качеству работы и взаимодействию с родителями [6, с. 318–320].

Молодой педагог сталкивается со множеством трудностей, которые ему предстоит преодолеть, пока идет процесс «адаптации». Так, исследования показывают, что «около половины участников опроса (47%) ожидают большего внимания к себе в плане сопровождения своей деятельности, оказания своевременной помощи» [1, с. 133].

На этом этапе молодому учителю может помочь система наставничества – «осуществление всесторонней поддержки молодого специалиста как способ быстрой профессиональной адаптации нового сотрудника под требования образовательной организации и как способ взаиморазвития и взаимообогащения обеих сторон – участников наставничества» [7, с. 29]. Педагогическое наставничество играет ключевую роль в адаптации молодых учителей, обеспечивая поддержку и профессиональное развитие. Исследование А. А. Митигулиной выявило три эффективные модели взаимодействия:

1. «Наставник-методист», направленная на освоение методологии и организации образовательного процесса.

2. «Наставник-предметник», ориентированная на углубление предметных знаний и навыков.

3. «Флэш-наставничество», предполагающая быстрый старт в профессию [7, с. 29–30].

С. И. Поздеева рассматривает наставничество с позиции концепции совместной деятельности и концепции открытого профессионализма, в рамках которых «сопровождение профессионального развития молодого специалиста – это соорганизация разных типов совместного действия (закрытого, обращенного, открытого) наставника и подопечного и разных типов наставников (методист, навигатор, тьютор, коуч, разработчик, исследователь)» [8, с. 87].

Решение вопросов организации наставничества сопровождения требует комплексного решения. Рассмотрим успешную практику удержания молодых специалистов. МАОУ СОШ № 36 г. Томска реализует всестороннюю поддержку учителей, которые пришли в школу менее трех лет назад. Через методическое объединение молодой специалист получает:

1. Поддержку в формате помощи наставника от опытного педагога, который знакомит его с основными нормативными актами, рассказывает о структуре образовательной организации, профессиональных педагогических конкурсах, в которых мотивирует учувствовать, показывая личный пример.

2. Консультации от руководителя предметно-методического объединения, касающиеся проведения уроков, методической помощи, проверки письменных и устных работ обучающихся.

3. Регулярные тренинги и мастер-классы от опытных коллег, развивающие профессиональные и педагогические компетенции.

4. Консультации по получению стимулирующих выплат.

Нами был проведен опрос, в котором приняли участие 27 молодых педагогов в возрасте от 18 до 35 лет, которые работают в школе до трех лет, который показал, что:

1. Удовлетворены уровнем организации своего рабочего места 85% респондентов. Молодым специалистам предоставляются кабинеты, оснащенные компьютерами, проекторами и колонками. Остальные 15% отметили нехватку более современного оборудования и отсутствие личного пространства в виде учительской.

2. Полностью удовлетворены системой наставничества 93% респондентов, так как наставники помогают им не только во время образовательного процесса, но и за его пределами (консультации по проведению мастер-классов, проверка докладов перед выступлением, помощь в организации открытых уроков и внеурочной деятельности). А 7% удовлетворены системой наставничества не в полном объеме, так как им не хватает моральной поддержки во время сложностей, возникающих в период образовательного процесса.

3. Полностью удовлетворены климатом в образовательной организации 96% респондентов. Отмечается высокая степень приятельских отношений между молодыми специалистами, что впоследствии положительно сказывается на работоспособности молодого коллектива. И только 4% не смогли в полной мере «войти» в коллектив молодых специалистов.

4. Не планируют покидать образовательное учреждение 93% респондентов, что, поскольку удовлетворены коллективом, администрацией школы, оснащением и поддержкой. И лишь 7% планируют в ближайшее время покинуть образовательное учреждение по разным причинам (декретный отпуск, неудовлетворенность зарплатной, нереализованные ожидания).

5. В пожеланиях более 50% респондентов указали, что им необходимы бесплатные курсы повышения квалификации и различные мастер-классы и тренинги для снижения уровня стресса.

Опыт МАОУ СОШ № 36 демонстрирует положительный эффект комплексной программы адаптации в контексте реализации наставничества. Высокий уровень положительных оценок свидетельствует о том, что внедренные механизмы способствуют снижению стресса и повышению уверенности молодых педагогов в собственных силах. Тем не менее выявлены аспекты, такие как дополнительное обучение, техническое оснащение и психологическая поддержка, требующие особого внимания руководства школы.

Кроме того, наставничество часто связывают с понятием «тьюторство». Эти два вида деятельности тесно взаимосвязаны в процессе адаптации молодого педагога. Наставничество подразумевает передачу опыта и профессиональных знаний от опытного коллеги, тогда как тьюторство сосредоточено на индивидуальном сопровождении и поддержке начинающего специалиста. Индивидуализация подхода значительно повышает личные достижения молодых педагогов и ускоряет процесс их интеграции в профессиональную среду. В педагогике тьюторство понимается как «форма наставничества, имеющая большой потенциал в поддержке молодого педагога и создании условий для его самореализации» [9, с. 102]. Данное направление является перспективной для дальнейших исследований и разработок.

Список источников

1. Прохорова И. К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 1 (23). С. 130–138.

2. Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (42). С. 40–47.

3. Подготовка выпускников непедагогических университетов к профессиональной самореализации в сфере образования / Н. А. Киселева, Л. Г. Смышляева, Н. А. Семенова и др. // Человек и образование. 2024. № 4 (81). С. 59–71.

4. Белова Т. В., Ефимова Е. А. Творческая самореализация начинающего педагога в период профессиональной адаптации. Ишим : ИПИ им. П. П. Ершова (фил.) ТюмГУ, 2018. С. 103.

5. Осадчая И. В., Везетиу К. П. Факторы профессиональной адаптации «молодого» учителя (педагога) // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-2. С. 282–285.

6. Браткова М. В., Галкина В. А. Трудности молодых педагогов в первые годы работы в условиях инклюзивного образовательного пространства и пути их преодоления (на примере выпускников Московского городского педагогического университета) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 3. С. 314–322.

7. Мутигуллина А. А. Педагогическое наставничество в процессе адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности // КВТиП. 2024. Т. 23. № 1S. С. 28–31.

8. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. № 2 (16). С. 87–91.

9. Мыхнюк М. И., Тархан Л. З. Наставничество как условие профессионального становления молодого педагога // Учёные записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2025. № 1 (77). С. 101–109.

УДК 371.311.1

Система наставничества в высшем образовании: к истории вопроса

The mentoring system in higher education: the history of the issue

Карина Денисовна Пеньдяк
Karina Denisovna Pendiak

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Надежда Александровна Ефремова-Шершукова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
shna16@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена организация системы наставничества в высшем образовании с опорой на исторический контекст и современные реалии. Анализируется эволюция понятия «наставничество» от тьюторства в английских университетах до современных моделей сопровождения в системе высшего образования. Особое внимание уделено функциям и формам наставничества в вузах России, включая взаимодействие преподавателей и студентов, а также развитие студенческого самоуправления в сфере адаптации первокурсников. Делается акцент на трансформации наставнических отношений в сторону партнёрства, взаимного развития и осознанного профессионального становления личности.
Ключевые слова: наставничество, тьюторство, наставник, совместная деятельность
Keywords: mentoring, tutoring, mentor, joint activities

Значение понятия «наставничество» обретало новые смыслы в процессе цивилизационного развития общества. Личность не могла освоить общественные нормы, ценностные установки, новые знания и навыки без участия наставника. Обогащению семантики понятия «наставничество» способствовало также развитие системы образования и появление профессий, «для занятия которыми требовался более длительный период подготовки с целью выявления индивидов, способных к конкретной, более сложной, чем у предыдущих поколений, профессиональной деятельности» [2, с. 264]. Таким образом, наставничество «носит общеисторический, социально-культурный, экономико-производственный и педагогический характер и, поскольку представляет собой процесс передачи новых знаний и опыта, присутствовало на всех этапах развития человечества» [3, с. 1].

Отправной точкой становления института наставничества принято считать официальное введение тьюторства в Оксфордском университете Великобритании в XIV в. В этой модели образования тьютором «мог быть тот, кто сам прошел тот же путь, то есть имеет опыт самообразования, его он и передает; тьютор связывал в образовании своего подопечного процессы учения, самовоспитания и формирования образа жизни» [4, с. 39].

© Пеньдяк К. Д., 2025

К концу XVI в. в функционал тьютора входит воспитание подопечных, постепенно тьютор начинает брать на себя образовательные функции: помогает студенту в выборе лекций и практических занятий для посещения, оказывает поддержку в составлении учебного плана, контролирует процесс подготовки к экзаменам. В XVIII–XIX вв. тьюторская система заняла центральное место в образовательном процессе университетов Англии, лекции выполняли вспомогательную роль. К этому периоду структура тьюторской системы включала в себя следующие компоненты: «руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу студентов и работу в каникулярное время; моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова; собственно тьюторство, осуществляющее обучение студента в течение триместра или учебного года» [5, с. 2].

Опираясь на богатый опыт предшественников, зарубежные исследователи уделяют большое внимание проблемам наставничества, уточняя понятия, классифицируя функции наставников и раскрывая суть отношений наставник – наставляемый.

Д. Клаттербак посвятил проблеме коучинга и наставничества немало работ. Исследователь трактует наставничество как особый вид сотрудничества, предполагающего долгосрочную взаимосвязь между специалистом с большим опытом и начинающим сотрудником. Основная цель такой взаимосвязи – передать накопленную экспертизу, знания и умения, способствующие карьерному росту и достижению высоких результатов. Автор особо акцентирует внимание на том, что данное взаимодействие должно базироваться на взаимном уважении, открытости и глубоком понимании друг друга, а также совмещает в себе фисилитацию, коучинг и консультирование [6, 7].

Вслед за Д. Клаттербаком, в мире выделяют две модели наставничества: североамериканскую и европейскую. Североамериканская модель наставничества («спонсорская») основана на обучении младших старшими и авторитетными лицами, тогда как европейская («развивающая») делает упор на равноправие и доверие в отношениях наставника и ученика [8, с. 11].

В то же время (1980-е годы) возникает повышенный интерес к феномену наставничества. Именно в этот период такие понятия, как «наставничество», «менторинг», «коучинг» и «обучение на рабочем месте», начали использоваться как синонимы.

В работе «Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе» [8] авторы Эд. Гордон и Эл. Гордон представляют анализ развития педагогических практик, рассматривая их через призму истории тьюторской системы. Авторы анализируют функции тьюторов в разные исторические периоды и подчеркивают их существенное влияние на формирование образовательных технологий и институтов. В процессе обсуждения исторических практик тьюторства авторы не выделяют тьюторскую педагогическую позицию как отдельную от других, не проводят четкой границы между ролями тьютора, педагога, воспитателя и т. д. В зависимости от ценностей культуры, знаний и ориентации на развитие ученика, тьюторской функцией могли обладать гувернеры, репетиторы, домашние учителя. Таким образом, авторы рассматривают тьюторство не как конкретную

должность, а как универсальную педагогическую позицию, лежащую в основе любой образовательной деятельности.

В России, выбравшей путь развития по типу германских университетов, тьюторская система, как в Англии, в то время не возникла. Когда в 1755 г. в России был основан первый университет, европейская модель университетского образования включала в себя организацию кафедр и программ для изучения отдельных дисциплин. Необходимости в развитии образовательных инициатив студентов и формировании личной образовательной траектории не было [5]. Тьюторство как педагогическое течение начало своё развитие к концу 1980-х годов, во время реформирования системы отечественного образования.

Тем не менее в отечественной педагогической науке наставничество рассмотрено как многоаспектный феномен.

В современной научной литературе термин «наставник» не имеет универсальной трактовки и может интерпретироваться по-разному в зависимости от контекста в педагогической, профессиональной или организационно-управленческой среде. С точки зрения лексикографического подхода, зафиксированного в толковом словаре В. И. Даля, под наставником понимается человек, выполняющий функции воспитателя, преподавателя или лица, наделённого управленческими полномочиями [9]. Такая интерпретация делает акцент на роли личности, передающей жизненный и образовательный опыт, формирующей мировоззрение и поведенческие установки обучающегося.

