



НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

**XXVIII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 20 апреля – 8 мая 2026 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
XXVIII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 20 апреля – 8 мая 2026 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
Издательство ТГПУ
2026

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48
НЗ4

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, профессор;
Бабенко И. И., канд. филол. наук, доцент; Ковалевская Е. Н., канд. пед. наук, доцент;
Черепанова Т. Б., канд. пед. наук, доцент; Румянцев П. П., д-р. ист. наук;
Нестеренко П. Л., канд. ист. наук; Сафонова Е. А., канд. филол. наук;
Капустин А. В, ст. преп.; Юрченкова О. Н., канд. филол. наук, доцент;
Полева Е. А., канд. филол. наук, доцент; Мухин О. Н., д-р ист. наук, доцент;
Гончарова Т. А., канд. ист. наук, доцент; Киндяшова А. С., канд. пед. наук, доцент;
Сазонова Н. И., д-р филос. наук, доцент; Сартакова Е. Е., д-р пед. наук, доцент;
Ефремова-Шершукова Н. А., канд. ист. наук, доцент; Лингевич О. В., канд. пед. наук.

Рецензент:

канд. филол. наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы
Национального исследовательского Томского государственного университета *Е. О. Третьяков*

Наука и образование : материалы XXVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых : в 3 т. – Т. II: Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права. Педагогика и управление образованием. Томск, 20 апреля – 8 мая 2026 г. / ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2026. – 404 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 4,2 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4387>. – Режим доступа: свободный.
ISBN 978-5-907791-76-3

Сборник включает материалы участников XXVIII 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 978-5-907791-76-3

© Томский государственный
педагогический университет, 2026

РАЗДЕЛ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

РУСИСТИКА И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 81. 38/42

Языковая игра как разновидность познавательной деятельности учащихся

Language games as a form of students' cognitive activity

Юлия Андреевна Алексеева

Julia Andreevna Alekseeva

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. Анализируется языковая игра как эффективный инструмент развития познавательной деятельности учащихся на материале произведений Э. Н. Успенского. В теоретической части рассматриваются основные подходы к определению языковой игры, ее виды (каламбуры, омофония, спунеризмы, оноματοпея), приводится определение дидактического потенциала данного приема. Практическая часть включает описание комплекса заданий, которые направлены на распознавание приема языковой игры в текстах детской литературы и создание контекстов с комическим эффектом обучающимися 5-го класса.

Ключевые слова: языковая игра, познавательная деятельность, Э. Н. Успенский, каламбуры, омофония, спунеризмы, оноματοпея, развитие речи

Keywords: language game, cognitive activity, E. N. Uspensky, puns, homophony, spoonerisms, onomatopoeia, speech development

Перед тем как обратиться к анализу языковой игры как инструменту познавательной деятельности, следует определить само это понятие. В современной лингвистике термин «языковая игра» имеет несколько трактовок. Как отмечает С. Ж. Нухов, существуют два основных подхода к его пониманию. Широкое толкование восходит к идеям Л. Витгенштейна, который под «языковой игрой» понимал «целое, состоящее из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетен» [1, с. 165]. В таком определении языковой игры понятие охватывает практически любые формы речевого взаимодействия – от приказания до шутки и молитвы [1, с. 165].

Для нашего исследования более релевантным является узкое, собственно лингвистическое понимание языковой игры. И. В. Цикушева определяет этот феномен как

«осознанное и целенаправленное манипулирование экспрессивными ресурсами речи, обусловленное установкой на реализацию комического эффекта» [2, с. 170]. В. З. Санников также связывает языковую игру, в частности каламбур, с «шуткой, основанной на смысловом объединении в одном контексте либо разных значений одного слова, либо разных слов (словосочетаний), тождественных или сходных по звучанию» [3, с. 56]. Таким образом, признаками языковой игры в этом смысле являются намеренное нарушение языковой нормы (или обыгрывание системных связей языка) и установка на комический эффект.

Феномен языковой игры многообразен по своим приемам и средствам. В зависимости от того, на каком уровне языка происходит «игра», различают несколько разновидностей. Так, по данным исследователей, языковая игра может функционировать на следующих уровнях текста: фонетическом (ономатопея, спунеризмы), морфологическом (авторские окказионализмы), лексико-стилистическом (каламбур), графическом (смена шрифта, фигурные стихи) [2, с. 170]. С. А. Никаноров в своем исследовании, посвященном детской литературе, предлагает классификацию «игрем» (авторских игровых новообразований), среди которых выделяются игремы, ориентированные на семантические механизмы (ложноэтимологическая реноминация, каламбур), на фонетические механизмы (игрема-отзвучье) и на словообразовательные механизмы (контаминация, словосложение, «говорящие» имена) [4, с. 124–128].

Особый интерес для нашего исследования представляет связь языковой игры с познавательной деятельностью учащихся. Под познавательной деятельностью в психолого-педагогическом аспекте понимается активный процесс отражения и преобразования действительности в сознании субъекта, направленный на получение нового знания, его осмысление, запоминание и применение. Языковая игра, как показывает анализ научной литературы, обладает мощным познавательным потенциалом, что делает ее ценным дидактическим инструментом.

Во-первых, языковая игра активизирует мыслительные процессы. Б. Ю. Норман отмечает, что «языковая игра начинается там, где есть заведомое нарушение заданных и усвоенных правил», а сам язык при этом выступает «полигоном для моделирования и своего рода познания объективной действительности» (цит. по: [5, с. 122]). Сталкиваясь с необычным употреблением слова или с нарушением привычного языкового шаблона, учащийся вынужден активно анализировать, сравнивать, сопоставлять формальные и смысловые связи между единицами языка. Как пишет В. З. Санников, в каламбуре происходит «столкновение двух команд» омонимов или разных значений слова, что заставляет адресата заново осмысливать семантико-синтаксическую сочетаемость элементов текста [3, с. 59-60].

Во-вторых, языковая игра способствует углублению языкового чутья и пониманию системных отношений в языке. Разгадывая кроссвордную загадку, где сталкиваются омонимы (например, «Балка, но не строительная, а природная (Овраг)»), учащийся не просто вспоминает значение слова, но и учится различать лексические единицы на основе их синтагматических и парадигматических связей [6, с. 42]. Т. А. Гридина подчеркивает, что «языковая игра должна быть охарактеризована как форма лингвокреативного мышления, которое основано на ассоциативных механизмах» (цит. по: [4, с. 122]). Иными

словами, играя со словами, учащийся невольно осваивает механизмы порождения новых смыслов, что напрямую связано с развитием его речемыслительных способностей.

В-третьих, как справедливо замечает О. Г. Твердохлеб, использование языковой игры в учебных целях служит экстралингвистическим целям, расширяя кругозор учащихся. Материал занимательных кроссвордов, построенных на омонимии, «является тем ценным иллюстративным материалом, с помощью которого не только развивается речь ребёнка, но и расширяется его кругозор» [6, с. 43]. Учащиеся приобретают новые сведения из разных областей знания – географии, биологии, истории культуры – через увлекательную форму лингвистической загадки.

Наконец, важно отметить, что языковая игра, реализуя установку на комический эффект, создает на занятии положительный эмоциональный фон. Как подчеркивает О. Г. Твердохлеб, «смех, провоцируемый в подобных случаях пониманием противоречия между должным и реальным», позволяет снять «излишнее напряжение или усталость у учащихся» [6, с. 46]. Это способствует поддержанию познавательного интереса и мотивации к изучению языка. Таким образом, языковая игра выступает не просто как развлечение, а как «замечательный учитель словесности» (цит. по: [6, с. 42]), органично сочетающий в себе обучающий, развивающий и воспитательный потенциалы. Именно поэтому обращение к произведениям Э. Н. Успенского, насыщенным разнообразными игровыми приемами, представляется плодотворной основой для разработки учебно-методического комплекса заданий, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся во внеурочное время.

Разработанный комплекс заданий на основе приёма языковой игры в произведениях Э. Н. Успенского включает упражнения, которые позволяют учащимся не только увидеть, как писатель шутит со словами, но и самим попробовать создать небольшие тексты с неожиданным смыслом. В рамках изучения темы «Каламбуры и омонимы» учащимся предлагается выполнить задание, направленное на развитие умения распознавать игру слов (омофонию, многозначность, намеренное искажение) и понимать механизмы создания комического эффекта.

Первая часть задания – разминочная – строится на анализе объявления, которое написал крокодил Гена: «МОЛОДОЙ КРАКОДИЛ ПЯТИДЕСЯТИ ЛЕТ ХОЧЕТ ЗАВИСТИ СЕБЕ ДРУЗЕЙ». Ученикам предлагается найти в этой фразе орфографические ошибки (*кракодил* вместо *крокодил*, *зависти* вместо *завести*) и объяснить, почему эти искажения вызывают улыбку. Такой приём позволяет школьникам осознать, что языковая игра может строиться на простом «сдвиге» одной буквы, который полностью меняет смысл высказывания: вместо поиска друзей герой неожиданно начинает испытывать к ним зависть.

Основной аналитический этап связан с чтением диалога между Чебурашкой и крокодилом Геной. В ответ на вопрос «А щенки лазают по деревьям?» Гена замечает: «Нет, не лазают, – ответил Гена. – Они больше лают». Учащиеся должны выписать пару созвучных слов (лазают – лают) и объяснить, почему крокодил специально «пролаял»: «Вот так: ав-ав!». Здесь школьники впервые сталкиваются с каламбуром, основанным на омофонии – разнице в одном звуке, которая порождает неожиданный смысловой поворот. После коллективного обсуждения учащимся предлагается творческое задание:

придумать собственную короткую шутку, используя одну из пар слов (*носик – носить, полоскать – поласкать, коса – коса*).

Для закрепления навыка поиска каламбура в тексте используется игровой практикум «Найди каламбур». Учащимся предлагается фрагмент песенки, которую поёт Гена в спектакле «Красная Шапочка»: «По улицам ходила / Большая крокодила...». Ученики замечают, что слово крокодила (родительный или винительный падеж) не согласуется по роду с прилагательным большая (женский род), а также нарушает привычную рифму и размер. Это намеренное нарушение нормы вызывает комический эффект, поскольку читатель ожидает «большая крокодилица» или «большой крокодил», но автор создаёт абсурдное сочетание. Такой пример показывает, что каламбур может быть построен не только на омонимии, но и на грамматической несочетаемости, на игре с морфологическими формами.

Завершается задание рефлексией, где ученики письменно отвечают на вопросы: зачем писатели придумывают каламбуры и какой из разобранных примеров показался самым неожиданным. Таким образом, задание не только знакомит пятиклассников с конкретными игровыми приёмами Э. Успенского, но и активизирует их познавательную деятельность: анализ авторской шутки требует от школьника сопоставления звучания и смысла, а собственное творчество закрепляет понимание того, как формальное сходство слов может быть обыграно для создания комического эффекта.

Кроме прозаических текстов, богатый материал для наблюдения за языковой игрой представляют стихотворные произведения Э. Успенского. В них писатель активно использует такие приёмы, как оноματοпея (звукоподражание) и спунеризм (намеренное искажение слова путём перестановки или добавления звуков). Рассмотрим два характерных примера из стихотворения «Однажды доктор Левенсон».

Учащимся предлагается прочитать фрагмент, где доктор Левенсон с сервизом сталкивается с прохожим:

И вот с улыбкой на губах
Он шел себе и вдруг ба-бах:
Летит один прохожий,
На круглый шар похожий...
...Удар! Еще один удар!
Прохожий бряк на тротуар!

Учащиеся должны найти в этих строках слова, которые имитируют звуки падения и удара («ба-бах», «бряк»). Нужно объяснить, что такие слова называются оноματοпеей: они не просто сообщают о событии, а как бы «озвучивают» его, позволяя читателю услышать происходящее. Благодаря этому текст становится живым, динамичным, а комическая ситуация воспринимается особенно ярко.

После обсуждения учащимся предлагается творческое задание: придумать короткую историю (2–3 предложения) о том, как кто-то что-то роняет или разбивает, и использовать в ней не менее двух звукоподражаний, например «хлоп», «дзынь», «бум», «шлёп», «тресь».

Далее анализируется фрагмент из того же стихотворения, где речь идёт о госте-музыканте:

Он в русской музыке гигант
И заодно починит крант.
Нет, кажется, не крант, а кран,
Тогда он в музыке титан.

Учащимся предлагается найти в этих строках слово, которое произнесено с ошибкой («крант» вместо «кран»). Учитель объясняет, что такой приём называется спунеризмом – намеренным искажением слов путём добавления, перестановки или замены звуков. Искажённое слово «крант» звучит нелепо, что и создаёт комический эффект. Э. Успенский показывает, как легко изменить слово, добавив всего одну лишнюю букву, и оно сразу становится смешным.

После анализа учащимся предлагается выполнить творческое задание: придумать по одному искажённому варианту для слов «ложка», «стол», «книга» (например, «ложка» → «жлока» или «ложкат»), а затем составить короткий диалог (две-три реплики), где один персонаж говорит с такими искажениями, а другой его поправляет.

Языковая игра, как было показано в теоретической части, представляет собой не просто развлечение, а мощный познавательный инструмент: она развивает лингвистическое чутьё, активизирует мыслительные процессы (анализ, сравнение, классификацию) и расширяет кругозор учащихся через увлекательную форму работы со словом. Анализ произведений наглядно демонстрирует, как автор использует каламбуры, омофонию, намеренные искажения слов и грамматическую несочетаемость для создания комического эффекта.