В то же время современные источники, ориентированные на специфику профессиональной подготовки, в частности «Педагогика: большая современная энциклопедия», подчеркивают иную грань данного понятия. Здесь наставник определяется как субъект образовательного процесса, осуществляющий передачу прикладных знаний и умений в условиях практической деятельности, чаще всего – непосредственно на производстве или в рамках профессиональной среды [10]. Подобное определение акцентирует внимание на практической ценности наставничества и его значении в процессе профессионального становления и адаптации к трудовой деятельности.

Понятие «наставничество» также представлено в научной литературе в различных трактовках. В рамках современной педагогики его нередко характеризуют как форму сопровождения и оказания поддержки «учащегося, студента, начинающего рабочего, при помощи которой происходит более эффективное распределение личностных ресурсов, самоопределение в профессиональном и культурном отношении, формирование гражданской позиции» [11].

Уже в середине XIX в. К. Д. Ушинский, один из основоположников научной педагогики в России, задумывался о вопросах наставничества, подчеркивая, что существует связь между компетентностью наставника и степенью профессиональной адаптации наставляемого. С его точки зрения, содержание процесса воспитания заключается в том, «чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества» [12, с. 226].

В книге «Учитель – методист – наставник стажера» [14] А. И. Ходаков и С. Г. Вершловский отмечают, что наставник «должен опережать события, продумывать ряд профилактических мер, заведомо предвидя их далеко идущий результат:

сознательно выдвигая на первый план воспитательную цель и подчиняя ей свою деятельность, он тем самым придает воспитанию педагогическую направленность» [13].

Системный анализ наставничеству даёт М. В. Кларин в статье «Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века» [15]. В статье рассматривается эволюция наставничества в условиях современных организаций. Автор отмечает, что традиционные формы наставничества, основанные на передаче опыта и знаний от старшего поколения младшему, претерпели значительные изменения в связи с развитием технологий, глобализацией и изменениями в корпоративной культуре.

Исследователь предлагает рассматривать наставничество как многофункциональный инструмент, направленный на решение двух ключевых задач. Первая задача касается содействия начинающим специалистам в процессе их профессионального становления. Это включает в себя не только передачу конкретных знаний, практических навыков и стандартов, принятых в профессиональной среде, но и поддержку на этапе освоения новых ролей – как профессиональных, так и социальных.

Вторая, не менее важная функция наставничества, по мнению исследователя, связана с обеспечением успешной интеграции сотрудников в корпоративную культуру организации. Речь идёт о постепенном приобщении новых членов коллектива к сложившимся нормам поведения, ценностным ориентирам, установленным правилам взаимодействия и общей социокультурной атмосфере, которая формирует уникальную идентичность каждой конкретной организации [15, с. 67].

Немалая часть исследователей говорит о наставничестве как о двустороннем процессе. Ю. Л. Львова отмечает, что успешное наставничество «возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение» [16, с. 3]. Система наставничества «является сбалансированной и взаиморазвивающей для субъектов, входящих в нее: с одной стороны, наставник, оказывая наставляемому поддержку в раскрытии его сильных качеств, создавая благоприятные условия для их дальнейшего развития и передавая накопленный опыт, знания и общечеловеческие ценности, обогащается сам, с другой стороны, наставляемый, ощущая опору и заинтересованное индивидуальное участие со стороны наставника, безусловно, реализует свой заложенный потенциал» [17].

Исследователь С. И. Поздеева уделяет особое внимание теоретико-практической концепции совместной профессиональной деятельности, представляющей собой основу для построения эффективного взаимодействия между наставником и начинающим специалистом. В рамках данной концепции выделяются три основные модели взаимодействия: авторитарная, лидерская и партнёрская, каждая из которых отражает определённый стиль наставнического участия. Эти модели, в свою очередь, опираются на методологический подход, предложенный Г. Н. Прозументовой [18].

Кроме того, в фокусе внимания автора находится понятие открытого профессионализма, выступающего как современный и гибкий способ организации процесса наставничества. С. И. Поздеева подчёркивает, что эффективная профессиональная поддержка предполагает не формальное введение в профессию, а полноценное сопровождение на этапе глубокого освоения профессиональной деятельности. Это тре-

бует использования различных форм взаимодействия, адаптированных под индивидуальные особенности и потребности обучаемого [19, с. 87]. Так молодой специалист получает возможность самостоятельно влиять на свой профессиональный путь. Вместо механического усвоения заранее заданного набора жёстко структурированных навыков и компетенций молодой специалист вовлекается в динамичную среду профессионального развития [19, с. 87].

Таким образом, эффективное наставничество в современных условиях предполагает не просто передачу опыта, а построение гибкой модели взаимодействия, при которой наставляемый становится активным участником собственного профессионального развития, а не пассивным исполнителем заданных норм.

Рассматривая процесс наставничества в этом аспекте, стоит отметить сформировавшуюся практику наставничества в российских вузах.

Систематизация разновидностей наставнической деятельности в контексте высшего образования была представлена в работах Е. Г. Гиндес, И. А. Троян и Л. А. Кравченко, которые предложили структурированный подход к классификации наставничества на основе ряда содержательных критериев:

– по способу взаимодействия: индивидуальное, групповое, коллективное, сетевое;

– по формализации: формальное, неформальное;

– по периоду взаимодействия: краткосрочное, долгосрочное, ситуационное;

– по способу реализации: онлайн, личное;

– по направлению взаимодействия: вертикальное, горизонтальное, реверсивное, взаимное;

– по видам деятельности в высшем образовании: адаптационное, воспитательное, учебное, патриотическое, научное, проектное, профессиональное» [20].

Параллельно со становлением и развитием системы высшего образования создавались и преобразовывались различные формы наставничества в зависимости от роли наставника по отношению к наставляемому.

Форма наставничества, реализуемая по модели «специалист – практик – студент», основывается на активном вовлечении профессионалов, представляющих предприятия и организации, функционирующие в соответствующей области профессиональной подготовки обучающихся. Такая форма взаимодействия обеспечивает не только передачу практико-ориентированных знаний и навыков, но и выступает в качестве эффективного механизма профессиональной социализации будущих специалистов.

Наиболее распространённая форма наставничества в вузах – «преподаватель – студент». Преподаватели выступают в роли наставников, передавая студентам профессиональный опыт, помогая разобраться в сложностях освоения дисциплин, осуществляя поддержку в сфере научной деятельности. Часто один преподаватель закрепляется за группой студентов и курирует их учебный процесс на протяжении всего периода обучения.

Наставничество в высшей школе традиционно воспринимается как процесс передачи опыта от преподавателя к студенту. Однако всё чаще внедряются формы взаимодействия, такие как «студент – студент», где старшекурсники помогают первокурсникам адаптироваться к новой образовательной среде.

Во многих в вузах создаются отдельные студенческие структуры, занимающиеся процессом адаптации студентов-первокурсников. В вузах Тоской области среди таких, например: Структурное подразделение Студенческого совета ТГПУ «Академия кураторов (ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет»), Студенческий совет кураторов ТПУ (НИ ТПУ), Институт кураторов ППОС ТУСУР (ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники»), Институт кураторов ППОС ТГУ (НИ ТГУ) и другие. Студенческие объединения, занимающиеся процессом адаптации первокурсников, подчинены различным структурам студенческого самоуправления, чаще всего студенческим советам или первичным профсоюзным организациям студентов, но их общая черта состоит в том, что участие в подобном студенческом объединении в качестве куратора, наставника или тьютора помогает студентам старших курсов осваивать как универсальные компетенции, так и прикладные профессиональные умения, способствующие эффективному вхождению в профессиональную деятельность.

Таким образом, наставничество представляет собой сложный, многогранный феномен, охватывающий социальные, педагогические и профессиональные аспекты. Эволюция его форм и моделей – от тьюторства в европейских университетах до современных практик в российских вузах — подчёркивает особую значимость наставничества именно в системе высшего образования. Здесь оно выступает не только как средство адаптации студентов к академической среде, но и как эффективный инструмент формирования профессиональных, исследовательских и социальных компетенций. Современное наставничество в вузах всё чаще строится на принципах партнёрства и взаимного развития, способствуя не только передаче знаний и опыта, но и осознанному профессиональному самоопределению обучающихся.

Список источников

1. Паспорт национального проекта «Образование» : утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам : протокол № 16 от 24 декабря 2018 г. URL: https://demo.garant.ru (дата обращения: 30.03.2024).

2. Долгушева А. Н., Кадневский В. М., Сергиенко Е. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник ОмГУ. 2013. № 4 (70). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-pedagogicheskiy-fenomen-istoriya-i-sovremennost (дата обращения: 10.03.2025).

3. Югфельд Е. А., Ипатова Е. Г. Анализ функционирования системы наставничества в образовательных организациях региона // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 1. URL: https://mir-nauki.com/PDF/48PSMN122.pdf (дата обращения: 01.03.2025).

4. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. Москва ; Тверь : СФК-офис, 2013. 156 с.

5. Абрамовских Н. В., Казаева Е. А. Тьюторство: история и современность // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 3 (19). С. 156–162.

6. Клаттербак Д. Командный коучинг на рабочем месте. Технология создания самообучающейся организации. М. : Эксмо, 2008. 288 с.

7. Клаттербак Д. Классный коучинг и наставничество для детей: руководство для учителей : практическое пособие для развития коучей и наставников школьного возраста. URL: http://Moe6ydvrnee. p&/5millionov (дата обращения: 19.03.2025).

8. Гордон Эд., Гордон Эл. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / пер. с англ. М. Л. Мельникова [и др.] ; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Д. Ю. Гребенкина. Ижевск : ERGO, 2008. 347 с.

9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. СПб, 1998. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja/ (дата обращения: 3.04.2024).

10. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. 3-е изд., перераб. М. : ЭГВЕС, 2009. 455 с.

11. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. № 4 (25). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-nastavnichestva-v-pedagogicheskoy-praktike (дата обращения: 16.03.2025).

12. Ушинский К. Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 3-4. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М. : Дрофа, 2005. 557 с.

13. Вершловский С. Г., Ходаков А. И. Организация учебы наставников в трудовом коллективе. М. : Профиздат, 1987. 174 с.

14. Вершловский С. Г., Ходаков А. И. Педагогика приходит в цех. Л. : Лениздат, 1977. 143 с.

15. Кларин М. В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг : учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2021. 288 с.

16. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя : кн. для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1992. 220 с.

17. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf (дата обращения: 8.03.2025).

18. Прозументова Г. Н., Ковалевская Е. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания в исследовательской деятельности педагогов школы : учебное пособие. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 1997. 79 с.

19. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 87–91.

20. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8–9. С. 110–129.

УДК 371.41

Формирование партнерских отношений между школой и семьей через деятельность советника директора по воспитанию

Forming partnerships between school and family through the activities of the principal's advisor on education

Алина Алексеевна Разумова
Alina Alekseevna Razumova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Юрьевна Титова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
titova_g@mail.ru

Аннотация. Формирование эффективных партнерских отношений между школой и семьей является важным условием успешного воспитания и образования учащихся. Советник директора по воспитанию играет ключевую роль в организации и поддержании данного процесса. В статье рассматриваются основные направления работы советника: координация действий педагогического коллектива и родительской общественности, разработка и реализация воспитательных программ, организация совместных мероприятий и консультативная поддержка родителей. Подчеркивается значимость постоянного диалога и взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса для достижения общих целей воспитания и развития личности ребенка.
Ключевые слова: партнёрство школа – семья, советник директора по воспитанию, педагогическое сотрудничество, воспитательные программы, взаимодействие с родителями
Keywords: school-family partnership, director's advisor on education, pedagogical cooperation, educational programs, interaction with parents

Современная система образования предъявляет высокие требования к качеству воспитания и формирования личностных качеств учащихся. Важнейшую роль в достижении этих целей играет тесное взаимодействие школы и семьи. Главное условие взаимодействия школы и семьи – полное представление о функциях и содержании деятельности друг друга. Чтобы эти субъекты могли понимать друг друга и представлять образ воспитательных возможностей друг друга, могли устанавливать реальные действия взаимопомощи, отдавать себе отчет, зачем это делается, и четко представлять задачи воспитания, средства и конечный результат [2, с. 55]. Партнёрство между этими двумя институтами позволяет создать единое образовательное пространство, в рамках которого происходит гармоничное развитие ребёнка. Советник директора по воспитанию выступает ключевым звеном в этой системе, обеспечивая координацию всех участников образовательного процесса и способствуя созданию благоприятной атмосферы для воспитания и обучения.