Практическая апробация подобных заданий показывает, что школьники с интересом включаются в языковую игру, начинают замечать двусмысленности в окружающей речи и пробуют сами конструировать шутки, что свидетельствует о росте их языковой компетенции и творческой активности. Следовательно, использование приёмов языковой игры на материале произведений Э. Успенского является эффективным средством формирования лингвистической зоркости и развития познавательного интереса у младших подростков.

Список источников

1. Нухов С. Ж. Языковая игра: возможные подходы и трактовки явления // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17, № 1. С. 165–170.
2. Цикушева И. В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 90. С. 169–171.
3. Санников В. З. Каламбур как семантический феномен // Вопросы языкознания. 1995. № 3. С. 56–69.
4. Никаноров С. А. К вопросу о приёмах языковой игры в художественной литературе для детей // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 7 (441). С. 122–130.
5. Норман Б. Ю. Язык: знакомый незнакомец. Минск, 1987. 223 с.
6. Твердохлеб О. Г. «Языковая игра – это замечательный учитель словесности» (лингводидактический вектор применения юмористических кроссвордных загадок в системе филологического образования) // Мир педагогики и науки. 2016. № 4 (4). С. 39–48.

**Методика работы с рекламным текстом,
содержащим индивидуально-авторскую лексику**

**Methods of working with advertising text
containing individual author's vocabulary**

Елизавета Витальевна Афонасьева

Elizaveta Vitalievna Afonasyeva

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 использование рекламных текстов с окказиональной лексикой в аспекте формирования текстовой компетенции учащихся. Представлены методические приёмы анализа индивидуально-авторской лексики, способствующие развитию языковой интуиции, критического мышления и мотивации школьников к обучению во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: рекламный текст, индивидуально-авторская лексика, окказионализмы, текстовая компетенция, образовательные текстовые технологии

Keywords: advertising text, individual author's vocabulary, occasionalisms, text competence, educational text technologies

Реклама заполнила все сферы современной жизни людей. Рекламные тексты и заголовки настолько проникли в нашу жизнь, что порой мы не замечаем их, автоматически считываем фразы-слоганы, даже не задумываясь о том, как эти тексты устроены и какими языковыми средствами воздействуют на нас.

Именно эта повсеместность и привычность рекламы делает её ценным дидактическим материалом. Реклама окружает школьников в реальной жизни, а значит, работа с ней на занятии не кажется назидательной или оторванной от действительности.

Поскольку овладение текстовой компетенцией является необходимым условием качественного образования, рекламный текст может стать эффективным инструментом для её формирования, что делает тему исследования актуальной и востребованной.

Задача учителя – помочь обучающимся перейти от пассивного потребления рекламы к осознанному наблюдению, превратив знакомый материал в предмет изучения и творческой интерпретации. На примере рекламных текстов учащиеся улучшат способности понимать замысел автора, интерпретировать текст, анализировать языковые средства и создавать собственные высказывания в соответствии с коммуникативной задачей.

Целью данного исследования является рассмотрение различных методик работы с рекламным текстом, содержащим окказиональную лексику.

Использование текста рекламы на уроках позволяет перевести повседневный, привычный для школьников материал в плоскость осознанного языкового анализа. Таким образом, рекламный текст становится не просто фоном и эмоциональной разгрузкой, а полноценным дидактическим инструментом, который формирует текстовую компетенцию естественно, в знакомом и живом контексте.

В современной методике преподавания русского языка текст рассматривается не только как основная единица обучения, но и как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся. Н. С. Болотнова отмечает, что «владение текстовой деятельностью является одним из главных показателей общей культуры языковой личности» [1, с. 6]. Однако в школьной программе на работу с текстом выделяется критически мало часов, чтобы развить у школьников понимание, интерпретацию, анализ и написание текстов.

Особый интерес в контексте компетентного подхода представляет работа с рекламным текстом, содержащим индивидуально-авторскую лексику, поскольку такие тексты обладают высоким лингвокреативным потенциалом и позволяют развивать у школьников языковую интуицию, аналитические способности и творческое мышление. При анализе рекламного текста с окказиональной лексикой учащиеся интегрируют знания из области лексикологии, словообразования, стилистики. Это позволяет им увидеть, как языковые явления функционируют в реальной коммуникативной среде, и осознать связь между языковой формой и прагматическим эффектом высказывания.

В связи с тенденцией XXI в. и особенным интересом к индивидуально-авторским словам не только в литературе, но и в повседневной жизни, появляется необходимость изучения и анализа таких слов. По мнению Л. С. Метликиной, изучение окказионализмов в школе «развивает у учащихся такие умения, как умение осознать и обнаружить закономерности в системе языка, это и обеспечивает формирование этимологического, словообразовательного мышления» [2, с. 1056].

Текстовая компетенция является одной из ключевых в обучении. Задача учителя – создать условия для её развития у обучающихся и мотивировать учащихся к реализации текстовой деятельности. При этом возможными формами работы с текстом, содержащим окказиональные слова, являются групповые и индивидуальные задания; задания на сравнение текстов; интерактивные методы работы с окказионализмами; творческие задания; проектная деятельность; деловые игры; задания на смысловую догадку; задания на словообразовательный анализ индивидуально-авторских слов; интерпретационные, коммуникативные задания и др.

В качестве примера рассмотрим задание на словообразовательный анализ окказионализма в рекламном слогане.

«Новый Роллтон с огоньком! Будьте остро-рожны! Огненный соус чили имеет три степени остроты! Мы тебя предупреждали, Дима! Это же новый Роллтон с огоньком! Остро-рожно! Остро-новый!»

1. Найдите в слогане окказиональные слова. Выпишите их.
2. Определите, от каких слов они образованы.
3. Обозначьте морфемы, которые участвовали в словообразовании.

4. Определите способ словообразования.

5. Сделайте вывод: зачем создатель рекламы придумал это слово, а не использовал уже существующее?

При анализе рекламных текстов, содержащих авторские новообразования, учащиеся осваивают важнейшие навыки: «способность создавать тексты разных стилей и жанров с учетом конкретных экстралингвистических факторов» и «умение адекватно воспринимать текст, усваивая не только его поверхностный, но и глубинный смысл» [3, с. 163]. Рекламный текст, благодаря своей лаконичности и выразительности, представляет собой идеальный дидактический материал для формирования этих умений, что можно продемонстрировать на следующем контексте.

«А вдруг в новогоднюю Хватамбу вы откроете в себе рок-н-ролл, золотые руки, чемпиона по подаркам. Хорошая история попробовать себя в разных вещах. Новогодняя распродажа скидок до 80% в декабре на Авито».

1. Найдите в тексте окказионализм, сделайте его словообразовательный анализ.

2. Придумайте свой слоган для полезного перекуса в школе, используя аналогичную словообразовательную модель.

В. И. Капинос разработала методику понятийно-направленного анализа текста, которая «позволяет школьникам на основе речеведческих понятий осмыслить текст, понять его особенности, осознанно использовать текст как образец при создании высказываний» (цит. по: [4, с. 212]). Данная методика включает два основных этапа: «первый этап – подведение текста под понятие (определение темы, основной мысли, стиля, типа речи, коммуникативного намерения автора); второй этап – выведение следствия из понятия, которое заключается в поиске содержательных и языковых примет» [4, с. 212]. Применительно к рекламному тексту с индивидуально-авторской лексикой это означает, что учащиеся должны не только определить, какие неологизмы или окказионализмы использованы автором, но и понять, с какой целью они созданы, какую смысловую нагрузку несут и как влияют на восприятие рекламного сообщения.

Например, *«Что естественно – то вкусно!»* – рекламный слоган торговой марки «Вкус & Польза» торговой сети «Пятёрочка», ориентированная на сторонников здорового образа жизни.

В методической литературе описаны различные приемы работы с текстом, которые могут быть адаптированы для анализа рекламных текстов с индивидуально-авторской лексикой. Т. В. Волченко предлагает приемы работы с художественным произведением, которые включают наблюдение над языком, выявление изобразительно-выразительных средств, анализ композиции [5, с. 34–38]. При переносе на рекламный текст эти приемы трансформируются в задания по выявлению авторских новообразований, определению способов их образования, анализу их стилистической роли и коммуникативной функции.

Например, *«Мурлыкино – выставка экзотических кошек. Поглядим, поиграем, помур-р-р-чим. Бесплатный билет детям до 13 лет по промокоду КОТОБУС».*

«Распродабрь – месяц скидок и подарков!»

Л. Н. Горобец и И. В. Лайкова вводят понятие «образовательные текстовые технологии» [6, с. 66], под которыми понимают «наиболее эффективные способы и приемы работы с текстами разных жанров и стилей, формирующие умения адекватно воспринимать, интерпретировать и оценивать готовые тексты, а также создавать собственные» [6, с. 66]. Среди таких технологий особый интерес для работы с рекламным текстом, содержащим индивидуально-авторскую лексику, представляют: риторизация (построение процесса познания как диалога с текстом), концептуальный анализ слова (выявление культурных смыслов, закрепленных за языковой единицей) и технология РКМЧП, которая позволяет организовать работу с рекламным текстом таким образом, что учащиеся не просто фиксируют наличие авторских слов, но и анализируют их роль в создании выразительности, запоминаемости и убедительности рекламного сообщения.

Например, *«Евросвет – светим при любой погоде», обыгрывается поговорка «Хороша природа при любой погоде».*

«Мегафон: мы в ответе за тех, кого подключили!», слоган построен на трансформации прецедентного текста (а именно – на замене слова в крылатой фразе из произведения Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц»: *«Мы в ответе за тех, кого приручили»*).

Рекламный текст может служить отправной точкой для изучения целого ряда тем курса русского языка: лексики, словообразования (продуктивные и непродуктивные модели, авторское словотворчество), стилистики (экспрессивные средства языка, функциональные стили).

Анализ окказиональной лексики в рекламных текстах способствует развитию лингвистической наблюдательности у учащихся. Изучение индивидуально-авторских неологизмов позволяет школьникам осознать механизмы словообразования и расширить представления о языковой вариативности. Систематическая работа с такими единицами формирует навыки морфемного анализа и понимания семантических преобразований.

Например, *«Новогодние приключения ИИлектроника – футуристическое шоу на стыке театра и науки, где профессор Вольт, его дочь Маша и ИИлектроники исследуют эмоциональный и искусственный интеллект в формате интерактивных игр и экспериментов».*

Практическая методика предполагает комплексный анализ большого массива рекламных материалов. Учащимся предлагается выявлять окказионализмы, определять их структурные особенности и функциональную нагрузку в коммуникативном пространстве рекламы.

Например, *«Великая Китайская распродажа на AliExpress! Добавляйте понравившиеся товары в корзину сейчас, чтобы купить их со скидками на старте распродажи. Иначе можно не успеть – когда цены снизятся, товары раскупят очень быстро».*

Таким образом, рекламный текст выступает не только объектом анализа, но и средством систематизации и углубления знаний по русскому языку. Рекламные тексты эффективно использовать в качестве материала для анализа, чтобы развить текстовую компетенцию у обучающихся средних классов, так как реклама вызывает интерес для

подростковой аудитории, что будет являться мотивацией для обучения русскому языку и углубления их лингвистических знаний. Рекламный текст требует от учащихся активной интерпретационной работы и создаёт условия для формирования как рецептивных, так и продуктивных текстовых умений.

Методика работы с рекламным текстом, содержащим индивидуально-авторскую лексику, должна строиться на сочетании традиционных приемов текстового анализа и современных образовательных текстовых технологий, что обеспечивает эффективное формирование коммуникативной компетенции учащихся в рамках компетентностного подхода.

Список источников

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. 4-е изд. М. : Флинта: Наука, 2009. 520 с.
2. Метликина Л. С. Окказиональные слова и их изучение в школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 1056–1060.
3. Дресвянина С. Д. Актуальные опыты текстовой деятельности в речевой практике старшеклассников // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 2 (191). С. 162–168.
4. Беланчик К. А. Методика работы с текстом как базовым речеведческим понятием коммуникативной компетенции В.И. Капинос // Язык в различных сферах коммуникации : материалы III Междунар. науч. конф. (Чита, 20–21 сентября 2019 г.). Чита, 2019. С. 210–212.
5. Волченко Т. В. Некоторые приемы работы с художественным произведением на уроках литературы в начальной школе // Начальная школа. 2001. № 11. С. 34–38.
6. Горобец Л. Н., Лайкова И. В. Современные образовательные текстовые технологии // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 65–68.

Тема природы и ее лексическое воплощение в лирике Николая Заболоцкого

The theme of nature and its lexical embodiment in the lyrics of Nikolai Zabolotsky

Виктория Ивановна Беляева

Victoria Ivanovna Belyaeva

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. Рассматривается философская концепция природы в лирике Н. А. Заболоцкого и анализируются лексические средства ее воплощения. Цель работы – выявить, как центральные натурфилософские идеи поэта (одушевленность материи, метаморфоза бытия и единство мироздания) объективируются в языке произведений. В ходе исследования систематизированы семантические группы природной лексики: флористическая, анималистическая, ландшафтная, космическая, соматическая и колоративная. На примере стихотворения «В этой роще березовой...» детально разбирается функциональное взаимодействие данных групп, а также прослеживается роль изобразительно-выразительных средств: эпитетов, метафор, анафоры и звукописи. Проведенный анализ позволяет утверждать, что лексикон Н. А. Заболоцкого образует иерархически организованную систему, в которой антропоморфные образы и метафора движения служат ключом к пониманию идиостиля автора. В результате исследования делается вывод о том, что в творчестве поэта природа предстаёт не фоном, а активной, страдающей и мыслящей субстанцией, неразрывно связанной с духовным миром человека.