© Разумова А. А., 2025

Эмпирический этап нашего исследования проводился методом опроса и анкетирования. Цель эмпирического этапа заключалась в выявлении степени сформированности партнёрских отношений между школой и семьёй, роли советника директора по воспитанию в данном процессе и определении факторов, влияющих на эффективность взаимодействия.

Опрос включал анкеты, предназначенные для двух категорий: педагогов и родителей обучающихся. Всего было привлечено около 342 родителей из МАОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска. Результаты обработки анкет позволили выявить следующие тенденции:

– более половины опрошенных указали высокую степень удовлетворенности качеством взаимодействия с советником директора по воспитанию:

52% родителей (178 респондентов) удовлетворены работой советника по воспитанию;

31% родителей (106 респондентов) высказали нейтральную позицию;

9% (30 респондентов) не удовлетворены работой советника по воспитанию;

8% (28 респондентов) воздержались от ответа;

– среди положительных эффектов партнёрства чаще всего назывались повышение ответственности и активности родителей в вопросах воспитания и образования детей, улучшение активной деятельности школьников и систематичности проводимых мероприятий.

Полученные данные подтвердили важность роли советника директора по воспитанию в установлении и укреплении партнёрских отношений между школой и семьёй. Проведённое исследование позволило определить перспективные направления дальнейшей деятельности, нацеленной на усиление эффективности взаимодействия между всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями выполняет широкий спектр функций, связанных с организацией воспитательного процесса и взаимодействием с различными субъектами образовательных отношений. Рассмотрим основные направления его работы, направленные на формирование партнёрства между школой и семьёй.

1. Координация педагогических и родительских инициатив.

Одной из ключевых задач советника является обеспечение согласованности действий педагогического коллектива и родительского сообщества. Это включает в себя создание условий для открытого диалога, обсуждение проблем и достижений в области воспитания, а также выработку совместных решений по вопросам образовательного процесса. Советник организует регулярные встречи и собрания, где педагоги и родители могут обмениваться мнениями и идеями, что способствует укреплению доверия и взаимопонимания.

Кроме того, советник координирует работу школьных советов и комиссий, включающих представителей администрации, учителей, родителей и учащихся. Эти органы помогают решать важные вопросы, касающиеся учебной и внеучебной деятельности школьников, а также вырабатывать стратегию развития воспитательной работы.

2. Разработка и реализация воспитательных программ.

Советник участвует в разработке и реализации различных воспитательных программ, направленных на всестороннее развитие личности учащегося. Такие программы включают мероприятия, направленные на духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, эстетическое образование, физическое развитие и социальную адаптацию. Программы разрабатываются с учётом возрастных особенностей учеников и потребностей современного общества.

Важным аспектом деятельности советника является привлечение родителей к участию в реализации этих программ. Родители могут выступать в качестве организаторов и участников мероприятий, помогать в подготовке материалов и оборудования, а также оказывать поддержку своим детям.

3. Организация совместных мероприятий.

Совместные мероприятия являются эффективным инструментом укрепления партнёрства между школой и семьёй. Советник организует разнообразные формы совместной деятельности, такие как семейные праздники, спортивные соревнования, творческие конкурсы, экскурсии и походы. Эти мероприятия способствуют установлению дружественных отношений между учениками, учителями и родителями, создают атмосферу взаимного уважения и доверия.

Также важными формами взаимодействия становятся родительские собрания и конференции, где обсуждаются актуальные проблемы воспитания и образования. Родителям предоставляется возможность получить квалифицированные консультации от специалистов: психологов, социальных педагогов, медицинских работников.

4. Консультативная работа с родителями.

По мнению Л. В. Байбородовой, выстраивание взаимоотношений между педагогами и семьями представляет собой продолжительный процесс, успех которого обусловлен соблюдением ряда принципов:

1) обеспечение активного участия каждого субъекта педагогического процесса;

2) установление совместного сотрудничества между педагогами, учащимися и их родителями;

3) ориентация на альтруизм в сотрудничестве с семьей;

4) объединение и разделение воспитательной работы по целям, задачам и действиям, нацеленным на воспитание и развитие детей;

5) согласование отношений между детьми и родителями [1].

Консультативная помощь родителям занимает особое место в работе советника. Родители часто нуждаются в поддержке и совете относительно вопросов воспитания, особенно когда сталкиваются с трудностями в отношениях с детьми или проблемами поведения. Советник проводит индивидуальные и групповые консультации совместно с психологом, помогает родителям лучше понимать потребности и особенности своих детей, предлагает методы и стратегии воспитания, соответствующие возрасту и индивидуальным особенностям ребёнка.

Особое внимание уделяется профилактике негативных явлений среди подростков, таким как наркомания, алкоголизм, агрессивное поведение. Советник совместно с педагогическим коллективом и специалистами других служб проводит профилактические беседы и тренинги, направленные на формирование здорового образа жизни и позитивного мировоззрения у молодёжи.

Эффективность деятельности советника по воспитанию зависит от его способности создавать условия для единства подходов к воспитанию в школе и семье. Для этого важно обеспечить преемственность образовательных и воспитательных процессов, гармонизировать цели и задачи, стоящие перед общеобразовательной организацией и семьёй.

Советник активно содействует формированию культуры общения между педагогами и родителями, создаёт механизмы обратной связи, позволяющие оперативно реагировать на возникающие проблемы и корректировать воспитательную политику. Это достигается путём регулярного обмена информацией, проведения анкетирования и опросов среди родителей и учащихся, анализа результатов воспитательной работы.

Деятельность советника директора по воспитанию имеет огромное значение для формирования и поддержания партнёрских отношений между школой и семьёй. Эта работа охватывает широкий круг задач, начиная от координации действий педагогов и родителей до разработки и реализации воспитательных программ. Важно отметить, что успех данного процесса возможен лишь при условии активного участия всех сторон – педагогов, родителей и самих учащихся.

Формирование партнёрства требует постоянной работы над улучшением взаимодействия, расширения форм сотрудничества и повышения уровня вовлеченности родителей в образовательный процесс. Советник директора по воспитанию становится связующим звеном между школой и семьёй, способствующим достижению общих целей воспитания и развития подрастающего поколения.

Таким образом, можно утверждать, что эффективное функционирование системы школьного воспитания невозможно без активной позиции советника, направленной на установление конструктивного диалога и создание условий для полноценного сотрудничества школы и семьи.

Список источников

1. Байбородова Л. В., Кириченко Е. Б., Паладьев С. Л., Харисова И. Г. Технологии педагогической деятельности. 2 часть. Организация деятельности: учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. 316 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 400 с.

3. Самыгин С. И., Латышева А. Т., Сущенко С. А. Педагогика. М. : Феникс, 2010. 160 с.

4. Лебон Г. Психология воспитания. СПб., 1910.

5. Сухомлинский В. А. О воспитании. М. : Мысль, 2019. С. 166.

УДК 37.013

Ключевые факторы развития наставнических практик в дошкольных образовательных организациях

Key factors in the development of mentoring practices in preschool organizations

Анастасия Сергеевна Самойленко
Anastasiya Sergeyevna Samoylenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Рамазановна Нерадовская
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
neradovskayaor@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена переосмыслению роли наставнических практик в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Наставничество выступает важным элементом управления кадровым потенциалом и качеством образовательного процесса. Особое внимание уделено анализу причин кадрового оттока и недостаточно развитого кадрового потенциала ДОУ, а также обоснованию роста потребности в наставнических практиках. Подчеркивается роль наставничества в деятельности профессиональных сообществ, снижении профессионального выгорания и формировании мотивации педагогов к эффективной профессиональной деятельности. В заключение обоснована необходимость создания у педагогов культуры непрерывного обучения через практики наставничества, обеспечивающей устойчивое развитие кадрового потенциала ДОУ в соответствии с ключевыми стратегическими ориентирами в сфере образования.
Ключевые слова: наставничество, дошкольное образование, кадровая политика, эмоциональный интеллект, профессиональное развитие
Keywords: mentoring, preschool education, personnel policy, emotional intelligence, professional development

Наставничество в дошкольных образовательных учреждениях представляет собой важный элемент управления его кадровым потенциалом, влияющим на качество образовательного процесса и эмоциональную атмосферу в коллективе. В условиях современного мира, характеризующегося быстрыми изменениями и постоянной сменой образовательных стандартов, особую значимость приобретает возможность закрепления педагогов в профессии и развитие их профессионализма.

В этом контексте развитие кадрового потенциала становится одной из ключевых задач для достижения эффективности работы дошкольных образовательных учреждений. Это подтверждает и национальный проект «Кадры», который стартовал 1 января 2025 г. В данном проекте обозначена необходимость подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов, что способствует непрерывному развитию профессионализма педагогического состава. Это важно для дошкольных образовательных учреждений [6].

© Самойленко А. С., 2025

Особое внимание поддержке молодых специалистов уделено в Федеральном проекте «Педагоги и наставники» национального проекта «Молодежь и дети», направленного на развитие образования и повышение престижа профессии педагога. В этом аспекте наставничество становится важным инструментом передачи знаний и опыта, необходимых для успешного выполнения современных требований в сфере дошкольного образования.

Термин «наставничество» сегодня широко представлен в научной педагогической литературе по дошкольному образованию, а также в нормативных правовых актах. А. М. Гарифуллина считает, что в дошкольном образовании наставничество может быть охарактеризовано как взаимовыгодное сотрудничество, которое формирует не только профессиональные навыки, но и личностные качества [3]. По мнению Е. В. Александровой, внедрение наставничества в дошкольных учреждениях направлено на развитие потенциала педагогов, их увлеченность профессией и адаптацию к специфике работы [1].

Наиболее точным, на наш взгляд, является определение термина «наставничество», представленное в письме Министерства просвещения Российской Федерации «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» от 23 января 2020 г. № МР-42/02: наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [10].

Рассмотрим ключевые факторы развития наставничества в соотнесении с современными трудностями, с которыми сталкиваются дошкольные организации.

1. *Обеспечение кадровой политики учреждения.*

Обозначенный фактор соотносится с проблемой непрерывного оттока педагогических и управленческих кадров. Отток кадров – одна из ключевых проблем, с которой сталкиваются дошкольные учреждения.

Молодые специалисты часто испытывают трудности в адаптации к специфике работы, что ведет к их увольнению.

Е. Н. Сибиркина в своей работе раскрывает трудности, с которыми сталкивается молодой педагог, а также те качества и характеристики, которыми должен обладать педагог-наставник. Автор обращает внимание на такие условия эффективного взаимодействия наставника с молодым специалистом, как благоприятный климат в коллективе образовательной организации, личностно ориентированный подход, программно-целевая направленность методического сопровождения молодого специалиста с учетом его затруднений в профессиональной деятельности, эффективные формы сопровождения [12].

Отдельно отметим, что работа в дошкольном образовании требует не только профессиональных знаний, но и наличия высокого уровня эмоционального интеллекта. Наставник, который понимает, через что проходят молодые педагоги, может помочь им справиться со стрессом, связанным с новой работой, а также научить управлению эмоциями и развитию устойчивости к профессиональным вызовам.

Обозначенные выше тезисы подтверждают исследования О. Р. Нерадовской и В. А. Стародубцева, где среди важных характеристик действующих (молодых и опытных) и будущих педагогов образовательных учреждений обозначены агент-

ность и эмоциональный интеллект, уровень развития которых, по мнению авторов, необходимо обязательно учитывать при подборе педагогических кадров [7, 8].

При этом А. Ю. Никитина отмечает, что для успешной реализации наставничества в образовательной организации целесообразно осуществление не только методического, но и психолого-педагогического сопровождения со стороны психологов [9]. Это, в свою очередь, может привести к снижению уровня выгорания и повышению общей удовлетворенности работой среди педагогов.

2. *Высокое качество наставнической деятельности.*

Данный фактор соотносится с ростом потребности в высоком качестве наставнических практик.

Так, например С. И. Поздеева утверждает: «…ценность и уникальность наставничества в том, что это реальная практика…, т. е. инновация, которая растет и развивается снизу… Именно поэтому так важно знать, как по-разному организована эта практика, обсуждать…, анализировать и вместе с тем выявлять продуктивные и эффективные способы, приемы организации…»

Далее она уделяет внимание тому, что «сегодня в образовательных организациях разработаны и реализуются прежде всего разные формы наставничества…, способы работы с молодыми специалистами… Менее “раскручены” … такие аспекты, как цель, содержание, результаты, концептуальные основы наставничества… Еще меньше анализируются изменения в совместной деятельности наставника и подопечного: модели их взаимодействия, способы соорганизации, позиции участников, которые повлияли на профессионально-личностное развитие всех участников».

Автор делает акцент на том, что в зависимости от цели наставничества (адаптация, погружение в инновационное пространство образовательного учреждения и др.) необходимо подбирать конкретное содержание деятельности с подопечным и соответствующий тип наставника. «В этой связи наставник может быть:

а) ментором: обучает, показывает, контролирует;

б) супервайзером: наблюдает, анализирует, оценивает;

в) коучем: поддерживает, раскрывает, тренирует;

г) тьютором: сопровождает, обсуждает, рефлексирует» [11].

На наш взгляд, именно такой подход, учитывающий цели, содержание и способы соорганизации, может способствовать повышению качества наставнических практик.

3. *Системность наставничества: преодоление стереотипов и ключевые факторы эффективности.*

Наставничество в образовании часто редуцируется до эпизодической передачи знаний, однако, как подчеркивает Т. А. Сурьянинова, его эффективность требует системного подхода. Автор описывает модель «педагог – педагог», предполагающую комплексное взаимодействие наставника и подопечного через четкие задачи, методы и формы работы [13]. Эта позиция согласуется с методическими рекомендациями Минпросвещения РФ, акцентирующими необходимость долгосрочных и структурированных практик наставничества, эффективность которых зависит от трех ключевых факторов:

– временная протяженность – недостаточно краткосрочных встреч, требуется поэтапное освоение навыков;

– регулярность – устойчивые результаты достигаются через циклы взаимодействия и анализ прогресса;

– взаимная вовлеченность – ответственность наставника за мониторинг результатов и инициативность наставляемого в применении знаний [5, 10].

Таким образом, преодоление стереотипа о наставничестве как «эпизодическом взаимодействии» возможно исключительно посредством внедрения продолжительных, регулярных и взаимно активных практик.

Несмотря на упомянутые вызовы, развитие эффективных моделей наставничества в дошкольных образовательных учреждениях имеет множество перспектив.

С одной стороны, российское законодательство создаёт правовые условия для включения наставничества в управление персоналом, что закреплено в документах федерального уровня. Разработка и внедрение программ наставничества, соответствующих кадровой политике, будут способствовать выполнению условий и целей, поставленных Министерством просвещения РФ. Что, в свою очередь, не только формирует положительный имидж учреждения, но и создает условия для развития и улучшения качества образования.

Особую значимость приобретает применение цифровых технологий в наставничестве: цифровые платформы, онлайн-семинары и методические базы данных упрощают коммуникацию между участниками, делая обучение более гибким и адаптированным под индивидуальные потребности, а также устраняют территориальные барьеры и жёсткие временные рамки традиционных методов.

Не менее важным направлением является комплексное обучение наставников, где включение менторских модулей в курсы повышения квалификации помогает восполнить нехватку профессиональных навыков. Как демонстрирует исследование Т. А. Сурьяниновой, введение тренингов по коммуникации и управлению проектами усиливает результативность обмена опытом – это подтверждается опросом педагогов, в котором 68% участников указали на рост компетенций после обучения [13].

Ключевым элементом успеха становится формирование сообществ педагогов-практиков: совместное обсуждение идей и решений сплачивает коллектив, создавая основу для доверительного взаимодействия. В сочетании с цифровыми ресурсами и системной подготовкой кадров это формирует стабильную систему развития наставничества, способную отвечать вызовам современного образования.

В заключение необходимо отметить, что наставничество в дошкольных образовательных учреждениях трансформируется из вспомогательного инструмента в ключевой механизм управления кадровым потенциалом и повышения качества образования.

Анализ кадрового оттока и дефицита профессиональных компетенций выявил системные проблемы, связанные с недостаточной адаптацией молодых специалистов, отсутствием преемственности опыта и низким уровнем мотивации педагогов. В этой связи наставнические практики выступают не только способом минимизации указанных рисков, но и стратегическим ресурсом для создания стабильной системы управления кадрами в дошкольных образовательных учреждениях.

Внедрение наставничества в деятельность профессиональных сообществ позволяет снизить уровень эмоционального выгорания, активизировать обмен инновационными педагогическими подходами и сформировать культуру сотрудничества.

Важнейшим результатом становится повышение вовлечённости педагогов в непрерывное профессиональное развитие, что подтверждается ростом их мотивации к самореализации и применению эффективных образовательных практик.

Перспектива развития дошкольной организации в контексте современных образовательных стратегий требует закрепления наставничества как основы кадровой политики. Формирование культуры непрерывного обучения через менторские программы, цифровизацию взаимодействия и создание сотрудничества внутри коллектива обеспечит не только преодоление текущих вызовов, но и долгосрочную устойчивость кадрового потенциала.

Реализация этих мер позволит согласовать цели образовательной организации с индивидуальными траекториями профессионального роста педагогов.

Список источников

1. Александрова Е. В. Управление развитием профессиональной и личностной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы IX международной научной конференции (7–8 ноября 2019 г.). СПб. : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2019. С. 33–37.
2. Безделина Р. П. Повышаем квалификацию педагогов // Дошкольное воспитание. 2003. № 6 С. 123–126.
3. Гарифуллина А. М. Научные основы менторинга в наставничестве для дошкольного образования Российской Федерации. Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, изд-во «Вестфалика», 2023. 110 с.
4. Журавлева Н. Н., Талышинская И. А. Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования // Вестник педагогических инноваций. 2022. Вып. 2 (66). С. 14–22.
5. О направлении Методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников») : письмо Минпросвещения России № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21.12.2021 «. URL: https://docs.cntd.ru/document/350611183/ (дата обращения: 15.12.2024).
6. Национальный проект «Кадры». URL: https://национальныепроекты.рф/new-projects/kadry/
7. Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А. Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 117–129.
8. Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А. Агентность педагога как показатель развития лидерского потенциала // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 114–122.
9. Никитина А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение наставничества в ДОУ // Международный педагогический портал Solncesvet. 2023. URL: solncesvet.ru
10. О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций : письмо Министерства Просвещения от 23 января 2020 г. № МР-42/02. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/
11. Поздеева С. И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 6. С. 91–96.
12. Сибиркина Е. Н. Наставничество как условие профессионального становления молодого воспитателя в дошкольной образовательной организации. URL: cyberleninka.ru
13. Сурьянинова Т. А. Наставничество – эстафета знаний и опыта. Модель организации наставничества, реализуемая в дошкольном учреждении // Молодой ученый. 2023. № 29.1 (476.1). С. 34–39. URL: https://moluch.ru/archive/476/104989/ (дата обращения: 15.12.2024)

УДК 371.4

Направления и условия психолого-педагогического сопровождения одаренных детей младшего школьного возраста

Directions and conditions of psychological and pedagogical support for gifted children of primary school age

Мария Руслановна Сергейчук
Maria Ruslanovna Sergeychuk

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Александровна Тужикова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pmrs@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются направления и условия психолого-педагогического сопровождения одаренных детей младшего школьного возраста; представлены задачи и уровни психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.
Ключевые слова: одаренность, признаки одаренности, психолого-педагогическое сопровождение одаренности, младший школьный возраст
Keywords: giftedness, signs of giftedness, psychological and pedagogical support of giftedness, primary school age

В настоящее время у исследователей всего мира имеется интерес к феномену детской одаренности, развитие которой, особенно на начальном этапе школьного обучения, играет ключевую роль в формировании личности. Этот процесс включает в себя интенсивные интеграции психических функций, определяет уровень и глубину проявления одаренности в будущем.

В контексте усилий по сохранению и развитию интеллектуальной мощи нации важным аспектом деятельности учебных заведений становится обеспечение педагогической поддержки и психологического сопровождения талантливых и одаренных учащихся.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе – это система деятельности, направленная на создание условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации ребенка [3].

Основная цель психолого-педагогической поддержки талантливых детей заключается в создании условий для их гармоничного развития. Это включает в себя идентификацию и развитие их способностей, обеспечение адекватной поддержки в процессе обучения и воспитания, а также помощь в профессиональном самоопределении и поддержание их психологического и физического здоровья.

По мнению М. Н. Акимова, Ю. Д. Бабаева и М. М. Безруких, к основным задачам психолого-педагогического сопровождения одаренных детей младшего школьного возраста можно отнести:

© Сергейчук М. Р., 2025

– определение критериев и признаков одаренности детей, формирование банка диагностических методик, а также реализация системы диагностической работы, направленной на выявление одаренных школьников, которым требуется особый маршрут сопровождения;

– проведение профилактических мероприятий, направленных на предупреждение возникновения проблем в обучении, развитии и воспитании одаренных детей;

– оказание помощи одаренным учащимся в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, выбора образовательного и профессионального маршрута;

– участие в проведении различных по форме мероприятий по психологическому просвещению педагогов и родителей, имеющие своей целью расширение их представлений о природе одарённости, об особенностях обучения и воспитания одарённых детей; развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

– психологическое обеспечение образовательных программ и т. д. [2].

Объект психолого-педагогического сопровождения – процесс сопровождения данной категории детей, предмет деятельности – ситуация развития ребенка, которая представлена как система отношений его с миром, окружающими людьми и с самим собой.

В образовательном учреждении психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей может осуществляться на следующих уровнях:

1. Индивидуальный – индивидуальная психолого-педагогическая работа непосредственно с талантливым или одарённым учеником (индивидуальные консультации, дополнительные занятия).

2. Групповой – психолого-педагогическая работа с группами талантливых и одаренных школьников (групповые консультации, тренинги, сопровождение проектов).

3. Уровень класса – деятельность педагогов по созданию психологически комфортной среды, позитивных взаимоотношений с одноклассниками.

4. Уровень специализированного учреждения (психолого-педагогические, консультационные центры).

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в образовательном учреждении являются:

1. Диагностическое направление: создание психологом банка психодиагностических инструментов и проведение психологической оценки с целью идентификации одаренных учащихся, а также анализ актуальных вопросов, связанных с их образованием, развитием и социализацией.

В ходе диагностической работы акцент делается на анализ личных качеств и индивидуальных предпочтений талантливых детей. Важно, чтобы педагоги и психологи совместно с родителями / законными представителями поддерживали этих учеников в выборе соответствующих программ дополнительного образования, учитывая их психофизиологические особенности и личные интересы [1].

В образовательной среде необходим переход от простого выявления одаренности к ее прогнозированию и способствованию дальнейшему развитию ребенка. В идеале процесс идентификации должен служить не только для определения статуса, но и как основа для образовательных и воспитательных стратегий, включая психологическую поддержку.

2. Коррекционно-развивающее направление: развитие эмоциональной устойчивости, помощь в школьной адаптации, формирование навыков саморегуляции, навыки успешного преодоления стресса в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах), содействие в социализации, формированию коммуникативных навыков.

Роль игры в развитии творческих и интеллектуальных навыков у детей нельзя недооценить. А. И. Савенков подчеркивает, что как долго и насколько интенсивно дети занимаются игровой деятельностью, определяется не только их собственными умениями. Важную роль играют также разнообразие и динамичность среды, в которой они находятся, а также тип используемых материалов и уровень стимуляции, которую предоставляет окружающая среда [4].