Ключевые слова: лирика, лирический герой, философская лирика, антропоморфизм, тема, пейзаж, идиостиль, Н. А. Заболоцкий

Keywords: lyrics, lyrical hero, philosophical lyrics, anthropomorphism, theme, landscape, idio-style, N. A. Zabolotsky

Природа занимает особое место в русской классической и современной литературе, выступая универсальной категорией, выражающей мировоззрение писателя и формирующей художественный мир произведения. Николай Алексеевич Заболоцкий (1903–1958) является одним из наиболее ярких и самобытных мастеров русской лирики XX столетия, творчество которого отличается глубокой философской рефлексией над взаимоотношениями человека и окружающего мира. Его поэзия наполнена особым отношением к природе, воспринимаемой автором не только как внешний объект созерцания, но и как живой субстанции, обладающей внутренним сознанием и духовностью.

Натурфилософская концепция Заболоцкого основывается на представлении о мироздании как единой системе, объединяющей живые и неживые формы материи, которые находятся в непрерывном взаимодействии. Развитие этого сложного организма природы происходит от хаоса к полной упорядоченности всех ее элементов. Характер-

ное для мировоззрения Заболоцкого сопряжение бинарных оппозиций бытия указывает на его постоянный поиск единой первоосновы мира.

Мы разделяем точку зрения А. В. Бутовой [1, с. 10], считая вполне обоснованным ее суждение о том, что поэзия Николая Заболоцкого обнаруживает глубинное родство с философией «русского космизма». Эта традиция опирается на образ человека как «гражданина Мира» и на принцип уподобления микрокосма макрокосму. Концепция человека-творца и наделенного творческой силой разума в художественном мире Заболоцкого восходит к философскому наследию В. С. Соловьева. В частности, в произведениях поэта угадываются отголоски соловьевского учения о христианском космосе и того центрального для него противоречия, которое разворачивается между безусловным и условным, абсолютным и преходящим, истинным и мнимым. Сам В. С. Соловьев формулировал это следующим образом: «Человек совмещает в себе всевозможные противоположности, которые сводятся к одной великой противоположности между безусловным и условным, между абсолютной и вечной сущностью и преходящим явлением, или видимостью. Человек есть вместе и божество, и ничтожество» [2, с. 112].

Центральной для философской концепции Заболоцкого является идея метаморфозы – перехода, взаимопроникновения и развития форм бытия. Природа у него не статична, а пребывает в вечном движении и становлении. Наглядной иллюстрацией этого тезиса выступает стихотворение «В этой роще березовой...», в котором природная образность становится средством выражения диалектики жизни и смерти, угасания и последующего возрождения:

*В этой роще березовой,
Вдалеке от страданий и бед,
Где колеблется розовый
Немигающий утренний свет,
Где прозрачной лавиной
Льются листья с высоких ветвей, –
Спой мне, иволга, песню пустынную,
Песню жизни моей.*

Центральное место в творчестве Заболоцкого занимает мотив единства всего сущего. С ним связан мотив метаморфозы. Природные образы функционируют как знаки перехода из состояния временного в состояние вечного. Метаморфоза здесь заключается в том, что личное, индивидуальное существование вписывается в природную гармонию, обретая тем самым бессмертие.

В творчестве 1930-х гг. доминирует мотив страдающей природы, отражающий размышления поэта о дисгармонии мироздания. Ему противостоит мотив преображения природы разумом, где человек выступает активным преобразователем, призванным внести в стихийное бытие начало сознания.

Особую группу образуют антропоморфные образы: в поэме «Деревья» растения наделяются голосом и способностью мыслить («Я листьев солнечная сила»), в стихотворении «Журавли» вожак журавлей наделяется человеческим атрибутом – «рубашкой», это является метафорой оперения (*А вожак в рубашке из металла / Погружался*

медленно на дно). В поздней лирике поэта на первый план выходят созерцательные, гармонические образы природы, лишённые трагического напряжения ранних произведений.

Формирование собственного взгляда на окружающий мир начинается у Заболоцкого в первые годы его городской жизни. Показательно, что уже на первом курсе Педагогического института имени А. И. Герцена молодой поэт приходит к важному для своего дальнейшего творчества выводу: «Поэт, прежде всего, – созерцатель. Созерцание, как некое активное общение субъекта с окружающим его миром, всегда ставит ряд вопросов о сущности всякого явления. Вещи спрашивают о своем существовании, и поэт спрашивает о существовании вещей. Вопросы теории познания делаются логически неумолимыми» [3, с. 185].

С опорой на исследование А. В. Бутовой можно утверждать, что в художественном мире Заболоцкого природа наделяется собственным сознанием, однако ведущая роль в её преобразовании принадлежит человеку. Такая миссия возложена на него потому, что несовершенная, испытывающая страдание «вековая давящая» уже несет в себе образ идеального грядущего мироустройства и те разумные законы, на которые человеку надлежит ориентироваться. Данная мысль находит прямое воплощение в поэме «Торжество земледелия», где Заболоцкий последовательно отстаивает идею: движение разума начинается с социального совершенствования человеческого общества, и только затем обретенная справедливость переносится на сферу отношений человека с животным миром и природой в целом. «Природа как будто сама стремится к человеку, а тот, ее разум, авангард эволюции, выражает это стремление и осуществляет его» [1, с. 10].

Одной из определяющих черт художественной картины мира Н. А. Заболоцкого выступает рационализм, доведенный до своего предела: поэт последовательно наделяет человеческим сознанием не только представителей животного мира, но и растения, и даже объекты неорганической природы. Так, в поэме «Деревья» звучат следующие голоса:

- *Я листьев солнечная сила,*
- *Желудок я цветка.*
- *Я пестик паникадила.*
- *Я тонкий стебелек смиренного левкоя...*
- *Я облака большое очертанье.*
- *Я ветра колыханье.*
- *Я пар, поднявшийся из тела человека.*
- *Я капелька воды не более ореха.*
- *Я дым, сорвавшийся из труб...*

В творчестве Н. А. Заболоцкого одухотворяется весь мир, благодаря чему возникает иллюзия полного, неразрывного единства автора с природным бытием [4].

Лексикон Заболоцкого отличается богатством и разнообразием единиц, относящихся к природной сфере. В произведениях поэта отчетливо выделяется несколько крупных семантических групп природной лексики.

Они образуют целостную, иерархически организованную систему. Каждая группа выполняет определенную функцию в создании философской картины мира: флористи-

ческая и анималистическая лексика олицетворяют природу, ландшафтная и космическая задают пространственные координаты, лексика состояний и времени формирует временной фон, соматическая лексика подчеркивает единство всего живого, а цветообозначения придают образам эмоциональную и символическую глубину. Рассмотрим эти проявления в стихотворении «В этой роще березовой...»:

*В этой роще березовой,
Вдалеке от страданий и бед,
Где колеблется розовый
Немигающий утренний свет,
Где прозрачной лавиной
Льются листья с высоких ветвей, –
Спой мне, иволга, песню пустынную,
Песню жизни моей.*

Флористическая лексика (*роща, листья, ветви, березовая*) и анималистическая лексика (*иволга*) выступают средством олицетворения природы: роща обретает конкретные черты «родного» пространства, а иволга становится субъектом, к которому обращена просьба лирического героя («Спой мне, иволга...»), тем самым природа олицетворяется и наделяется способностью к диалогу. Ландшафтные (*роща*) и космические (*свет, утренний*) элементы фиксируют пространственно-временные координаты: замкнутый мир берёзовой рощи разомкнут в вечность через образ «немигающего утреннего света». Лексика состояний и времени (*утренний, немигающий, льются*) формирует временной фон, на котором конкретное утро перерастает в символическую границу между временным и вечным, а листопад становится метафорой быстротечности жизни. Соматическая лексика в данном стихотворении не выражена прямо, однако имплицитно присутствует в категории «жизни» («песню жизни моей») и объединяет телесное существование человека и голос природы. Цветообозначение (*розовый*) придаёт образу глубину: розовый свет передаёт хрупкость и переходность бытия.

Взаимодействие этих групп создает уникальный поэтический мир, в котором природа предстает как живая, одухотворенная, мыслящая субстанция, неразрывно связанная с человеком.

Творчество Н. Заболоцкого отличается богатством и разнообразием лексических средств. Покажем это на примере предыдущего стихотворения «В этой роще березовой...». Наиболее частотными являются эпитеты: *роща березовая, утренний свет, песня пустынная* и пр. Они придают изображаемым объектам индивидуальные черты, помогают создать яркие образы природы и внутреннего мира лирического героя, а также усиливают атмосферу уединения и отрешенности. Развернутая метафора «*льются листья с высоких ветвей*» преобразует листопад в стремительный поток, подчеркивая течение жизни и реализуя центральную для Заболоцкого идею метаморфозы. Синтаксические средства усиливают лексическую семантику. Анафорическое построение строк («*Где колеблется... / Где прозрачной лавиной...*») организует ритм и создает эффект нарастающей погруженности в природный мир. Фонетические средства, а именно звукопись, дополняют лексико-синтаксический уровень. Аллитерация сонорных [л], [л'] в

строках *«Где лавиною розовой / Льются листья с высоких ветвей»* создает эффект плавности, текучести, поддерживает метафору листопада как потока. Ассонанс [е], [и] в словах *«жизни»*, *«песню»*, *«свет»*, *«ветвей»* придает звучанию легкость и прозрачность, созвучную семантике утреннего света.

В творчестве Заболоцкого природа выступает фундаментальной философской категорией, организующей художественную картину мира. В основе натурфилософской концепции поэта лежит представление о мироздании как единой, одушевленной системе, где все формы бытия взаимосвязаны.

Список источников

1. Бутова А. В. Творчество Николая Заболоцкого в контексте русской литературной традиции // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 29 (320). С. 9–12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-nikolaya-zabolotskogo-v-kontekste-russkoy-literaturnoy-traditsii/viewer> (дата обращения: 16.03.2026).
2. Соловьев В. Чтения о богочеловечестве. Статьи. Стихотворения и поэма. Из «Трех разговоров...»: краткая повесть об Антихристе. СПб. : Азбука, 1994. 528 с.
3. Заболоцкий Н. О сущности символизма / публ. К. Грищинского, Г. Филиппова // Звезда. 1978. № 11. С. 185.
4. Даниленко В. П., Даниленко Л. В. Художественная картина мира Николая Заболоцкого // Основы духовной культуры в картинах мира : сб. ст. Иркутск : Изд-во ИГУ, 1999. URL: <http://slovo.isu.ru/danilenko/articles/zabolotskkart.htm> (дата обращения: 10.05.2025).

Средства и единицы измерения подтекстовой информации в лирике

Means and units of measurement of subtextual information in lyrics

Максим Владимирович Бондарев

Maxim Vladimirovich Bondarev

Томский государственный педагогический университет

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Алексей Владимирович Болотнов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, avb@tspu.ru

Аннотация. Исследованы особенности и специфика подтекста в поэтическом произведении, представлен обзор разных видов подтекста, выделенных учеными; рассмотрены разные средства выражения и единицы анализа подтекста. В качестве одного из вариантов анализа данного феномена предложена методика, основанная на выделении границ единиц репрезентации подтекстовой информации, связанных с этапами смыслового развертывания текста при его чтении.

Ключевые слова: подтекст, имплицитность, аспекты рассмотрения и единицы анализа подтекста

Keywords: subtext, implicitness, aspects of subtext

Подтекстовая информация является сложной составляющей художественного поэтического текста. Сложность анализа подтекстовой информации заключается как в неоднозначности толкования понятий «подтекст» и «импликация», так и в абстрактности такой информации. Факты такой информации читатель формирует в процессе чтения/прослушивания поэтического текста, отталкиваясь как от собственного опыта языковой личности, так и от исторического, социального контекста и других составляющих, которых может быть множество, учитывая сложную сущность реального мира и не менее сложную его языковую репрезентацию.

Под подтекстовой информацией можно понимать «способ организации текста, ведущий к резкому росту и углублению, а также изменению семантического и/или эмоционально-психологического содержания сообщения без увеличения длины последнего» [1]. Важно отметить сближение понятий «подтекст» и «импликация», однако И. В. Арнольд выделяет и отличительные стороны, характеризуя текстовую импликацию как установку на отдельный коммуникативный акт, эпизод произведения, а подтекст как содержание, которое углубляет сюжет, смысловую и тематическую линии текста [2, с. 84].

Лингвист С. С. Сермягина так описывает проблему понимания подтекстовой информации: «Механизм познания подтекстовой (имплицитной) информации художественного текста в лингвистической литературе является одним из “открытых” вопросов. Незавершенность дискуссии связана со сложностью вычленения минимального смысло-

вого сегмента, задающего глубину интерпретации художественного текста, а также с трудностью осмысления неоднозначно трактуемой категории (подтекста)» [3, с. 153].