Работа с талантливыми детьми включает в себя как групповые, так и индивидуальные занятия, направленные на развитие умений учеников в самопрезентации, самоанализа, самоконтроля, управления временем и эффективного общения. В этих занятиях акцент делается на умение планировать и организовывать свою деятельность.

3. Просветительское направление: развитие психолого-педагогической компетентности администрации, педагогов, родителей; содействие в повышении квалификации педагогов, работающих с талантливыми детьми.

Специалистам необходимо активно включать родителей талантливых детей в процесс обучения и воспитания, видя в этом составляющую эффективной поддержки. Основной акцент следует делать на разнообразные методы, включая традиционные консультации и просветительскую деятельность. Эти мероприятия направлены на улучшение умений в области коммуникации, сотрудничества и урегулирования конфликтов, что способствует повышению образовательного и психологического уровня родителей в контексте развития их одаренных детей. Также важно обеспечивать педагогическое образование и просвещение самим учителям [2].

В. С. Юркевич подчеркивает, что педагоги, выбирающие работу с талантливыми учениками, часто обладают схожими чертами с ними, такими как яркие интеллектуальные интересы и стремление к самовыражению. Обучение одаренных детей требует от педагогов специализированной подготовки, учитывающей их уникальные способности и эмоциональную отзывчивость [6].

4. Консультационное направление: оказание психологической помощи талантливым и одарённым детям, родителям и педагогам в решении возникающих у них проблем (конфликты в явной и скрытой форме, нежелание ученика и педагога сотрудничать вне урока и пр.).

В. С. Юркевич отмечает, что учителя, работающие с одаренными учениками, зачастую разделяют с ними общие качества, такие как активный интеллект и желание к самовыражению. Это подчеркивает необходимость в специальной подготовке учителей, которая бы учитывала особенные таланты и эмоциональную чувствительность таких детей.

5. Психопрофилактическое направление: охрана и укрепление здоровья, формирование в школьном сообществе определённой психологической установки в отношении одарённости. В школьной среде важно создать условия, которые признают и ценят уникальные таланты каждого ученика. Это помогает снизить уровень кон-

куренции и предотвращает стремление к самоутверждению за счет других, подчеркивая значимость индивидуальных способностей.

А. И. Савенков подчеркивает важность включения в образовательные программы комплекса из трех ключевых элементов: тренинга, исследовательской работы и мониторинга. В ходе тренингов обучающиеся развивают необходимые для исследовательской деятельности компетенции, такие как умение идентифицировать проблемы, формулировать вопросы и разрабатывать гипотезы. Исследовательская практика дает учащимся возможность проводить независимые исследования и реализовывать собственные творческие инициативы. Через мониторинг дети учатся презентовать результаты своих исследований и обосновывать свои выводы, что способствует развитию аргументационных навыков [5].

6. Мотивационное направление – поощрение талантливых и одаренных учащихся, педагогов и родителей (премии, почетные грамоты и пр.).

Таким образом, особенностью психолого-педагогического сопровождения одаренных детей младшего школьного возраста является единство деятельности всех участников образовательного процесса в лице педагога-психолога, классного руководителя, заместителя директора по воспитательной работе.

Список источников

1. Организация работы с одаренными детьми : электронный учебно-метод. комплекс / сост. Т. В. Александрович ; Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина, каф. специальных педагогических дисциплин. Брест : БрГУ, 2018. 204 с.

2. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: материалы из опыта работы / Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования ; [сост.: Михайленко Т. Н., Туницкая О. Ю.; под ред. Афанасьевой Н. В.]. Вологда : ВИРО, 2019. 184 с.

3. Романов В. А., Репкина С. И. Особенности развития одаренных младших школьников // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : сб. материалов I научно-практ. конф. (г. Евпатория, 18–19 октября 2018 года). Евпатория : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография “Ариал”», 2018. С. 9–14.

4. Савенков А. И. Одаренный ребенок в массовой школе. М. : Знание, 2011. 126 с.

5. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М. : Генезис, 2010. С. 362–419.

6. Юркевич В. С. Проблема сохранения здоровья педагогов в школах, ориентированных на работу с одаренными детьми // Одаренные дети – достояние Москвы : сб. материалов научно-практ. конф. Университетского образовательного округа МГППУ (21 февраля 2007 г.). М. : ООО «АЛВИАН». С. 115–117.

УДК 027.7:004.774.6

Научная библиотека ТГПУ в современном информационно-коммуникационном пространстве: специфика структуры сайта, содержание и управление контентом

The Scientific Library of TSPU in the modern information and communication space: the specifics of the website structure, content and content management

Эльвира Зуфаровна Степаненко
Elvira Zufarovna Stepanenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
lingevich-olga@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается методика оценки эффективности работы сайта библиотеки высшего учебного заведения. Приводится анализ показателей посещаемости и использования ресурса, собранных с помощью инструментов веб-статистики. На основе полученных данных сделан вывод о востребованности предоставляемых услуг и ресурсов, а также предложены рекомендации по улучшению сайта для повышения его эффективности и удобства для пользователей.
***Ключевые слова*:** официальный сайт библиотеки, структура и содержание сайта библиотеки, управление сайтом
Keywords: the library's official website, the structure and content of the library's website, and site management

Управление официальным сайтом библиотеки представляет собой комплекс мероприятий по планированию, организации, мотивированию сотрудников, мониторингу, контролю и аналитике работы библиотеки в сети Интернет.

Исследования последних лет показывают, что для успешного и качественного функционирования библиотечного сайта важно принимать во внимание такие составляющие, как дизайн, структуру, контент, стиль и способы подачи материала, репертуар предлагаемых информационных продуктов и услуг, их описание, характеристики, возможности и удобство навигации, скорость открытия страниц и другие моменты.

Официальный сайт Научной библиотеки им. А. М. Волкова Томского государственного педагогического университета существует с 2004 г. В работе с сайтом Научная библиотека придерживается требований стандартов, принятых в Российской Федерации, например ГОСТ Р 7.0.104-2019. «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиотечно-информационные услуги научной библиотеки. Виды, формы и режимы предоставления». Сайт нашей библио-

© Степаненко Э. З., 2025

теки строится по принципу автоматизированной информационно-поисковой системы и состоит из разделов, подразделов, ссылок на веб-сайт ТГПУ, а также ссылок на базы данных: полнотекстовые, реферативные, библиографические и другие. В настоящее время он адаптирован к потребностям пользователей, логически структурирован, характеризуется максимальной простотой и комфортностью навигации.

На главной странице сайта заслуживает особое внимание навигационное меню с пунктами: «О библиотеке», «Новости», «Читателям», «Ресурсы», «Наукометрия».

Раздел «О библиотеке» знакомит с информацией об истории библиотеки, ее миссии, структуре, режиме работы, правилах пользования. Представлены следующие документы: Положение о научной библиотеке ТГПУ, Правила пользования НБ ТГПУ, Прейскурант платных услуг, Положение о порядке размещения выпускных квалификационных работ в электронной библиотеке Научной библиотеки ТГПУ, О порядке размещения текстов научных докладов об основных результатах подготовки научно-квалификационных работ (диссертаций) в электронной библиотеке ТГПУ, Регламент размещения текстов изданий ТГПУ в Научной электронной библиотеке eLibrary.ru, Положение об электронной библиотеке Научной библиотеки им. А. М. Волкова ТГПУ, которые регламентируют работу библиотеки.

В разделе «Новости» регулярно публикуются новости, касающиеся деятельности самой библиотеки, об открытии доступа к полнотекстовым БД и о новых поступлениях литературы в фонд и новых виртуальных и традиционных выставках, интерактивных проектах. Дополнительно размещается информация об образовательных вебинарах, мастер-классах, конкурсах и мероприятиях, интересных для студентов, преподавателей педагогического вуза.

В разделе «Читателям» востребован подраздел «В помощь научной работе», который содержит инструкции по работе с ресурсами библиотеки, алгоритмы поиска нужной информации, ГОСТы, перечни научных журналов ВАК, справочную информацию о наукометрических БД и другое.

Наибольший интерес для пользователей представляет раздел «Ресурсы», в который входят подразделы «Электронная библиотека НБ ТГПУ», «Электронные библиотечные системы», электронные библиотеки, базы данных (ЭБС), «Зарубежные и российские сетевые ресурсы», «Тестовые доступы». Подраздел «Электронная библиотека НБ ТГПУ» предоставляет доступ прежде всего к полнотекстовым базам данных ТГПУ, к которым относятся: «Научные и учебные издания ТГПУ», «Выпускные квалификационные работы (2016–2018)», «Альманах “Молодость”», «Библиографические ресурсы», «Газета “Советский учитель”», «Газета “Томский учитель”», журналы: «Вестник Томского государственного педагогического университета – Tomsk state pedagogical university bulletin (1997–2025)», «Томский журнал лингвистических и антропологических исследований (Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology) (2013–2025)», «Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review) (2013–2025)», «ΠΡΑΞΗΜΑ. Проблемы визуальной семиотики (2014–2025)».

Электронно-библиотечные системы представлены «Университетской библиотекой онлайн», ЭБС «IPRsmart», ЭБС «Лань», ЭБС «Айбукс», а также ресурсами «Межвузовская электронная библиотека» (МЭБ) и «Сетевой педагогический университет» (СПУ), а также ресурсами в свободном доступе, где собраны как библиогра-

фические, так и полнотекстовые базы данных. Электронно-библиотечные системы интегрированы в Электронную информационно-образовательную среду ТГПУ таким образом, что студенты, зарегистрировавшись в ЭБС, могут беспрепятственно получить доступ к учебным изданиям, рекомендованными преподавателями.

Раздел «Наукометрия» содержит подразделы «РИНЦ», «Журналы и книги, исключенные из РИНЦ», «Список доступных журналов РАН», «Регламент размещения текстов изданий ТГПУ в Научной электронной библиотеке eLibrary.ru», а также содержит видеоинструкции для авторов научных публикаций по работе в системе SCIENCE INDEX.

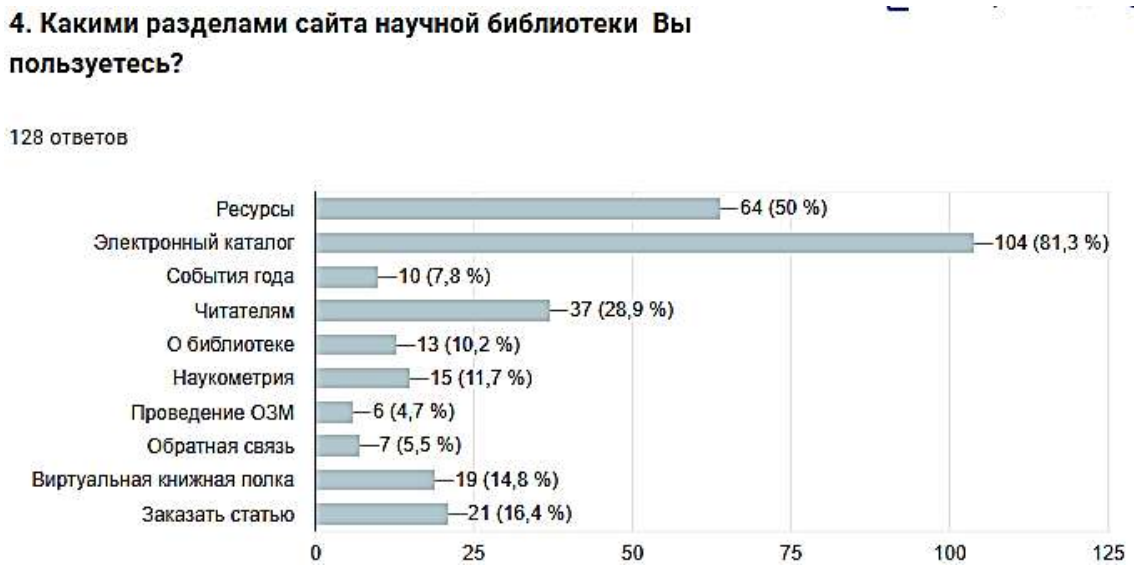
С главной страницы сайта можно перейти к электронному каталогу, воспользовавшись библиотечной системой АБИС «Руслан». В электронном каталоге, который ведется с 1991 г., сосредоточено более 150 532 записей. В него вносится вся поступающая литература. Нам удалось усовершенствовать демонстрацию возможностей собственных фондов НБ ТГПУ, разместив на сайте библиотеки видеоинструкции по поиску в электронном каталоге: Поиск книг в электронном каталоге; Поиск выпускных квалификационных работ (ВКР) в электронном каталоге; Поиск электронных версий печатных изданий трудов ученых ТГПУ [3]. В настоящее время поиск документов в электронном каталоге доступен для всех категорий пользователей. Здесь же находится кнопка «Обратная связь», позволяющая быстро связаться с сотрудниками библиотеки, что подтверждает стабильный интерес к сайту.

Еще один раздел сайта «Виртуальная книжная полка», который формируется по запросам преподавателей в помощь учебному процессу. Для этого библиотекари регулярно проводят мониторинг электронно-библиотечных систем (ЭБС) по наиболее востребованным темам: инклюзивное образование, цифровизация, психолого-педагогическое сопровождение и другие. Такой подход к работе с ЭБС позволяет библиотеке поддерживать высокий уровень информационной обеспеченности образовательного процесса.

Благодаря разделу «Новые поступления» у наших пользователей есть возможность удаленно знакомиться с новинками, поступающими в фонд библиотеки.

«Продвижение любого сайта и портала невозможно без регулярного мониторинга посещаемости», – считает И. А. Митрошин, старший научный сотрудник Библиотеки по естественным наукам РАН [1]. По статистическим данным счетчика Yandex.ru-метрика, установленного на главной странице сайта НБ, можно сделать вывод о характере и причинах использования пользователями тех или иных электронных ресурсов. Среднее количество визитов для сайта НБ ТГПУ в 2024 г. составило 126 654, по сравнению с данными 2021 г. (116 371 визитов) прослеживается положительная динамика посещаемости сайта. Показатели посещаемости и популярности ресурсов – это главный критерий, который позволяет судить об эффективности работы сайта и корректировать работу сайта и повышать его эффективность.

Для объективной оценки Научная библиотека ТГПУ также проводит мероприятия по изучению удовлетворенности своих пользователей качеством библиотечного сайта. Так в январе – марте 2025 г. был проведен «Опрос пользователей сайта Научной библиотеки им. А. М. Волкова» для того, чтобы выявить, какие сервисы сайта наиболее востребованы пользователями, и проанализировать мнение читателей о недостатках сайта.



Результат опроса показал, что с сайтом НБ ТГПУ знакомы 70% респондентов. Это свидетельствует о хорошем уровне осведомленности среди пользователей, однако оставляет пространство для дальнейшего продвижения и популяризации ресурса. Наиболее востребованные разделы сайта библиотеки – «Ресурсы» (50%) и «Электронный каталог» (81%).



По степени удовлетворенности качеством информационных услуг, предоставляемых сайтом, ответы респондентов можно разделить на три группы: «В целом хорошо» – 50,4%, «Отлично, все устраивает» – 40% и удовлетворительно – 8,1%. Это говорит о том, что сайт в целом успешно справляется с задачами, однако небольшая доля неудовлетворенных ответов указывает на возможность дальнейшего улучшения качества услуг.

На вопрос «Ваши предложения по совершенствованию сайта нашей библиотеки» большинство респондентов ответили, что сайт НБ ТГПУ в целом их устраивает, однако отмечены некоторые пожелания по улучшению: упростить навигацию

и устранить дублирование ресурсов, сделать интерфейс сайта более современным и удобным, обновить визуальное оформление и внешний вид сайта.

Как отмечает в своей работе О. М. Ударцева, «опираясь на данные аналитических систем, можно принимать соответствующие решения по его управлению в целом, меняя текущую стратегию развития на более эффективную, проводить его оптимизацию и управлять отдельными ресурсами и услугами, в частности выделяя среди них наиболее популярные, продвигать их в цифровой среде» [4]. Мониторинг посещаемости и анализ полученных результатов опроса позволил признать сайт научной библиотеки ТГПУ удовлетворительным, однако выявил вопросы по удобству навигации, устранения дублирования и улучшения визуального оформления.

Полученные данные позволили принять управленческие решения: откорректировать элементы навигации, устранить обнаруженные технические неисправности. Более серьезные проблемы продолжают находиться в стадии решения. Также ведется работа по внедрению новых информационных технологий на основе автоматизированной библиотечно-информационной системы нового поколения АБИС Коха для того, чтобы соответствовать современным требованиям. Возможности АБИС Коха включают новый дизайн пользовательского интерфейса, более совершенные поисковые функции, лучшую поддержку многих подразделений, метки читателей и много общих улучшений

Таким образом, регулярный анализ работы сайта библиотеки позволяет выявить его слабые стороны и своевременно принимать управленческие решения, направленные на повышение эффективности и удобства ресурса для пользователей. Собранные данные помогают точнее определить востребованность предоставляемых услуг и оптимизировать работу сайта, что способствует улучшению качества обслуживания читателей.

Список источников

1. Митрошин И. А. Продвижение сайта научной библиотеки // Научные и технические библиотеки. 2022. № 10. С. 115–129. URL: https://doi.org/10.33186/1027–3689–2022–10–115–129 (дата обращения: 22.04.2025).

2. Официальный сайт НБ им. А. М. Волкова ТГПУ. Томск, 2025. URL: https://libserv.tspu.ru/index.php (дата обращения: 22.04.2025).

3. Французская Е. О., Семененко Н. А., Мёдова Н. А., Гордеева Е. А. Роль и место научной библиотеки в образовательной среде педагогического университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 150–156.

4. Ударцева О. М. Аналитические системы в оценке библиотечных сайтов // Библиотековедение. 2020. Т. 69. № 1. С. 31–42. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42514419 (дата обращения: 18.04.2025).

УДК371.8

Механизмы оптимизации образовательного процесса в современной сельской школе

Mechanisms for optimizing the educational process in a modern rural school

Наталья Александровна Харкевич
Natalia Aleksandrovna Kharkevich

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
lingevich-olga@rambler.ru

Аннотация. Представлены термины «механизм», «оптимизация». Рассмотрены основные механизмы и методы, реализуемые в сельской школе и влияющие на улучшение показателей образовательного процесса. На конкретных примерах рассмотрены механизмы, которые реализуются в Кисловской школе, и их влияние на успеваемость обучающихся.
Ключевые слова: механизмы, оптимизация, сельская школа, индивидуальные возможности учеников, системный подход, планирование задач
Keywords: mechanisms, optimization, rural school, individual capabilities of students, systems approach, task planning

Современные реалии позволяют констатировать, что вопрос об оптимизации образовательного процесса в сельских школах является на сегодняшний день особенно актуальным. Процесс повышения мотивационной потребности к учебной деятельности, а также развитие конкурентоспособности у обучающихся, не уступающих городским стандартам, обусловливают использование на базе сельских общеобразовательных организаций различных механизмов повышения показателей результативности учебного процесса [1].

Таким образом, организация образовательного процесса в сельских школах предполагает учет возрастных особенностей обучающихся, а также использование инновационных методов и форм обучения.

Оптимизация – целесообразное использование ресурсов для достижения определенного эффекта. В образовании оптимизация проходила несколько этапов: от определения потребностей до внедрения стратегий. На первом этапе в соответствии с индивидуальными особенностями определяются потребности. На втором этапе на их основе разрабатываются стратегии, цели, методы, с помощью которых в дальнейшем будет реализовываться образовательный процесс. На последнем этапе происходит сам процесс. Данная система создается для достижения максимально возможных результатов. Самым главным аспектом в данном процессе является учет

© Харкевич Н. А., 2025

индивидуальных возможностей обучающихся для реализации своего потенциала. Немаловажную роль в образовательном процессе играют родители и педагоги, они помогают ученику определять сильные и слабые его стороны. Для достижения эффективного результата необходимо комплексно подходить к постановке цели и задач. Что приводит к качественному обучению каждого ученика. Использование системного подхода усиливает образовательные результаты и проводит к высокому уровню усвоения у обучающихся [2]. В МБОУ «Кисловская СОШ» Томского района реализуется системный подход в следующих направлениях:

1. Профориентация.

В начальных классах в рамках внеурочной деятельности реализуется предмет «100 шагов в будущее», целью данного курса является расширение знаний о содержании и значении каждой профессии для жизни и развития человека и формирование коммуникативной культуры диалога, развитие языковой интуиции.

В основном звене с 6-го по 11-й класс ведется курс «Россия – мои горизонты» во внеурочное время с целью формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся. Каждую неделю по четвергам ученики знакомятся с различными профессиями, узнают о требованиях рынка труда и определяются со своими интересами и способностями.

2. Подготовка к ГИА.

Системный подход в подготовке к экзаменам состоит из следующих этапов:

– мониторинг выбора экзамена;

– утверждение консультаций педагогов-предметников;

– проведение родительских собраний в выпускных классах;

– проведение диагностических процедур в декабре и марте учебного года;

– индивидуальная работа с обучающимися и родителями по результатам пробных экзаменов.

3. Увеличение абсолютной и качественной успеваемости.

По результатам окончания четверти/полугодия учебного года ведется активная работа с обучающимися и их родителями, проводятся индивидуальные встречи с ними под протокол или совет по профилактике в случае нарушений правил и устава школы [3].

В настоящее время большое внимание уделяется такому механизму образовательного процесса, как эмоциональный интеллект, который способствует управлению как своими, так и чужими эмоциями и создает более комфортную и поддерживающуюся атмосферу и положительно сказывается на общем образовательном процессе. В Кисловской школе все педагоги методического объединения естественнонаучного направления в 2024–2025 учебном году работают над темой самообразования, связанной с эмоциональным интеллектом. Например, учитель химии работает над темой «Методы развития эмоционального интеллекта на уроках химии», учитель физической культуры «Формирование благоприятной эмоциональной атмосферы на уроках физической культуры». Они проводят занятия на развитие навыков саморегуляции и понимания эмоций. Используются дыхательные практики, техники расслабления и простые физкультминутки. Создавая благоприятную среду для обучающихся, педагоги помогают развивать в них уверенность, выражая свои

чувства и мнения. Так как дети часто копируют модель поведения учителей, то педагоги на своем примере демонстрируют высокий уровень эмоционального интеллекта своим поведением, показывая пример эффективного управления эмоциями.

Использование механизма разработки индивидуальной образовательной стратегии (ИОС) позволяет ученикам раскрывать свой потенциал, а педагогам эффективно планировать и корректировать подходы для достижения успеха. Началом разработки ИОС является диагностика, с помощью тестирования или наблюдения ставится цель и далее разрабатывается маршрут, процесс реализации индивидуальной образовательной стратегии мониторится и по возможности корректируется. В рамках внеурочной деятельности реализуется программа «Проектная деятельность», в основном звене и в учебном плане 10–11-х классов обучающиеся изучают предмет «Индивидуальный проект», в рамках данных программ дети разрабатывают под руководством педагога проект, участвуют в конкурсах и мероприятиях, используя теоретические знания на практике [4].

Цифровизация вошла в образовательный процесс быстрыми темпами. Медийные технологии и искусственный интеллект активно используются в учебном процессе. Использование электронных учебников, интерактивных досок, проекторов, электронных журналов и др. сегодня является необходимостью. Все это создает условия для активного участия обучающихся, увеличения их мотивации и расширения возможности и интереса. В Кисловской школе в образовательном процессе применяются следующие платформы: Учи.ру, Яндекс.учебник, российская электронная школа (РЭШ). Все участники образовательного процесса используют электронный журнал «Сетевой город». Для общения с участниками создана платформа «Сферум». В случае выхода класса на карантин или домашнего обучения образовательный процесс организуется с использованием дистанционных образовательных технологий на платформе «Сферум» с предоставлением гибкого графика режима занятий согласно СанПиН и доступу к материалам. Благодаря наличию в сельской школе интерактивных досок и проекторов урок становится более наглядным и увлекательным, повышая заинтересованность обучающихся. В рамках внеурочной деятельности для развития технических навыков и творческого потенциала учащихся, мотивируя заниматься техническими науками, реализуется курс «Робототехника» в основном звене и в старшем – «Программирование». Для поддержки педагогического персонала в связи с активным введением цифровизации в образовательный процесс педагоги направляются на курсы повышения квалификации по использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. В течение учебного года проводятся мастер-классы по работе с электронным журналом, платформой «Сферум» [5].