Таким образом, открытым остается вопрос о единицах измерения подтекста. В лингвистике пока нет универсальной единицы измерения, что обусловлено также неоднозначностью понятия «подтекст». Понятно, что языковые единицы разных уровней способны актуализировать подтекст, направляя познавательный интерес читателя/слушателя. Однако такой подход позволяет выявить только специфику используемых языковых единиц и статистику их использования. Вопрос выявления специальных единиц измерения подтекста и его особенностей остается открытым.

Можно выявить следующие проблемы изучения и измерения подтекстовой информации:

1. Неоднозначность понимания подтекста и близкого понятия «импликация».
2. Отсутствие универсальных единиц и средств измерения подтекста и его характеристик.
3. Неразрывность подтекстовой информации и роли других составляющих текста: лексических, синтаксических, композиционных, регулятивных средств, а также влияния пресуппозиции и других экстралингвистических факторов.

С учётом междисциплинарного подхода средство можно определить как «1. Приём, способ действия для достижения чего-н. <...> 2. Орудие ... для осуществления какой-н. деятельности» [4, с. 760]. Под единицей понимается «Величина, которой измеряются другие однородные величины» [4, с. 186].

Целью данного исследования является выявление средств выражения и единиц анализа подтекста. Известно, что языковая репрезентация подтекста возможна как с помощью единиц языка разного уровня (от фонем и графем до лексических средств и синтаксических конструкций), так и с помощью других различных регулятивных средств текста.

Под регулятивными средствами и структурами понимаются единицы, которые «по объёму, структуре, значимости и смыслу... могут быть нетождественными единицам узуса, так как являются порождением конкретной текстовой системы, отражающей авторское мировидение, интенцию творца. С помощью регулятивных средств выполняются различные психологические операции в процессе интерпретационной деятельности читателя. Регулятивные средства являются сигналами, которые стимулируют психологические импульсы, вызывающие “лирические эмоции” и актуализирующие определенные кванты знания в сознании адресата» [5, с. 389].

Важно отметить, что теория регулятивности учитывает лингвистические и экстралингвистические средства, а также особо выделяет пресуппозицию текста. Этот подход является удобным для анализа подтекста, так как подтекст предполагает скрытый, неявный смысл текста/высказывания, который не совпадает с его прямым значением. В силу своей природы подтекст не имеет физических или строгих единиц измерения (например, как метры или килограммы), однако в филологии можно выделить структурные единицы текста, через которые он реализуется и анализируется.

Так, среди прочих, выделяют лингвистические (ритмико-звуковые, лексические, морфологические, словообразовательные, синтаксические) и экстралингвистические

(композиционные, логические, графические) средства регулятивности. Кроме того, с учётом многогранности художественного текста допустимо выделить металингвистические средства регулятивности.

Под металингвистическими средствами регулятивности допустимо понимать языковые и текстовые элементы, с помощью которых автор управляет восприятием текста читателем, комментируя сам процесс речи, структуру текста или используемые языковые единицы. Они служат для организации дискурса, делая его более понятным и направляя внимание адресата (регулятивность). Под комментариями может пониматься как использование синтаксических клише, управляющих вниманием читателя/слушателя (например, *обратите внимание; как следует далее*), обращений («*Стихи мои! Свидетели живые*» Н. Некрасов [6]), так и использование апострофы (метабазиса), сфрагиды и других сложных художественных приёмов (в том числе и «чеховское ружьё»).

С помощью подобных металингвистических средств, классификация которых может быть затруднительна в виду их разнородности и многочисленности, подтекстовая информация способна иметь различную языковую репрезентацию в поэтических текстах. Не стоит исключать и особенности дискурса. Таким образом можно исследовать речевое взаимодействие, проявляющееся при вербализации наррации, т.е. процесс повествования. Металингвистика рассматривает «язык в его конкретной и живой целокупности» [7, с. 210]. Важно отметить, что металингвистика включает следующие понятия: «высказывание как единица речи» и «разноречие». Под разноречием понимаются «различные манеры (способы, формы) мышления и говорения, запечатленные в произведении» [8].

Таким образом, подтекст может быть актуализирован читателем/слушателем различными способами. Важно отметить и специфику поэтического текста, который отличается индивидуально-авторской лексикой и полисемантичностью. Однако в лингвистике нет не только единиц измерения подтекста, но и универсальных критериев анализа подтекста.

Рассмотрим виды подтекста и способы его классификации. С учётом специфики восприятия выделяют рациональный и иррациональный подтекст [9, с. 93–97], И. Р. Гальперин различает ситуативную и ассоциативную подтекстовую информацию [10], К. А. Долинин выделяет референциальный и коммуникативный подтекст [11], В. Б. Сосновская дифференцирует микроподтекст (линейный) и макроподтекст (нелинейный) [12, с. 169]. Кроме того, с точки зрения междисциплинарного подхода, исследователи [13] рассматривают подтекст с учетом географического фактора («швейцарский» подтекст); религии (христианский подтекст, арабо-мусульманский «код»); сферы человеческой жизнедеятельности (бытовой подтекст).

Таким образом, можно выделить различные аспекты анализа подтекстовой информации, которые отражают разнородные характеристики подтекста и позволяют изучить подтекстовую информацию с разных сторон. Под аспектом (от лат. *aspectus* – вид, взгляд) понимается «отдельная сторона, ракурс, точка зрения или угол рассмотрения объекта, явления или понятия» [14]. В свете этого при изучении подтекста можно выделить следующие аспекты его рассмотрения: рациональный/иррациональный, ситуатив-

ный/ассоциативный, референциальный/коммуникативный, микроподтекст/макроподтекст, тематический аспект.

О способности текста «рождать» новые смыслы косвенно описано Р. Бартом в эссе «Смерть автора». Примечательно и другое исследование французского исследователя – «S/Z», где представлены единицы чтения, называемые лексиями. Это фрагменты, смысловые блоки, на которые интуитивно членится текст [15]. Можно рассмотреть и способность подтекста «углубляться» в потенциальные смыслы. Недаром Г. О. Винокур писал: «...в этом (поэтическом. – М. Б.) языке не только оживляется все механическое, но и узаконивается все произвольное» [16, с. 253]. Предполагается, что осмысление подтекста создаёт новые «уровни» различной информации.

Таким образом, при анализе подтекста необходимо учитывать как разные аспекты подтекстовой информации, которые необходимы для классификации подтекста с разных сторон, каждая из которых имеет научное основание, так и потенциальные уровни подтекста, «глубина» которых зависит от многих факторов, в том числе от языковой личности читателя/слушателя.

В качестве минимальной единицы членения смыслового сегмента подтекста, на наш взгляд, допустимо считать лексии. Лексия по своим функциям напоминает синтагму – минимальную единицу речи. Лексия предполагает членение текста во время чтения, в процессе смыслового развертывания текста в сознании читателя. Важно отметить, что деление текста на лексии происходит интуитивно, это сближает членение текста и выявление подтекстовой информации во время чтения.

Рассмотрим предлагаемую нами возможную модель анализа подтекста с делением на лексии на примере известного и короткого произведения – сказки «Курочка ряба» (вариант для детей): *Жили-были дед да баба, / Была у них курочка Ряба. / Снесла курочка яичко, не простое – золотое. / Дед бил, бил – не разбил. / Баба била, била – не разбила. / Мышка бежала, хвостиком задела, яичко упало и разбилось. / Дед плачет, баба плачет, а курочка кудахчет: / – Не плачь, дед, не плачь, баба: снесу вам яичко не золотое – простое* [17].

Для апробации данной методики нами был проведен пилотажный эксперимент с участием фокус-группы на выявление аспектов подтекстовой информации данного текста и содержания подтекстовой информации. В качестве информантов в фокус-группе выступили 5 преподавателей русского языка и литературы. Эксперимент позволил выявить следующие результаты и примеры аргументации анализа подтекстовой информации (орфография и пунктуация сохранены. – М. Б.). Ответы участников эксперимента были сгруппированы нами с учетом выделенных выше типов подтекста и аспектов его анализа.

Представим анализ полученных ответов.

1) Рациональный/иррациональный подтекст:

– *Заложено больше, чем про деда с бабкой. – Остается подспудное ощущение недосказанности.*

2) Ситуативный/ассоциативный подтекст:

– *Об образе мира ещё догадаться надо, несмотря на фольклорную основу сказки. – Там ничего не сказано (в контексте ситуативного подтекста).*

3) Референциальный/коммуникативный подтекст:

– Случай. Мышка хвостиком махнула. – Почему яичко не бьется, потому что оно золотое.

4) Микроподтекст/макроподтекст:

– Дед, бабка, золотое яйцо, простое яйцо, мышка (не мышшь), слова играют, а композиции как таковой нет. – Смысл понятен именно с этими словами. Если заменить деда и бабу на мужчину и женщину.

5) Тематика подтекста: философский, онтологический:

– О сотворении мира идёт речь.

Деление информантами текста «Курочка Ряба» на лексии выглядит таким образом: Жили-были дед да баба, / Была у них курочка Ряба. / Снесла курочка яичко, не простое – золотое. / Дед бил, бил – не разбил. / Баба била, била – не разбила. / Мышка бежала, хвостиком задела, яичко упало и разбилось. / Дед плачет, баба плачет, а курочка кудахчет: / – Не плачь, дед, не плачь, баба: снесу вам яичко не золотое – простое [17].

Важно отметить, что в данном тексте лексии как потенциальные единицы членения подтекстовой информации совпали с синтаксическими конструкциями, что обусловлено короткими предложениями и простой организацией синтаксиса в данном тексте. Обобщим другие полученные данные в таблице.

Уровни подтекста, выделенные информантами в ответах

Текст	Интерпретация подтекста информантами
Жили-были дед да баба, / Была у них курочка Ряба.	Все хорошо в доме и быту. Достаток. Целостность (П1)
Снесла курочка яичко, не простое – золотое.	Радость рождения. Опять же достаток, потому что золотое. (П2)
Дед бил, бил – не разбил. / Баба била, била – не разбила. / Мышка бежала, хвостиком задела, яичко упало и разбилось.	Дед с бабкой не разбили, а мышка разбила. Воспринимается не как горе, а как случайность и глупость. (П3) Дед с бабкой били яйцо, чтобы съесть (золотое яйцо), могли ли они бить его с другой целью? (П4) Пропадает ценность золотого яйца (П5). А мышка уронила, яйцо упало на пол и пропало. (П6) Мышка пробежала случайно, как и комета летела. Кто ей управляет, никто – случайность. (П7)
Дед плачет, баба плачет, а курочка кудахчет:	Тут становится понятно, что это горе. А курочка кудахчет почему, от горя?! Опять же узнаем из следующей строчки. (П8)
– Не плачь, дед, не плачь, баба: снесу вам яичко не золотое – простое.	Появляется новое рождение, надежда. Простое яйцо у них получится разбить (П9), съедят и насытятся (П4), простое земное счастье. (П10)

Данная модель анализа подтекста предполагает измерение подтекстовой информации с учётом её разных аспектов и членение подтекста на минимальные подтекстовые единицы (лексии) с последующим выявлением многоуровневой структуры подтекста и обобщения.

Список источников

1. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. М. : Просвещение, 1988. 192 с.
2. Арнольд И. В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. 1982. № 4. С. 84–85.
3. Сермягина С. А. Ключевые вопросы методики анализа подтекста художественного произведения // Вестник КемГУ. 2012. Серия: Филология. Вып. 4 (52). 148–154 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998. 944 с.
5. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. 4-е изд. М. : Флинта : Наука, 2009. 520 с.
6. Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем : в 15 т. Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1981. Т. 2: Стихотворения. 416 с.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества М. : Искусство, 1979. 423 с.
8. Бахтин М. М. Проблема текста. Собр. соч. : в 7 т. М., 1996. Т. 5. 732 с.
9. Голякова Л. А. Проблема подтекста в свете современной научной парадигмы // Вестник ТГПУ. 2006. Серия: Гуманитарные науки (филология). Вып. 5 (56). С. 93–97.
10. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования М.: КомКнига, 2007. 148 с.
11. Долинин К. А. Интерпретация текста М. : УРСС : КомКнига, 2005. 304 с.
12. Сосновская В. Б. О двух аспектах явления «подтекст» // Функциональные особенности лингвистических единиц. Краснодар : Кубанский ун-т, 1979. С. 167-171.
13. Лелис Е. И. Теория подтекста : учеб.-метод. пособие. Ижевск : Удмуртский университет, 2011. 60 с.
14. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний. М. : Русский язык, 1998. 846 с.
15. Барт Р. S/Z. Пер. с фр. 2-е изд., испр. / под ред. Г. К. Косикова. М. : Едиториал УРСС, 2001. 232 с.
16. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959. 492 с.
17. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева : в 3 т. Лит. памятники. М. : Наука, 1984–1985. 510 с.

Коммуникативно-когнитивные аспекты анализа речевого поведения блогера (на материале блога Димы Масленникова)

Communicative and cognitive aspects of the analysis of the blogger's speech behavior (based on the material of Dima Maslennikov'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. Анализируется речевое поведение блогера Димы Масленникова с целью выявления его коммуникативно-когнитивных стратегий. Полученные результаты раскрывают механизмы речевого воздействия публичной языковой личности и её особенности в медиакоммуникации.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, языковая личность, речевое поведение, коммуникативный стиль, речевое воздействие, блогер

Keywords: cognitive linguistics, linguistic personality, speech behavior, communicative style, speech influence, blogger

Современное медиапространство характеризуется стремительным развитием персональной цифровой коммуникации, где центральной фигурой выступает блогер как особый тип виртуальной языковой личности. «Блогеры – харизматичные медиаперсоны, являющиеся лидерами мнений, часто задающие речевые тренды» [1, с. 455]. Их коммуникативная деятельность представляет уникальную среду, в которой речевое поведение автора направлено не только на трансляцию информации, но и на реализацию стратегий самопрезентации, удержания внимания и целенаправленного воздействия на аудиторию. В связи с этим актуально рассмотрение того, каким образом особенности когнитивной деятельности блогера проявляются в его речевых и невербальных действиях.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют фундаментальные труды лингвистов в области когнитивной лингвистики, теории языковой личности, медиакоммуникации и речевого воздействия. Главным и системообразующим для данной работы является понятие языковой личности, которое вслед за Ю. Н. Карауловым мы понимаем как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, а также определенной целевой направленностью» [2, с. 245]. Анализ речевой деятельности личности невозможен без обращения к интеллектуальным аспектам, поскольку когни-

тивная лингвистика подразумевает «лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформировании информации» [3, с. 53]. В рамках данного подхода язык рассматривается как неотъемлемая часть мыслительных процессов человека.

Объектом исследования является речевое поведение языковой личности в сфере интернет-коммуникации. Под речевым поведением подразумевается «специфическая разновидность человеческого поведения, которое складывается из речевых поступков и основывается на использовании языка, реализующегося в речи» [4, с. 44]. Данное действие ситуативно обусловлено и направлено на достижение определенных коммуникативных целей. Предметом исследования являются коммуникативно-когнитивные стратегии, используемые блогером Димой Масленниковым, а также специфические языковые и стилистические средства их реализации.

Материалом исследования являются видеозаписи, размещенные в социальной сети «ВКонтакте» на персональной странице блогера Димы Масленникова.

Цель работы заключается в выявлении ключевых закономерностей организации речевого поведения блогера, обусловленных особенностями его языкового сознания и коммуникативной задачей взаимодействия с аудиторией.

В рамках данного исследования мы опираемся на определение, согласно которому под коммуникативным стилем понимаются «относительно устойчивые особенности коммуникативного поведения личности в различных ситуациях общения, включая проявляющиеся в дискурсе данной языковой личности типовые коммуникативные роли, коммуникативные тактики и стратегии, выбор регулятивных средств и структур, отношение к коммуникативным нормам, ориентацию на адресата и выбор речевых жанров» [5, с. 264]. Речевое воздействие определяется как «воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели» [6, с. 45].

Анализируя речевое поведение Димы Масленникова, следует охарактеризовать его коммуникативный стиль, который формируется на разных уровнях, выделяемых в структуре модели языковой личности Ю. Н. Караулова. На вербально-семантическом уровне стиль отличается контрастностью. С одной стороны, блогер активно использует книжную, абстрактную и историческую лексику для создания серьезного, документального контекста: в его речи появляются такие выражения, как «секретные разработки биологического оружия», «преступное использование науки», «возбудители оспы, сибирской язвы», «капсула времени двухтысячных». С другой стороны, данная лексика сменяется разговорной, просторечной и сниженной, что создает эффект близости к аудитории. Фразы «Мы вываливаемся и уезжайте», «эта хата» выполняют важную функцию: они маркируют переход от серьезной, иногда пугающей информации к неформальному, доверительному общению и способствуют снятию психологического напряжения у адресата.

На когнитивном уровне коммуникативный стиль Масленникова реализуется через обращение к общим с аудиторией фоновым знаниям и культурным кодам. Блогер ак-

тивно использует выражения, понятные его целевой аудитории. Например, сравнение заброшенного здания с компьютерной игрой, когда он восклицает: «Выглядит как Last of Us. Один в один», или упоминание культового автомобиля DeLorean из кинотрилогии «Назад в будущее» служат когнитивными помощниками. Подобные отсылки помещают зрителя в требуемую смысловую либо эмоциональную среду постапокалипсиса, ностальгии, сопричастности конкретной субкультуре. Обращения к концептам «тайна» и «испытание» формируют манеру блогера. Так, в видео, посвященным расследованиям, он использует загадочный сюжет и задает вопросы, которые побуждают зрителей к рефлексии. Например: «Что же на самом деле убило туристов?» или «Какова вероятность, что это не может произойти снова?».

Индивидуальный стиль Масленникова проявляется на мотивационно-прагматическом уровне, отвечающем за самопрезентацию и воздействие. Организация речи блогера подчинена драматургическим принципам, т.е. субъект выступает не информатором, а рассказчиком, проводником в иную реальность. Данная особенность выражается через определенные конструкции, имитирующие эффект присутствия или прямой репортаж: «Давайте так, ребята. Сейчас мы заселяемся...», «Смотрите, я думаю, что это сталкеры сделали...», «Блин, друзья, это выглядит как...». «Друзья», «смотрите», «давайте» обеспечивают вовлеченность, устраняя дистанцию между экраном и зрителем.

Эмоционально-оценочная лексика и междометия передают состояние блогера: субъективная модальность пронизывает его речь. Например: «Это одна из самых странных заброшек...», «Фу, у меня аж мурашки по телу пошли», «Блин, я не верю, что мы добрались...», «чувствую сейчас внутренний мандраж». Получается, что вербализация собственных физиологических реакций работает как инструмент, показывающий ощущение подлинности переживаемого ужаса или восторга.

Ещё одной важной чертой является метаязыковая рефлексия, благодаря которой блогер комментирует процесс создания контента и свои профессиональные решения. Так, в одном из видео Дима Масленников признается: «У меня создается ощущение, что масштабность уже особо никому не нужна. Важна идея, важна жизнь внутри кадра».

Перейдем к доминирующим коммуникативным стратегиям. Мы выяснили, что речевое поведение блогера является сложной, многоуровневой системой, нацеленной на удержание внимания, управление эмоциональным состоянием зрителя и формирование лояльности. Основным методом выступает стратегия драматизации и напряжения, которая проявляется в цикле мистических расследований и реализуется через ряд тактик.

Блогер часто начинает повествование с идиллической картины, чтобы потом предоставить зрителю ужасающие факты. Например, мы можем проследить за этим в видео про Японию: сначала звучит восторженное описание – «Япония, страна восходящего солнца. Самураи, невероятная природа... Как же всё это прекрасно», а затем следует резкий контрастный переход – «Но у Японии есть и другая сторона... Именно в этой стране проводились одни из самых страшных опытов над людьми».

Тактика апелляции к неизведанному проявляется в постоянном подчеркивании неопределенности и потенциальной опасности: «Нам нужны какие-то доказательства, либо каким-то образом мы должны опровергнуть эту теорию», «На момент вот этой съем-

ки я до сих пор не знаю, чем все закончится». Блогер ставит себя в позицию исследователя, идущего на риск, что заставляет зрителя сопереживать.

Второй ключевой стратегией выступает стратегия интимизации и диалогизации. Масленников превращает монолог в подобие доверительной беседы с каждым зрителем. Цель данного метода – сократить дистанцию и повысить уровень доверия к говорящему. Использование интегративных форм реализуется через обращение «друзья» и местоимение «мы». Данное использование выступает объединяющим элементом между блогером и зрителем («Сегодня мы отправимся в японскую заброшку», «Мы на ваших глазах отправимся в это место») или служит обозначением команды Димы Масленникова («Мы с парнями размышляем о том, какой контент мы хотим выпускать»). В обоих случаях зритель чувствует себя либо соучастником приключения, либо «своим».

Третья стратегия – стратегия самопрезентации, которую можно охарактеризовать как конструирование изображения «своего-чужого». Масленников целенаправленно формирует и закрепляет в сознании аудитории образ «идейного романтика-трудяги», противопоставляя себя «чужим» – тем, кто не верит, не рискует, не готов работать. Тактика воспроизведения системы ценностей проявляется в прямых морально-нравственных установках, которые блогер транслирует аудитории: «Цените каждый момент», «Не надо слушать мнение других», «Надо пахать, пахать, пахать». Данные пафосные, но простые истины резонируют с молодежной аудиторией, находящейся в поиске жизненных ориентиров.

Четвертой стратегией выступает стратегия мифологизации или конспирологизации. Это направлено на встраивание реальных фактов в паранормальный или конспирологический контекст, что является «изюминкой» канала и основой для вовлечения аудитории в обсуждение. Тактика столкновения «официального» и «тайного» заключается в том, что блогер постоянно обращается к официальным данным, чтобы подвергнуть их сомнению через легенды и слухи. Например: «Официально все было закрыто... Но вы только подумайте, Сиру Исии не был осужден... Именно этот факт используют любители конспирологических теорий». Такой прием формирует коммуникативное пространство, внутри которого зрителю предоставляется возможность самостоятельно выбрать версию.

Анализ видеоматериалов Димы Масленникова позволил выявить устойчивые когнитивные структуры, которые выступают системообразующими для всего коммуникативного поведения, определяя отбор языковых средств и реализуемых стратегий.

Первым механизмом является фрейминг. Как отмечает Н. Н. Болдырев, это «объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой “пакет” информации, знания о стереотипной ситуации» [7, с. 25]. Из этого определения мы понимаем, что фрейм задает структуру знаний, которая организует наш опыт и способ восприятия ситуации. Дима Масленников использует данный метод для управления интерпретацией событий зрителем, чтобы вызвать у него определённые эмоции.

Доминирующим фреймом в дискурсе блогера является «расследование» или «поиск истины». Например: «Нам нужны какие-то доказательства, либо мы должны опровергнуть эту теорию», «докопаться до истины». Также преобладает фрейм «опасность» или «угроза». Примеры: «жуткая история», «животный страх», «мандраж», «пустота», «непроглядная тьма и мгла», «все максимально мрачное».

Вторым механизмом является эмоционально-смысловая доминанта. Исследователи медиадискурса отмечают, что авторское отношение во многом определяет построение текста. Так, Дима Масленников постоянно вербализует свою реакцию на происходящее. Вместо объективного описания местности или событий блогер транслирует свои ощущения, которые становятся основой восприятия для аудитории. Например: «Чувствую сейчас внутренний мандраж ровно такой же, какой был во время нашей экспедиции на перевал Дятлова», «Фу, у меня аж мурашки по телу пошли». Данные высказывания выполняют функцию когнитивных триггеров: называя эмоцию, блогер программирует ее возникновение у зрителя.

Третьим значимым элементом выступает метафорическое моделирование. По Джорджу Лакоффу метафора – это «когнитивный инструмент для понимания абстрактных понятий и абстрактного мышления» [8]. Концептуальная метафора в когнитивной лингвистике понимается как одна из фундаментальных операций мышления, позволяющая осмысливать абстрактные сущности в конкретных терминах. Речь Масленникова насыщена образными переносами, которые подчинены единой задаче – сделать сверхъестественное и ужасное осязаемым, материальным.

Наиболее употребительной является модель тайны как объекта, она реализуется в определенных сочетаниях: «докопаться до истины», «факты обрастают байками и легендами», «разгадка поможет нам». Важнейшим типом является метафора поиска как путешествия или движения, она материализуется в постоянных описаниях перемещения в пространстве, которое становится синонимом интеллектуального поиска. Например: «Лед когда-нибудь тронется... Лед в нашем расследовании тронется тогда, когда мы сами проведем время на перевале». В данном фрагменте физическое действие, движение по льду, напрямую отождествляется с когнитивным процессом, продвижением в расследовании. Используя такие метафоры, блогер переводит абстрактную ментальную деятельность в конкретный, визуализируемый и легко воспринимаемый план.

Подведем итоги. В ходе исследования были выявлены ключевые коммуникативно-когнитивные особенности речевого поведения блогера Димы Масленникова, включающие доминирующие стратегии драматизации, интимизации, самопрезентации и мифологизации, а также такие когнитивные механизмы, как фрейминг, эмоционально-смысловая доминанта и метафорическое моделирование, обеспечивающие управление вниманием и эмоциональным состоянием аудитории. Анализ позволил определить специфику коммуникативного стиля блогера, формирующуюся на пересечении разговорной и книжной лексики, апелляции к общим фоновым знаниям и драматургии повествования. Полученные результаты способствуют более глубокому пониманию механизмов речевого воздействия в интернет-коммуникации и особенностей формирования языковой личности современного видеоблогера.

Список источников

1. Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь. М., 2018. 438 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 263 с.
3. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. 245 с.

4. Полякова Л. С. Понятие «Речевое поведение»: теоретические аспекты // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2012. № 14. С. 44–47.
5. Болотнов А. В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности. Томск, 2015. 274 с.
6. Стернин И. А. Основы речевого воздействия. Воронеж, 2012. 178 с.
7. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. 182 с.
8. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought / ed. by A. Ortony. Cambridge, 1993. P. 202–251.

**Регулятивная функция лексических и синтаксических повторов
в поэзии Ю. Д. Левитанского**

**The regulatory function of lexical and syntactic repetitions in the poetry
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. Представлен анализ повторов как средства организации поэтического текста на материале стихотворения Ю. Д. Левитанского «Только ритмы, одни только ритмы...». Рассматриваются различные виды повторяющихся элементов и их функционирование в структуре произведения. Особое внимание уделяется их роли в формировании композиции, ритмико-интонационного строя и смысловых акцентов. Показано, что повтор выступает механизмом, регулирующим восприятие текста, направляющим внимание читателя и обеспечивающим выделение ключевых содержательных компонентов. Выявлен регулятивный потенциал повторов как важного инструмента смысловой организации художественного текста.

Ключевые слова: регулятивность, поэтический текст, лексический и синтаксический повтор, ритм, идиостиль, Ю. Д. Левитанский

Keywords: regulativity, poetic text, lexical and syntactic repetition, rhythm, syntactic parallelism, anaphora, idiostyle, Y. D. Levitansky

В рамках коммуникативной стилистики особую значимость приобретает исследование языковых средств, реализующих регулятивную функцию текста и направляющих процесс его интерпретации. Вслед за Н. С. Болотновой под регулятивностью нами понимается «системное качество текста, заключающееся в его способности “управлять” познавательной деятельностью читателя» [1, с. 13].

Целью данной статьи является выявление особенностей функционирования повторов на лексическом и синтаксическом уровнях поэтического текста и определение их роли в его смысловой интерпретации.

Материалом исследования послужило стихотворение Ю. Д. Левитанского «Только ритмы, одни только ритмы...» (из сборника «Белые стихи»).

Лексический повтор широко используется в поэтической речи как один из ведущих выразительных приёмов. В научной литературе существуют разнообразные термины для обозначения данного явления: «лексический повтор», «лексико-семантический повтор», «лексико-синтаксический повтор», «позиционно-лексический повтор» и др.

Такая терминологическая вариативность отражает сложность и многогранность лексического повтора как объекта исследования.

И. Р. Гальперин определяет лексический повтор как «стилистический прием, состоящий в повторении слов, фразы или предложения в пределах данного высказывания (в предложении, в сложном синтаксическом целом, абзаце) или же в наиболее крупных единицах речевого потока, охватывающих целый ряд высказываний» [2, с. 31].

И. В. Арнольд характеризует его как «средство выдвижения, которое обеспечивает структурную согласованность текста и определяет последовательность текстовых элементов» [3, с. 16].

В. Г. Гак отмечает, что повтор – это «это текстообразующий приём, базирующийся на умышленном двукратном, а иногда и многократном формальном или семантическом употреблении одинаковых или с противоположным значением единиц языка в таком же или модифицированном порядке, в таких условиях, что их можно различить (в рамках одного высказывания, синтаксического целого или же всего текста)» [4, с. 91].

Обобщая определения ученых, можно заключить, что повтор – универсальный текстообразующий приём, который основан на намеренном воспроизведении языковых единиц. Повтор выполняет важные функции в структурной организации текста, используется для смыслового акцентирования и регулирует читательское восприятие. Особенно наглядно данные функции реализуются в поэтическом тексте, где повтор становится одним из ключевых средств художественной выразительности и смыслообразования. Так, в стихотворении Юрия Давидовича Левитанского «Только ритмы, одни только ритмы...» [5] лексические и синтаксические повторы выступают ключевым средством организации поэтического текста и реализации его регулятивного потенциала. Выбор данного стихотворения обусловлен тем, что в нём особенно наглядно проявляется регулятивный потенциал повтора, направляющего восприятие текста и организующего его смысловое развёртывание. Повторы структурируют высказывание, задают ритм и акцентируют ключевые образы, тем самым управляя интерпретацией. В поэтической картине мира Ю. Д. Левитанского стихотворение занимает значимое место, поскольку отражает его представление о ритме как универсальном принципе, определяющем устройство мира, человека и поэтической речи.

Уже в начальных строках задаётся основная смысловая доминанта посредством интенсивного лексического повтора: «*Только ритмы, одни только ритмы, / бесконечное множество ритмов*». Повтор лексемы «*ритмы*» формирует тематическое ядро произведения, концентрирует внимание читателя на центральном образе и тем самым направляет процесс интерпретации:

*Только ритмы, одни только ритмы,
бесконечное множество ритмов,
их биенье, круженье, течение,
и пересечение,
и противоборство.*

Дальнейшее развитие текста сопровождается усложнением системы повторов. В строках «*их биенье, круженье, течение, / и пересечение, / и противоборство*» мы

наблюдаем сочетание лексического и синтаксического повторов: однородные члены, выраженные существительными с повторяющимся суффиксом, образуют морфологически и ритмически однородный ряд. Повтор соединительного союза «и» замедляет темп восприятия. Он усиливает значимость каждого из названных проявлений ритма и тем самым направляет внимание читателя.

В последующих строках усиливается синтаксический параллелизм:

*Вся Вселенная – скопище **ритмов**,
грандиозная ярмарка **ритмов**,
их ристалище,
форум,
арена.*

Повтор лексемы «**ритмов**» в конце строки усиливает смысл и обобщает образ. Номинативные конструкции («*ристалище*», «*форум*», «*арена*») образуют параллельный ряд, расширяющий семантическое поле и задающий множественность интерпретаций. Таким образом, повтор выполняет не только связующую, но и смыслообразующую функцию.

В следующем фрагменте особое значение приобретет анафорический повтор:

***Мы** живем на космической ярмарке **ритмов**,
мы наполнены **ими**,
пронизаны **ими**,
мы просто напичканы **ими**.*

Повтор местоимения «**мы**» и конструкции с творительным падежом («*ими*») выполняет регулятивную функцию, формируя направленность восприятия текста и усиливая его смысловые акценты. Последовательное нарастание от нейтрального «*наполнены*» к экспрессивному «*напичканы*» создаёт эффект градации, который регулирует интерпретацию читателя и усиливает эмоциональное воздействие.

Лексический повтор получает дальнейшее развитие в расширенных перечислениях:

*Все планеты и звезды,
трава и цветы,
и пульсация крови,
искусство,
политика,
страсть –
только ритмы,
одни только ритмы.*

Здесь синтаксический параллелизм и интонация перечисления создают ощущение включённости всего многообразия мира. Повтор финальной формулы «*только ритмы, одни только ритмы*» замыкает композиционный круг и возвращает читателя к исходной смысловой установке. Таким образом реализуется принцип кольцевой композиции, усиливающий целостность текста.

Важную роль играет вариативный повтор, при котором одна и та же идея передаётся близкими по смыслу выражениями: «*напряжение ритма*», «*движение речи*»,

«пульсация слова». Такой повтор осуществляется на уровне смысловых соответствий и позволяет раскрыть и уточнить понятие ритма, распространяя его на сферу поэтической речи:

*Такова и поэзия, кстати, –
ее стержень, и ось, и основа –
напряжение ритма,
движение речи,
пульсация слова.*

Наконец, в заключительной части стихотворения повтор приобретает философское звучание:

*но без ритма –
о нет, извините,
без ритма всему наступает конец,
это смерть,
ибо только она
существует вне ритма.*

Контраст между образом ритма и его отсутствием усиливает регулятивный эффект и способствует восприятию ритма как всеобщего принципа существования.

Таким образом, система лексических и синтаксических повторов в стихотворении выполняет многоуровневую регулятивную функцию: она организует структуру текста, задаёт темп и ритм восприятия, акцентирует ключевые смыслы и направляет интерпретацию читателя. Повтор становится не просто стилистическим приёмом, а ключевым типом выдвижения, основным механизмом смыслообразования, обеспечивающим целостность и глубину поэтического высказывания.

Список источников

1. Коммуникативная стилистика текста: лексическая регулятивность в текстовой деятельности / Н. С. Болотнова, И. И. Бабенко, Е. А. Бакланова и др. ; под ред. Н. С. Болотновой. Томск, 2011. 492 с.
2. Гальперин И. Р. Глубина поэтического текста // Теория языка. Англистика. Кельтология. М., 1976. С. 31–40.
3. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. М., 2010. 448 с.
4. Гак В. Г. Повторная номинация, ее структурно-организующие и стилистические функции в тексте // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного / отв. ред. А. М. Шахнарович, Н. В. Мощинская. М., 1987. С. 91–103.
5. Левитанский Ю. Д. Белые стихи. М., 1990. 108 с.

**Коммуникативные стратегии речевого поведения лирической героини
А. Ахматовой: эволюция речевых жанров и моделей диалога**

**Communicative strategies of speech behavior of the lyrical heroine
of A. Akhmatova: the evolution of speech genres and dialogue models**

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. Рассматривается эволюция образа лирической героини А. Ахматовой с точки зрения динамики коммуникативных моделей ее речевого поведения. На материале сборников «Вечер», «Четки», «Белая стая», «Подорожник», «Anno Domini», «Тростник» и «Поэма без героя» анализируется смена трех коммуникативных моделей в речевом поведении лирической героини: свидетеля прошлого, гражданина и мудрой женщины. Динамика речевого поведения героини прослеживается на лексическом, морфологическом и жанровом уровнях. Перспектива дальнейшего исследования видится в осмыслении выделенных коммуникативных моделей сквозь призму архетипических образов (по К. Г. Юнгу), позволяющих выявить механизмы взаимодействия лирического «я» с культурным опытом эпохи.

Ключевые слова: А. Ахматова, лирическая героиня, коммуникативные стратегии, речевые жанры

Keywords: A. Akhmatova, lyrical heroine, communication strategies, speech genres

В контексте современных исследований художественного дискурса Серебряного века особое значение приобретает анализ поэтики Анны Андреевны Ахматовой, где ключевое место занимает фигура ее лирической героини. Эволюция образа лирической героини от ранних стихов к зрелым произведениям раскрывает не только индивидуальную творческую траекторию поэта, но и позволяет образно осмыслить происходящие изменения в общем контексте эпохи. Отражая устойчивый комплекс мотивов, смыслов и речевых стратегий, образ ахматовской героини воплощает в себе движение от переживания интимного характера к общекультурному самовыражению.

Динамика ее мировоззрения раскрывается через трансформацию речевых приёмов, что позволяет судить о взаимосвязи между личным опытом поэта и коллективными тенденциями времени, запечатлёнными в языке поэзии.

Изучению динамики образа лирической героини А. А. Ахматовой было посвящено значительное количество исследований. Так, Т. Т. Давыдова отметила эволюцию поэтической личности Ахматовой на примере ранних сборников «Вечер», «Четки» и «Белая стая», что представляет собой системный анализ этого процесса с точки зрения те-

матики, жанра и стиля. Исследователь считает, что первые сборники поэта, хотя и объединены доминирующей темой любви, демонстрируют существенную внутреннюю динамику. В ранних стихотворениях, таких как «Сжала руки под темной вуалью...» (1911), лирическая героиня предстает как носитель глубоко интимного, психологически достоверного переживания, что сближает ее образ с героинями русской психологической прозы: «Лирическая героиня ведет диалог со своей совестью, через ее поступки и речь передано внутреннее смятение девушки, осознавшей свою вину перед уходящим героем» [1, с. 25].

Сборник «Четки», по наблюдению Т. Т. Давыдовой, фиксирует важный поворот к нравственно-философской рефлексии. Героиня становится более аскетичной и самокритичной, что отражается как в темах «память», «вера», «прощание с прошлым», так и в поэтике – «стих стал тверже, содержание каждой строки – плотнее, выбор слов – целомудренно скупым» [1, с. 27]. В этот период формируется характерный для Ахматовой психологический параллелизм, а кульминацией внутренней трансформации становится обретение христианского смирения, выраженное в строке: «Я научилась просто, мудро жить...» [1, с. 27].

Значительный сдвиг в динамике образа лирической героини происходит в «Белой стае». Как отмечает Т. Т. Давыдова, опираясь на оценку О. Э. Мандельштама, в этот период происходит перелом «к гиератической важности, религиозной простоте и торжественности», когда «после женщины настал черед жены» [1, с. 28]. Интимные переживания отступают перед гражданским пафосом, а разговорные интонации сменяются молитвенными. Одиночество героини ранних книг растворяется в «хоровом многоголосье», и ее голос становится выразителем народного сознания [1, с. 28].

В статье Л. Цзоу и М. В. Михайловой на основе сопоставления рассмотрены особенности ярких лирических героинь XIX–XX вв. – лирической героини А. А. Ахматовой и Е. Ростопчиной. Это позволило определить не только преемственность, но и принципиальное новаторство Ахматовой в художественном осмыслении «женской души». Как было выявлено исследователями, несмотря на общую ориентацию на психологизм, что в целом характерно для женской поэзии, героини двух поэтов различаются кардинально.

Лирическая героиня Ростопчиной, представляющая женщин дворянского круга XIX в., характеризуется сдержанностью, скрытностью и стремлением к духовному совершенству в рамках предписанных социальных ролей: «Эмоций и чувств, включающих счастье любовных мечтаний (см. эпитеты “невольные грезы”, “сладкие слезы”), надо стыдиться. Если все же возникает необходимость их описать, то следует пользоваться намеками, незаметно указывать на них, но даже это делать “изредка”» [2, с. 98]. Ее переживания подчинены долгу и общественным условностям, что ярко отражено в стихотворении-манифесте «Как должны писать женщины» (1840) [2, с. 98].

Лирическая героиня Ахматовой же с самого начала утверждает откровенность, «земное» начало и независимость. Она не стремится к абстрактному идеалу или слиянию с коллективным голосом своего круга, но представляет индивидуализированный, конкретный опыт: «Героиня Ахматовой в большинстве стихов оказывается «земной женщиной», характеризующейся противоречивостью и непоследовательностью, принимающей себя такой, какая она есть» [2, с. 99].

Новаторство Ахматовой состояло в утверждении нового типа женского голоса. Этот голос претерпел существенную внутреннюю эволюцию, которая объективно прослеживается на уровне речевых практик ее лирических героинь, именно это демонстрирует коммуникативный подход, реализованный в исследовании А. С. Мухиной. В ее монографии «Речевое поведение лирических героинь А. Ахматовой и М. Цветаевой» лирическая героиня рассматривается как языковая личность, а динамика этого образа выявляется через трансформацию репертуара первичных речевых жанров [3, с. 78]. Опираясь на теорию речевых жанров М. М. Бахтина [4], исследователь выделяет и анализирует репертуар первичных жанров, характерных для лирики Ахматовой [3, с. 75–78].

Согласно анализу исследователя, в ранней лирике Ахматовой преобладают эмоционально-диалогические жанры: *вопрос* (191), *упрёк и вопрос-упрек* (17), *жалоба* (23), что формирует образ рефлексирующей героини, ведущей напряжённый диалог [3, с. 78]. В зрелом творчестве возрастает роль императивных жанров: *мольбы* (25), *клятвы* (14), *наказа/поучения* (6), что знаменует переход героини к пророческой позиции [3, с. 76–78].

Если изменение репертуара речевых жанров фиксирует внешнюю, поведенческую динамику голоса героини, то рассмотрение смены ее коммуникативных ролей сквозь призму значимых социальных и культурных потрясений позволяет выявить глубинную, лингвокультурную трансформацию этого голоса. В дальнейшем эти роли могут быть осмыслены как связанные с архетипическими образами, которые вслед за К. Г. Юнгом понимаются как универсальные структуры коллективного бессознательного [5]. Такой подход открывает перспективу для анализа того, как индивидуальный поэтический голос вбирает в себя и транслирует культурный опыт эпохи.

В ранних сборниках «Вечер», «Четки» и «Белая стая» коммуникативная роль лирической героини А. Ахматовой реализуется через модель речевого поведения, свойственную свидетелю, где память становится не просто темой, а способом существования лирического «я». Так, например, в сборнике «Вечер» на это указывает преобладание лексем, относящихся к лексико-семантической группе «Память»: *память* (4), *помнить* (3); *помню / не помню* (2), *вспомнить* (2), *запоминаю* (1), *запомнился* (1); *забыть / забываю / забыл / забыла* (7), *забытые* (1). Героиня не столько рассказывает о прошлом, сколько свидетельствует о нем, удерживая уходящее и противостоя забвению (стихи «Память о солнце», «Дверь полуоткрыта», «Все тоскует о забытом...» и др.). На морфологическом уровне важно отметить преобладание в сборнике глаголов прошедшего времени: «*казалось*», «*улыбалась*», «*гадала*», «*было*» и др.

Особый акцент Ахматова делает на художественной детали, представляя вещь не как фон, а как объект материализованной памяти. Перчатка, вуаль, кольцо, письмо – эти предметы хранят следы события или прикосновений. Героиня не рассказывает о чувстве прямо, но предъявляет вещь как свидетельство: «*Посмотри! На пальце безымянном / Так красиво гладкое кольцо...*» («Я сошла с ума...» (1911)).

В сборниках «Подорожник» и «Anno Domini» лирическая героиня А. А. Ахматовой занимает иную коммуникативную позицию – гражданскую. Как отмечают исследователи Л. Г. Кихней и Л. А. Яковлева, в этот период «в произведениях Ахматовой шла речь о «российском Апокалипсисе»» [6, с. 47]. Коммуникативная модель, характерная

для свидетеля, доминировавшая в раннем творчестве, трансформируется, так как личная память перерастает в историческую, интимное признание – в гражданское высказывание, а голос героини начинает вбирать в себя боль и судьбу всей страны.

Обратимся к стихотворению «Теперь никто не станет слушать песен» (1917 г.), которое построено на принципе смысловой оппозиции: *«Еще недавно ласточкой свободной / Свершала ты свой утренний полет, / А ныне станешь нищенкой голодной, / Не достучишься у чужих ворот»*. Те дни, которых так боялась лирическая героиня, наступили. Образ ласточки, олицетворяющий свободу и созидательный труд, ассоциативно противопоставляется образу «нищенки» – беззащитного человека, который находится в эпицентре социальных потрясений и не может повлиять на ход истории.

Важно отметить и преобладание в данных сборниках форм глаголов будущего времени, что может указывать на то, что лирическая героиня находится в состоянии напряженного ожидания новых потрясений, ее голос обращен не столько в прошлое (как в сборнике «Вечер»), сколько в будущее, которое мыслится как катастрофа: *«станешь»*, *«не достучишься»*, *«буду»*, *«не проси»* и т.д.

В названии сборника «Anno Domini» заложен глубокий символический смысл. Как отмечается в Большой российской энциклопедии, «Anno Domini» (лат.) – «в год от Воплощения Господня», выражение из средневековых западноевропейских хроник, принятое как обозначение системы летосчисления от Рождества Христова [7, с. 30]. Сборник был написан в год, когда А. А. Ахматова пережила серьезные личные утраты: расстрел Н. Гумилева, а также смерть А. Блока. Тем самым личная память о конкретном годе утрат перерастает в надличностное, историческое измерение: героиня становится хранительницей памяти не только о своей судьбе, но и о судьбе всего поколения, реализуя коммуникативную роль женщины-гражданина, чей голос звучит от имени народа и истории.

В зрелый период творчества, к которому относятся сборники «Тростник» и «Поэма без героя», лирическая героиня А. Ахматовой предстает перед читателями в образе мудрой немолодой женщины, которая прошла тяжелые жизненные испытания. По замечанию Т. А. Кошемчук, поздние произведения Ахматовой – трансляция опыта и мудрости, «эта мудрость не требовала своего выражения в диалогической форме, которая была бы слишком прямой и рассудочной, слишком морализаторской. Мудрость, которой дышит вся поздняя ахматовская лирика, вне этих измерений, она выговаривается интимно и лично, никогда в проповеди и крайне редко в поучении» [8, с. 108].

Так, в стихотворении «Если б все, кто помощи душевной...» (1961) лирическая героиня А. А. Ахматовой с гордостью заявляет, что боль других людей ее не страшит, а наоборот, делает сильнее. Обездоленные – *«юродивые и немые, брошенные жены и калеки»* не берут, а отдают, делясь с героиней своей силой. Финал стихотворения утверждает новый статус лирического «я»: *«И я стала всех сильнее на свете»*. Героиня выступает в роли заступницы и мудреца, аккумулирующей в себе чужое страдание и обретающей через это беспримерную душевную крепость. На это указывают ключевые образные средства стихотворения: градация в перечислении страждущих – *«юродивые и немые, брошенные жены и калеки, каторжники и самоубийцы»* для создания мотива вселенского страдания; метафора *«делились силой»* создает ощущение лирической ге-

роиней чужой боли не как бремени, а как источника душевной крепости, что подтверждает гипербола: *«И я стала всех сильнее на свете»*.

Таким образом, проведенный анализ позволяет проследить эволюцию лирической героини А. Ахматовой как последовательную смену трех коммуникативных моделей. В ранних сборниках доминирует модель речевого поведения лирической героини как свидетеля прошлого, где память и предметная деталь становятся способом удержания уходящего. В послереволюционных сборниках «Подорожник» и «Anno Domini» на смену ей приходит выражение коммуникативной модели, характерной для гражданина, способного вбирать в себя боль и судьбу всей страны. В позднем творчестве лирическая героиня обретает роль имеющей опыт мудрой женщины, аккумулирующей всеобщее страдание и черпающей в нем беспримерную душевную крепость.

Динамика этих коммуникативных ролей, прослеживаемая на лексическом, морфологическом и жанровом уровнях, демонстрирует, как индивидуальный поэтический голос А. А. Ахматовой последовательно расширяет свои границы – от интимного диалога к выражению голоса масс, народа.

В перспективе дальнейшего исследования выделенные коммуникативные модели могут быть осмыслены как связанные с архетипическими образами, которые, следуя теории К. Г. Юнга, понимаются как универсальные структуры коллективного бессознательного. Такой подход позволит выявить более глубокие механизмы взаимодействия лирического «я» с культурным опытом эпохи.

Список источников

1. Давыдова Т. Т. Ранняя лирика А. А. Ахматовой: эволюция поэтической личности (глава из учебного пособия) // Вестник МГУП. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ranniyaya-lirika-a-a-ahmatovoy-evolyutsiya-poeticheskoy-lichnosti-glava-iz-uchebnogo-posobiya> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Михайлова М. В., Л. Цзоу. Лирические героини Евдокии Ростопчиной и Анны Ахматовой // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liricheskie-geroini-evdokii-rostopchinoy-i-anny-ahmatovoy> (дата обращения: 13.02.2026).
3. Мухина А. С. Речевое поведение лирических героинь А. Ахматовой и М. Цветаевой. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 195 с.
4. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб. : Азбука, 2000. 336 с. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/CsT3AW-3SZMI-tiIKuG9J8Zm5EUQGw_zFi3tqte5A4J7bxUvctff1tf5jSYaJwj6j3YZM0Nhwiabw9TfacYFLC75pAuKWGgyz7hsy2YnP_mwOx8cxnfqplw/Bakhtin_M_M_-_Avtor_i_geroy_K_filosofskim_osnovam_gumanitarnykh_nauk.pdf (дата обращения: 10.02.2026).
5. Юнг К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / пер. А. А. Чечина; ред. Е. Н. Даньшина. М. : Изд-во АСТ, 2023. 224 с.
6. Кихней Л. Г. О смысловой функции эпитафий к поэме Анны Ахматовой «Путем вся земля» // Вопросы русской литературы. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-smyslovoy-funktsii-epigrafov-k-poeme-anny-ahmatovoy-putem-vseya-zemli> (дата обращения: 14.02.2026).
7. Ермолаев И. П. Историческая хронология. Казань: Изд-во Казанского университета, 1980. URL: https://www.phantastike.com/history/historical_chronology/djvu/view/ (дата обращения: 14.09.2026).
8. Кошемчук Т. А. Диалоги в лирике иранской и русской поэтесс: Парвин Этесами и Анны Ахматовой // Филология и человек. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogi-v-lirike-iranskoj-i-russkoj-poetess-parvin-etesami-i-anny-ahmatovoy> (дата обращения: 15.02.2026).

**Медиадискурс культурного деятеля как объект изучения на занятиях
внеурочной деятельности в 8-м классе средней общеобразовательной школы**

**Media discourse of a cultural figure as an object of study
in extracurricular activities in the 8th grade of secondary school**

Екатерина Андреевна Зяблова

Ekaterina Andreevna Zyablova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, stylistica@tspu.ru

Аннотация. Обоснован лингводидактический потенциал медиадискурса Николая Цискаридзе как ресурса для внеурочной деятельности по русскому языку в 8-м классе. На основе требований ФГОС ООО и теории информационно-медийной языковой личности рассмотрена специфика идиостиля артиста, включающая профессиональную лексику, метафорический субстиль и авторские афоризмы. Показано, как работа с интервью, книгой и «цискаризмами» способствует формированию коммуникативной компетенции, критического мышления и медиаграмотности учащихся средних классов.

Ключевые слова: медиадискурс, информационно-медийная языковая личность, идиостиль, внеурочная деятельность, Николай Цискаридзе, лингводидактика

Keywords: media discourse, information-media linguistic personality, idiostyle, extracurricular activities, Nikolai Tsiskaridze, linguodidactics

Актуальность исследования определяется необходимостью обновления содержания уроков развития речи в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования. Современный подросток существует в насыщенной информацией медиасреде, однако действующие учебно-методические комплексы по русскому языку для 8-го класса предлагают для анализа преимущественно хрестоматийные, далёкие от реальных интересов учащихся тексты. В то же время живая, эмоционально окрашенная речь известных культурных деятелей, широко представленная в интервью, книгах и социальных сетях, обладает значительным лингводидактическим потенциалом.

Объектом настоящего исследования выступает медиадискурс Николая Цискаридзе – артиста балета, педагога, ректора Академии русского балета имени А. Я. Вагановой, телеведущего. Цель работы – создать систему упражнений и заданий для внеурочной деятельности, опирающуюся на его публичную речь и направленную на формирование у восьмиклассников коммуникативной компетенции, функциональной грамотности и критического мышления. Материалом послужили интервью Н. Цискаридзе изданиям «Московский комсомолец», «Sputnik Грузия», проекту «Стрелец-Молодец», программам В. Познера, «101 вопрос взрослому», «Наблюдатель», ток-шоу «Сегодня вече-

ром», его авторская книга «Мой театр. По страницам дневника. Книга I» (2023), а также афористические высказывания («цискаризмы»).

Методологическую основу работы составили концепции языковой личности Ю. Н. Караулова и информационно-медийной языковой личности А. В. Болотнова. Согласно теории А. В. Болотнова, это такая личность, «формирование и самореализация которой происходят под влиянием новых информационных технологий в результате сетевого общения», характеризуется открытостью, публичностью оценок, полидискурсивностью, стремлением к самопрезентации и свободой выражения ценностных установок [1, с. 106]. Николай Цискаридзе представляет собой синкретичную языковую личность, соединяющую роли артиста, ведущего и педагога. Его медиадискурс, понимаемый вслед за Т. Г. Добросклонской как «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [2, с. 3], служит богатым материалом для анализа и обучения.

Лингводидактический потенциал дискурса Н. Цискаридзе представляет интерес в разных аспектах.

Во-первых, его речь насыщена профессиональной лексикой («плие», «арабеск», «фуэте», «кордебалет»), что позволяет учащимся рассмотреть термины в живом контексте и расширить словарный запас.

Во-вторых, артист демонстрирует эффективные стратегии аргументации. Так, в интервью Владимиру Познеру на вопрос о превосходстве русской балетной школы он строит развёрнутое доказательство: «Потому что здесь учат танцу, целенаправленно эта система существует с 1738 года. Анна Иоанновна подписала этот указ и создала это училище... Нас воспитывают 300 лет. Эта система себя оправдала – сколько выросло гениальных артистов?» [3]. Использование точной даты, исторического факта и риторического вопроса может стать предметом анализа на занятиях, помогая школьникам осваивать приёмы убеждающей речи.

В-третьих, дискурс Цискаридзе даёт возможность наблюдать смену коммуникативного поведения в разных жанрах. Если в интервью он может высказываться эпатажно-откровенно: «Я должен был почувствовать “запах крови”, я хищник» [4], то в книге «Мой театр. По страницам дневника. Книга I» (2023) его интонация становится иронично-доверительной: «Как-то я прибежал домой... Мама медленно опустила книгу, посмотрела на меня со значением... и важно сказала: “Никочка, наши предки очень давно пересели с лошади на фаэтон”» [5]. В роли же ведущего ток-шоу «Сегодня вечером» речь Н. Цискаридзе становится сдержанной и подготовленной. Сравнение этих фрагментов формирует у восьмиклассников критическое мышление и учит оценивать уместность речевых средств в зависимости от ситуации общения.

В-четвертых, особую ценность для дидактической работы представляет идиостиль Н. Цискаридзе, в структуре которого, вслед за А. В. Болотовым, мы выделяем культурно-речевой, когнитивный и коммуникативный подстили [1]. Культурно-речевой стиль характеризуется элитарностью: при высокой нормативности речь артиста насыщена изобразительно-выразительными средствами, что позволяет использовать её как эталонный, но не сухой образец.

Когнитивный стиль проявляется в сочетании рационалистического и метафорического субстилей. Рационалистический стиль обнаруживается в жёсткой логике профессиональных суждений: «Из всей труппы в 250 человек к балету имеют способности 15. Все остальные – это просто дрова» [6]. Метафорический субстиль представлен в ярких, часто развёрнутых образах, которые могут быть проанализированы школьниками. Например, при характеристике сложности управления артист прибегает к развёрнутой метафоре: «Министерство – это мчащийся поезд. У него множество вагонов, в каждом вагоне – купе, в каждом купе – люди, характеры, интересы» [7]. О сути балетной профессии он говорит афористично: «Балет – это каторга в цветах» [8]. Эти примеры показывают учащимся, как абстрактные понятия переводятся в конкретные и эмоционально воздействующие образы.

Коммуникативный стиль Н. Цискаридзе отличает полемичность и ярко выраженная ориентация на адресата. В шоу «101 вопрос взрослому», обращаясь к подросткам, он использует доступные аналогии: «Для того, чтобы вы были полноценной личностью, вы должны понимать, что до тебя очень многое сделали. Велосипед давно придуман» [9]. Контраст с профессиональной дискуссией, где допускается резкость, служит материалом для обсуждения норм публичного общения.

Отдельным дидактическим ресурсом выступают «цискаризмы» – авторские афоризмы, популярные в медиа. Среди них: «Не надо ни на что надеяться, надо жить. Тот, кто долго надеется, сходит с ума»; «Величие заключается не в титуле и должности, а в соответствии с ними»; «Багажник к гробу никто не привязывает, и квартира в итоге у всех будет одинаковая, на расстоянии от поверхности земли» [5]. На материале данных и подобных им высказываний можно провести лингвистические эксперименты: предложить школьникам заменить афоризм нейтральным высказыванием и оценить потерю выразительности, сравнить «цискаризмы» с пословицами и поговорками, наконец, предложить учащимся создать собственный афоризм на школьную тему, используя приёмы антитезы или парадокса.

Анализ действующих УМК по русскому языку для 8-го класса (под редакцией С. Г. Бархударова и М. М. Разумовской) подтверждает необходимость обращения к медиадискурсу современных деятелей культуры именно во внеурочной деятельности. В учебниках преобладают задания репродуктивного типа: «Прочитайте тексты о Юрии Гагарине и о ценности учения; определите их стилистическую принадлежность» (упр. 71), «Напишите заметку в газету о бережном отношении к природе» (упр. 297) [10]. Даже в более методически разработанном УМК под ред. М. М. Разумовской, где представлены жанры репортажа, статьи и портретного очерка, работа ведётся исключительно на материале классических, не связанных с медиакommunikацией подростков текстов. Задания «написать репортаж с улыбкой» (упр. 163) или создать проблемную статью «Чтение... Что оно дает человеку?» (упр. 220, 221) [11] остаются несколько далекими от реальной коммуникативной практики школьников, погружённых в видеоблоги, интервью и социальные сети. Между тем именно внеурочная деятельность, ставшая обязательной частью образовательной программы, согласно ФГОС ООО, позволяет восполнить этот дефицит и предоставить учащимся актуальный медиаконтент для формирования метапредметных умений [12].

На основе изученного дискурса Н. Цискаридзе нами разработана система заданий для внеурочных занятий. Приведём некоторые из них.

1. Анализ видеофрагментов интервью с анализом высказывания по плану: определение цели коммуникатора, отделение фактов от оценок, выявление профессиональной лексики и метафор. Пример задания: «Сравните, как Н. Цискаридзе говорит о мотивации в интервью (“Я должен был почувствовать ‘запах крови’, я хищник”) [4] и в книге (“У меня внутри работал счетчик... эта сцена стоит \$150... раковина в кухню куплена!”) [5]. Где речь экспрессивнее и почему?».

2. Лингвистический эксперимент с «цискаризмами»: заменить афоризм «Прыгнуть может каждый дурак, а приземлиться – единицы» нейтральным высказыванием и сравнить воздействие на слушателя.

3. Проектная деятельность: подготовка исследовательского проекта «Язык современного деятеля культуры», в рамках которого учащиеся самостоятельно находят и анализируют интервью другого известного человека, сопоставляя его речевые стратегии с приёмами Н. Цискаридзе. Итогом может стать также создание собственного медиапродукта – запись интервью с использованием изученных коммуникативных приёмов.

4. Анализ прецедентных текстов: поиск в высказываниях артиста отсылок к классикам (Л. Н. Толстому, А. П. Чехову, Ф. И. Шаляпину) и цитат (Коко Шанель, А. Эйнштейна) с последующим объяснением их функции в аргументации.

Таким образом, медиадискурс Николая Цискаридзе является многоаспектным лингводидактическим ресурсом, который органично встраивается в систему внеурочной деятельности, построенную на компетентностном подходе. Обращение к живой, эмоциональной речи культурного деятеля позволяет одновременно решать задачи расширения словарного запаса учащихся, развития навыков анализа и интерпретации медиатекста, формирования критического мышления и коммуникативной грамотности. Систематическая работа с таким материалом помогает преодолеть разрыв между академическим изучением публицистического стиля и реальной речевой практикой, что соответствует требованиям ФГОС к подготовке выпускника, способного успешно социализироваться в современном информационном обществе.

Список источников

1. Болотнов А. В. Информационное поле медийной языковой личности и ее идиостиль // Медиалингвистика : электронный научный журнал. 2015. № 4 (10). С. 51–59. URL: <https://medialing.ru/informationnoe-pole-medijnoj-yazykovoj-lichnosti-i-ee-idiosstil/> (дата обращения: 03.04.2026).
2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. 2020. 180 с. URL: https://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1600671409_8213.pdf (дата обращения: 03.04.2026).
3. Николай Цискаридзе в программе Познер // ВКонтакте : социальная сеть. URL: https://vk.com/video276661543_456243238 (дата обращения: 03.04.2026).
4. Цискаридзе Н. М. Балет – это армия и очень четкая иерархия // Дзен : [канал]. URL: <https://dzen.ru/a/Xqh1ytFmnWAy6Myj> (дата обращения: 03.04.2026).
5. Цискаридзе Н. М. Мой театр. По страницам дневника. Книга I. СПб. : Астрель-СПб ; М. : АСТ, 2023. 819 с. Яндекс. Книги : электрон. б-ка. URL: <https://books.yandex.ru/books/DH8fJQ1O> (дата обращения: 03.04.2026).

6. Николай Цискаридзе: как смотреть балет, понимать искусство, возвращение в Большой // Стрелец – Молодец : офиц. аккаунт на VK видео. 2021. URL: https://vk.com/video-211220744_456239031 (дата обращения: 10.04.2026).
7. «Стыдно и смешно»: Цискаридзе рассказал про цены на «Щелкунчик» и первую любовь // Московский комсомолец : офиц. сайт. 2025. URL: <https://www.mk.ru/social/2025/12/09/stydno-i-smeshno-ciskaridze-rasskazal-pro-ceny-na-shelkunchik-i-pervuyu-lyubov.html> (дата обращения: 10.04.2026).
8. Цискаридзе Н. М. «Балет – это каторга в цветах» // Дзен : [канал]. URL: <https://dzen.ru/a/X4rIbKcNRRXnKwJd> (дата обращения: 10.04.2026).
9. Николай Цискаридзе рассказал, кому нельзя смотреть «Игру престолов» // 53 новости : сет. изд. 2021. URL: <https://53news.ru/novosti/60442-nikolaj-tsiskaridze-rasskazal-komu-nelzya-smotret-igru-prestolov.html> (дата обращения: 10.04.2026).
10. Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов [и др.]. М. : Просвещение, 2022. 287 с. // 11 классов. нет: электрон. б-ка. URL: <https://no.11klasov.net/20700-russkij-jazyk-8-klass-uchebnik-barhudarov-s-g-krjuchkov-s-e-maksimov-l-ju-i-dr.html> (дата обращения: 18.04.2026).
11. Русский язык. 8 класс : учебник / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]. 5-е изд., стер. М. : Дрофа, 2022. 270 с. // 11классов.нет : электрон. б-ка. URL: <https://no.11klasov.net/13504-russkij-jazyk-8-klass-razumovskaja-mm-lvova-si-kapinos-vi-i-dr.html> (дата обращения: 18.04.2026).
12. Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Гарант : офиц. сайт. 2010. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 18.04.2026).

Реализация методики концептуального анализа на материале концепта *город* на занятиях внеурочной деятельности

Implementation of the methodology of conceptual analysis based on the material of the concept of the city in extracurricular activities

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 лингводидактический потенциал концептуального анализа художественного текста как средства формирования предметных компетенций обучающихся 8-го класса. На материале исторической повести А. М. Волкова «Царьградская пленница» и концепта *город* предлагается методика поэтапной работы с текстом, включающая анализ контекстов, лексико-семантических и тематических групп, словообразовательных гнезд, ассоциативный эксперимент и моделирование концептуального поля. Представлен календарно-тематический план курса внеурочной деятельности, а также формы контроля и примеры компетентностных заданий, направленных на развитие языковых, коммуникативных и культурологических компетенций.

Ключевые слова: концептуальный анализ, концепт *город*, внеурочная деятельность, компетентностные задания, А. М. Волков, «Царьградская пленница», методика преподавания русского языка, лингводидактика

Keywords: conceptual analysis, the concept of the city, extracurricular activities, competence tasks, A. M. Volkov, "The Tsargrad prisoner", methods of teaching the Russian language, linguodidactics

Работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку и литературе с целью развития предметных компетенций, прежде всего языковой и текстовой, требует от современной школы поиска не только новых форм и способов анализа текстового материала, но и подходов к его интерпретации. Одним из таких подходов является работа с концептом. Учителя-методисты отмечают, что формирование умения конструктивно излагать свое мнение и формулировать высказывание, развитие речемыслительной деятельности учеников возможно посредством использования на занятиях концептуального анализа.

По мнению Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарина, концептуальный анализ является «продуктивным способом описания индивидуально-авторской картины мира» писателей и поэтов [1, с. 41].

Цель исследования – определить лингводидактический потенциал концептуального анализа художественного текста при формировании предметных компетенций обучающихся 8-го класса на материале произведения А. М. Волкова «Царьградская пленница».

Под концептом в настоящем исследовании мы понимаем *«квант переживаемого знания, соединяющий в себе индивидуально-личностные и культурно-групповые смыслы и включающий понятийное, образное и ценностное измерения»* [2, с. 4]. Такое определение соответствует нашим представлениям о концепте как единице знания, содержащей в себе внешний (общекультурный) и внутренний (эмоциональный, аксиологический, понятийный) пласты значения.

Современное образование основано на компетентностном подходе, который начал развиваться в 1970-х гг. Предполагается, что компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», а «прослеживаются условия происхождения данного знания» [3, с. 16]. Подразумевается, что ученик сам формирует понятия, необходимые для решения задач. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский характер, сама становится предметом усвоения.

Компетентностный подход к обучению русскому языку позволяет ответить на вопрос, как ученик владеет языком, на каком уровне: языковом (владение нормами русского литературного языка), лингвистическом (знание языка), коммуникативном (владение языковыми средствами), социокультурном (владение культурой речи и этикой общения на национально-культурной основе).

Основным средством формирования компетенции являются компетентностные задания. Они определяются как интегративная дидактическая единица содержания, технологии и контроля качества подготовки обучающихся. В качестве основных можно выделить следующие: предметные, межпредметные, практические задания, контекстные, смысловые