Межпредметный и интегративный подходы укрепляют связь между различными дисциплинами, создавая целостную картину мира для обучающихся и использования полученных знаний на практике, в житейских ситуациях. Например, в Кисловской сельской школе реализуется проект «Экологические исследования», который объединяет биологию, химию, географию и обществознание и изучает местную экосистему для разработки мер по их охране. Также ведется курс «Историческо-культурное исследование», который объединяет историю, литературу

и краеведение для изучения культурного наследия д. Кисловка и сохранения ее традиций [6].

Механизм метапредметности выводит обучение за пределы изучения отдельных предметов, создавая условия для более глубокого понимания и осмысления материала. В Кисловской школе данный механизм реализуется на предметных неделях, в проектной деятельности и использовании на урочной и внеурочной деятельности кейс-метода.

В связи с введением новых технологий и методов для улучшения доступа к образовательным ресурсам и поддерживая развитие обучающихся, качественная успеваемость в Кисловской школе за два предыдущих года увеличилась на 16%, что говорит об эффективности совместной работы всех участников образовательного процесса.

Однако в малокомплектных сельских школах имеются барьеры для инноваций, основной причиной является отсутствие доступа к интернету, недостаток финансирования в связи с малым количеством обучающихся и отсутствие квалифицированных кадров. Но для решения данных проблем присутствует поддержка государства. С 2019 г. запущены и действуют следующие федеральные проекты:

1. Проект «Современная школа». Данный проект нацелен на обновление материально-технической базы школ.

2. Проект «Успех каждого ребенка». Целью проекта является создание условий для всестороннего развития детей.

3. Проект «Цифровая образовательная среда». Применение цифровых инструментов в образовательном процессе.

4. Проект «Учитель будущего». Повышение квалификации педагогических работников, поддержка талантливых педагогов.

5. Проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» нацелен на формирование патриотического сознания у молодого поколения.

Эти федеральные проекты играют важную роль в модернизации российского образования и обеспечивают устойчивое развитие системы образования в нашей стране [7].

Проведенный анализ механизмов оптимизации образовательного процесса в сельской школе демонстрирует, что их эффективная реализация возможна при условии комплексного подхода, сочетающего инновационные педагогические технологии, цифровизацию, индивидуализацию обучения и системную профориентационную работу. Опыт МБОУ «Кисловская СОШ» подтверждает, что внедрение таких механизмов, как развитие эмоционального интеллекта, метапредметная интеграция, проектная деятельность и активное использование цифровых платформ, способствует повышению качества образования и успеваемости обучающихся. Однако сохраняющиеся проблемы малокомплектных школ, такие как дефицит ресурсов и кадровый дисбаланс, требуют дальнейшей государственной поддержки в рамках национальных проектов. Перспективным направлением представляется углубление междисциплинарных связей и расширение практико-ориентированных форм обучения, что в конечном итоге будет способствовать достижению главной цели – обеспечению конкурентоспособного образования в сельских школах, соответствующего современным образовательным стандартам.

Список источников

1. Еремин С. В. Влияние оптимизации структуры сельской общеобразовательной сети на повышение качества образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. № 3.

2. Еретнова Е. П. Характеристика современной модели сельской школы в условиях социокультурной модернизации образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 3 (43).

3. Смирнова О. О. Инновационные концепции развития образовательного процесса в сельских школах: обобщение международного опыта // Современное педагогическое образование. 2017. № 2.

4. Нимацыренова Е. Б. Индивидуализация содержания образования в сельской школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 2.

5. Щербакова Е. В., Щербакова Т. Н. Использование современных информационных компьютерных технологий в организации образовательного процесса сельской малочисленной школы // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 1 (26).

6. Енокаева С. С. Интегративный подход к формированию культуры здоровья школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 4 (188).

7. КонсультантПлюс: справочная правовая система. Перечень государственных программ, национальных и федеральных проектов, приоритетных программ и проектов в Российской Федерации. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310251/dc98fcf47044dfc66922efad15ecbb3432da98d3/ (дата обращения 19.04.2025).

УДК 378:316.628

Студенческая наука: подходы к вовлечению

Student Science: approaches to learning

Карина Сергеевна Шашок
Karina Sergeevna Shashok

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Альбертовна Семенова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
natalsem@rambler.ru

Аннотация. Настоящая работа посвящена проблемам вовлечения студентов в научную деятельность. Проведён сравнительный анализ терминов «вовлечённость» и «активность». Представлены результаты исследований на тему мотивации студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры заниматься научной деятельностью. Предложены меры по усилению мотивации студентов, включающие развитие научных сообществ и развитию навыков в грантовой и конкурсной работе.
Ключевые слова: научное студенческое сообщество, вовлечённость, форматы для вовлечения
Keywords: scientific student community, engagement, methods of engagement

На сегодняшний день в России особое внимание уделяется развитию науки как основы технологической независимости страны. На законодательном уровне это подкрепляется Указом Президента Российской Федерации от 25 апреля 2022 года № 231, в котором период с 2022 по 2031 год объявлен Десятилетием науки и технологий [3]. Статистика ВЦИОМ за 2023 год показала, что профессию учёного как престижную и желаемую отметили лишь 2% опрашиваемых, а опрос социологами из РГТУ показал цифру в 5,9%, что свидетельствует о низкой мотивации людей заниматься научной деятельностью. Как известно, формирование научно-кадрового потенциала государства происходит в высших образовательных учреждениях, потому студенческая наука является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Проблематика вовлечения студентов в научную деятельность широко освещается в исследовательской литературе, однако стоит разграничить понятия «вовлечённость» и «активность», поскольку они являются пересекающимися, но не тождественными.

Ученые трактуют понятие вовлечённости двояко – как *индивидуальные характеристики активности* студента, выражающиеся в стремлении достигать образовательных целей и активно интегрироваться в учебный процесс, так и как *совокупность организационных условий* учебного заведения, способствующих вовлечению учащихся в образовательную среду.

© Шашок К. С., 2025

Активность рассматривается как внешне наблюдаемое, количественно измеряемое участие в научно-исследовательской деятельности, которое может проявляться как в обязательных, так и в инициативных формах работы [2].

Представим сравнительные результаты в таблице.

Сравнительный анализ терминов «вовлечённость» и «активность»

Вовлечённость	Активность
Внутренняя мотивация	Внешние требования
Качественные характеристики	Количественные показатели
Степень участия: глубокая	Степень участия: поверхностная
Целостный опыт	Ситуативно или кратковременно

Опираясь на сравнительный анализ, мы можем сказать, что в контексте развития студенческой науки необходимо стремиться к вовлечённости, поскольку это гарант качественной продуктивной деятельности.

Вовлечённые студенты, как правило, планируют научную карьеру через поступление в магистратуру и аспирантуру. Работая над вовлеченностью, прежде стоит рассмотреть мотивационную составляющую студентов и выяснить, что может стать стимулом для занятия наукой. Мы провели опрос среди студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры Томского государственного педагогического университета, который показал следующие данные:

85% опрашиваемых из 1-й и 2-й ступени высшего образования заинтересованы в развитии в области исследовательской деятельности. Студентам магистратуры необходимо больше погружаться в теоретическую часть исследований и рассматривать составляющие, а студентам бакалавриата добавить больше практической части для накопления опыта. Подробнее мы рассматривали этот опрос в статье «Отношение будущих и действующих педагогов к исследовательской деятельности».

Проводя опрос аспирантов, выяснилось, что на вопрос «Что мотивирует Вас заниматься научной деятельностью?» ответы разнятся: два человека (40%) отметили фактор личного интереса к данной сфере; два человека (40%) указали, что хотят внести в педагогику что-то инновационное и один человек (20%) отметил финансовую составляющую, говоря о том, что наука приносит заработок.

Важный вопрос для нас как для специалистов, которые заинтересованы в вовлечении студентов в науку «Что могло бы замотивировать Вас заниматься научной деятельностью?», показал следующие ответы: четыре человека (80%) из пяти опрашиваемых отметили, что их привлекает написание грантов и заработок денег, один человек (20%) указал возможность карьерного роста.

Наш опрос показал, что все обучающиеся в аспирантуре так или иначе занимаются научной деятельностью. Основными мотивационными предметами являются личный интерес и желание разработать инновационные продукты. Стимулом для большей вовлечённости в науку в 80% оказывается финансовая составляющая, а также написание грантовых проектов.

С целью сохранения мотивации заинтересованных студентов и повышения интереса к научной деятельности у других обучающихся необходимо использовать

разнообразные формы работы. Нынешняя образовательная парадигма уделяет значительное внимание такой форме работы, как участие в неформальных научных объединениях. Речь идет о студенческих научных сообществах, которые функционируют на принципах самоорганизации при сохранении наставнической поддержки со стороны преподавателей. Эти объединения представляют собой уникальную образовательную среду, где сочетаются элементы формального и неформального обучения. С одной стороны, они предоставляют студентам возможность проявлять академическую инициативу и самостоятельность в выборе исследовательских тем, с другой – обеспечивают доступ к экспертной оценке и методологической помощи со стороны научных руководителей [4].

Ещё одним из наиболее перспективных и востребованных направлений является активное участие в научно-исследовательской деятельности через подготовку грантовых заявок, конкурсных проектов и системную публикацию результатов исследований. Данные формы научной активности играют ключевую роль в профессиональном становлении молодых учёных, поскольку позволяют не только получить дополнительное финансирование для реализации исследовательских инициатив, но и способствуют развитию профессиональных компетенций, расширению научных связей и укреплению репутации в академическом сообществе. Участие в грантовых конкурсах даёт исследователям возможность апробировать свои идеи в условиях конкуренции, усовершенствовать навыки проектного управления и привлечь ресурсы для масштабирования научной работы. Публикационная активность, в свою очередь, обеспечивает видимость исследований, способствует академическому признанию и открывает пути для сотрудничества. В совокупности эти направления создают прочную основу для карьерного роста, позволяя учёным не только вносить вклад в развитие своей дисциплины, но и занимать более значимые позиции в научной иерархии [1].

Создание благоприятных условий для научного роста молодежи – это не просто одна из функций университета, а долгосрочная инвестиция в будущее науки, образования и общества в целом. Реализация этой задачи требует комплексного подхода, включающего модернизацию исследовательской инфраструктуры, внедрение эффективных механизмов мотивации и построение прозрачной системы карьерного роста для начинающих ученых.

Список источников

1. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения // Социологические исследования. 2014. № 3.

2. Малошонок Н. Г., Щеглова И. А. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2.

3. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий : Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 г. № 231.

4. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «педагогика и психология». М. : Academia, 2002. 383 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Филологические исследования и методика преподавания языка и литературы

Русистика и языковое образование

Гайнешева А. Р. Речевой портрет видеоблогера (на материале блога Кати Адушкиной) .. 3
Димитрашко А. В. Лингвокультурологический анализ антропонимов в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» 7
Дусматова З. М. Особенности вербализации концепта «жизнь» в творческом наследии Ю. Д. Левитанского 13
Захарчевская Н. В. Актуализация концепта «письмо» в женском поэтическом дискурсе Серебряного века (на материале стихотворений М. Цветаевой и А. Ахматовой) 18
Извекова Ю. Б. Медиадискурс писателя в риторическом аспекте (на материале выступления Т. Е. Мейко) 24
Исаева О. В. К вопросу о лексической структуре поэтических текстов Н. А. Заболоцкого 29
Колчанова А. П. Цветовой код в фольклорной картине мира (на материале «Сказки о Василисе – золотой косе, непокрытой красе, и об Иване Горохе») 34
Михеев И. В. Лексические средства репрезентации образа города в исторической повести А. М. Волкова «Царьградская пленница» 39
Пермикина В. А. Специфика цветонаименований в романе Дж. Оруэлла «1984» 44
Пешкичева И. Ю. Особенности восприятия медиадискурса ученых обучающимися 10-го класса (по данным эксперимента) 49
Райхе К. А. Специфика номинативного поля понятия *количество* (на материале паремий и фразеологизмов с числовой семантикой) 55
Скрипочникова А. В. Внутренняя речь персонажа как проявление идиостиля автора (на примере произведения А. А. Усачева «Умная и знаменитая собачка Соня») 61
Суханова А. Е. Окказиональная лексика в женской поэзии как объект изучения на занятиях внеурочной деятельности 67
Часовских Л. Д. Речевые средства и приёмы психологического портретирования языковой личности 72
Чижикова Е. А. Рефлексия о языке в медиакомментариях (на материале социальной сети «Вконтакте») 77

Актуальные проблемы обучения иностранным языкам

Агафонова Е. С. Формирование функциональной грамотности как цель современного урока английского языка 82
Аминова К. В. Использование загадок на английском языке для формирования навыков чтения у младших школьников 86
Бочарникова Ю. В., Крутько Е. В. Сложности изучения русского языка как иностранного китайскими студентами ТГПУ 91
Гайдай П. А., Емельянова В. А. Проблема билингвизма при обучении иностранных студентов в России 95
Дорошевская П. К. Поэзия как инструмент преодоления языкового барьера: методические аспекты обучения испанскому языку 99

Кенкель А. С. Особенности преподавания английского языка в начальной школе 103
Крикунова В. С. Развитие лингвострановедческой компетенции обучающихся на уроках английского языка с использованием интернет-ресурсов (основное общее образование) 107
Петрова Д. А. Эффективные приемы парной и групповой работы для развития навыков устной речи (иностранный язык) 112
Рыбакова А. А. Роль цифровизации и компьютерных игр в повышении мотивации изучающих английский язык в школе 117
Си Фуцин. Развитие и оптимизация преподавания китайского языка в вузах в контексте цифровых медиа 123
Ткачев А. А., Буртелова С. М. Инновации в языке образования: как заимствования меняют педагогический дискурс 126
Яшкина А. А. Технология обучения учащихся средних классов разножанровой письменной речи на уроках английского языка 129

Литературоведение и литературное образование

Сафонова Е. Е. Мифологема «Вечная Женственность» в рассказе Б. К. Зайцева «Диана» 134
Якуба П. С. Изучение особенностей проявления импрессионизма в литературе в школе 140
Михеев И. В. Художественный историзм в исторической повести А. М. Волкова «Царьградская пленница» 145
Маслова В. А. Фольклорная основа образа главного героя в романе «Там, где нас нет» М. Г. Успенского 150
Фикс Е. Э. Организация и проведение «творческой мастерской» на материале антиутопических произведений в 6-м классе средней школы 155

Когнитивно-дискурсивные и методические проблемы лингвистики

Банщиков Д. С. Собственно русское терминопроизводство (на материале градостроительного дискурса) 160
Банщиков Д. С., Воробьёв А. Ю., Исаева Р. О. Функционирование профессионализмов в градостроительном дискурсе 165
Васильева И. А., Сергеева С. В. Отражение образовательных трендов и социальных вызовов в современных подходах к преподаванию русского языка как иностранного .. 170
Гаврилин П. О. Фреймовая структура дискурса беспилотных технологий в строительной сфере: лингвокогнитивный подход 174
Демкович Е. А. Приёмы формирования коммуникативной компетентности в аспекте обучения русскому языку как иностранному: опыт и практика создания лингвистических игр на материале платформ 180
Дун Шухань. Лексика тематической группы «одежда» в русском и китайском языке ... 185
Дяо Шуан. Функции знаков письма в культуре (на примере России и Китая) 190
Ерёмина М. Р. Сравнительный анализ методического ресурса «Учебника русского языка для франкоговорящих» В. Н. Ванеева, Т. В. Вишнякова и приложения Duolingo (на примере анализа системы упражнений по формированию лексических навыков обучающихся) 195
Кабанова Н. Н. Наукометрический анализ современных направлений лингвистических исследований дискурса онлайн-сообществ 199

Ильин К. А. К вопросу о выявлении факторов создания ситуации успеха в учебной деятельности (на примере иноязычного образования в практике общеобразовательной школы) 204
Исаева Т. И. История России, Сибири и Томска в процессе обучения русскому языку как иностранному (на материале учебного пособия «По томским улочкам») 209
Карпова А. И. Пространственный концепт *солнце* в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: лингвометодический аспект изучения 214
Кораблина В. А. Методические принципы создания эффективной инфографики для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов 219
Лай Цзюньгуан. Совесть в русской и китайской фразеологии в контексте бытийного дискурса 224
Лесовская А. В. Обучение фонетическим навыкам в системе преподавания иностранного языка 229
Лещина Д. А. Лингводидактический потенциал анализа языковой личности во внеурочной деятельности по русскому языку и литературе в средней общеобразовательной школе 233
Лиёсов М. М. Родители и дети в русских и таджикских пословицах: анализ фрагмента традиционной языковой картины мира 237
Линь Синьжу. Использование информационных ресурсов для обучения переводу произведений художественной литературы 241
Лопаткин М. А., Спруга В. Р. Жанровая зависимость англицизмов в компьютерных играх 246
Лю Лан Ресурсные возможности отдельных методов обучения русскому языку как иностранному в аудитории китайских обучающихся 250
Мазепина Н. А. Лингводидактиктический ресурс художественной литературы в обучении русскому языку как иностранному 256
Махотина О. А. Факультативный курс русского языка для глухих обучающихся в Томском региональном отделении Всероссийского общества глухих 260
Микаелян К. А. Проблема лакунарности в языке 264
Мирскова К. А. Методика работы с концептологическим анализом в обучении русскому языку как неродному 268
Нехай Т. А. Анализ сформированности навыков смыслового чтения у обучающихся русскому языку как неродному 274
Панкова А. В. Региональный рекламный текст: типологические свойства и современные подходы к изучению 280
Панькова А. Н. Специфика моделирования ситуаций при разработке предметной деловой игры на уроках русского языка 285
Семашко У. А. Создание и использование потенциала игровых и мультимедийных технологий для развития текстовой деятельности обучающихся (на материале проекта «Литературный квест по повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» в 7-м классе средней общеобразовательной школы») 289
Смирнова Н. Н. Заимствованные термины в дискурсе профессиональной сферы «Искусственный интеллект» 294
Сухорослова Т. И. Лингвометодический потенциал рэп-текста в организации внеурочной деятельности по русскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы 298

Филатова А. Е. Лингвокультурологическая характеристика художественного текста как вид учебной деятельности на уроках русского языка и литературы в 5-х классах средней общеобразовательной школы 302
Цымоха К. В. Креолизованный текст как материал урочной деятельности по русскому языку в средней общеобразовательной школе 307
Чэнь Иньцюань. Лингводидактические функции интернациональной лексики 312
Шао Юйтун. Использование приемов визуализации в процессе преподавания русской грамматики для китайских обучающихся: многомодальный дискурс-анализ .. 316

Раздел 2. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права

История России и методика обучения истории и обществознанию

Бабадин М. Н. Социально-политические, идеологические и религиозные предпосылки издания императорского рескрипта Александра I «О уничтожении масонских лож и всяких тайных обществ» (1822 г.)..... 319
Бахнова А. В., Мацкевич Е. Н. Методические аспекты формирования функциональной грамотности на уроках истории в школе..... 325
Куницкая Г. С., Лебедева С. А. Методический потенциал дисциплины «Обществознание» в процессе формирования читательской грамотности у учеников средней школы 330
Родиков Г. А. Школьные учебники истории России о средневековой Новгородской республике..... 335
Романчев Д. А. Методические особенности преподавания темы «Русская православная церковь в XVII веке. Реформа патриарха Никона и раскол» в 7-м классе средней общеобразовательной школы 341
Соседов Т. Ю. Методическое сопровождение формирования историко-культурной памяти у старшеклассников средствами патриотического воспитания в современной школе..... 345

Проблемы изучения и преподавания всеобщей истории, археологии и этнологии

Глазунов А. В. Образы Великобритании и США в советской периодической печати (1941–1945 гг.)..... 348
Корейбо Е. А. Использование новейших визуальных инструментов при преподавании отечественной истории на примере анимированных карт 353
Толстик А. Д. Опыт использования исторических карт с учащимися 10-х классов при изучении темы «Битва за Москву» 358
Аксенов П. А. Актуальные проблемы преподавания тем «Реформация и Контрреформация» в 7-х классах средней общеобразовательной школы 361
Щедрин А. А. Эволюция мексиканского политического католицизма в XIX–XX вв..... 366

Проблемы правового образования

Андриянова А. Е., Чойбсонова Ч. В. Исследование уровня антикоррупционного мировоззрения среди учащихся школы..... 372

Бабичева А. С. К вопросу об организации внеурочных мероприятий по формированию представлений о ювенальной юстиции с целью правового просвещения несовершеннолетних 377
Коптяева И. М. Анализ практики реализации элементов модели правового пространства в общеобразовательных школах 381
Султанова А. А., Милова Д. К. Разработка и педагогическое сопровождение курса внеурочной деятельности по праву для учеников 11-х классов «Правовые горизонты» 386
Одегова Л. И. Правовой статус молодого специалиста в образовании 390
Рылова В. А. Анализ структуры управления в школах Российской Федерации 395
Ширяева Е. А. Проблемы правового образования 400
Щеголева А. Н. Анализ особенностей правового образования 403
Якушева Д. А. Актуальность и проблемы организации проектной деятельности учащихся основной школы при изучении права 407

Раздел 3. Педагогика и управление образованием

Бурлий А. А. Организация студенческого сообщества факультета по поддержке профориентационных инициатив обучающихся 411
Гайфулин А. В. Особенности разработки и реализации программы «Следуй за нами» для летней профильной смены вожатского актива (из опыта работы палаточного лагеря «Сириус» МАОУ ДОДДТ «Созвездие» г. Томска) 415
Глухов А. П., Степаненко Е. Б. Искусственный интеллект как методический приём в образовательной деятельности педагогического колледжа 419
Гончаров М. С. Положение о наставничестве как элемент индивидуальной траектории развития молодого педагога в общеобразовательной школе: сравнительно-сопоставительный аспект 424
Диль А. Е. Дистанционные курсы повышения квалификации для учителей истории в ТГПУ: вызовы и перспективы использования технологий искусственного интеллекта 428
Ошлакова Е. С. Роль наставничества в закреплении молодых педагогов в образовательных организациях (на примере МАОУ СОШ № 36 г. Томска) 431
Пеньдяк К. Д. Система наставничества в высшем образовании: к истории вопроса 435
Разумова А. А. Формирование партнерских отношений между школой и семьей через деятельность советника директора по воспитанию 442
Самойленко А. С. Ключевые факторы развития наставнических практик в дошкольных образовательных организациях 446
Сергейчук М. Р. Направления и условия психолого-педагогического сопровождения одаренных детей младшего школьного возраста 451
Степаненко Э. З. Научная библиотека ТГПУ в современном информационно-коммуникационном пространстве: специфика структуры сайта, содержание и управление контентом 455
Харкевич Н. А. Механизмы оптимизации образовательного процесса в современной сельской школе 460
Шашок К. С. Студенческая наука: подходы к вовлечению 465

Научное издание

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы
XXVII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г.)

Том II
Филология и филологическое образование.
Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права.
Педагогика и управление образованием

Электронное текстовое издание

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*
Корректор: *Н. В. Богданова*
Технический редактор: *Н. В. Удлер*
Дизайнер: *С. Б. Гончаров*

Издание разработано с помощью программного
обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Подписано к использованию 28.08.2025
Объем издания – 5,0 Мб. Заказ № 079/ЭН.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru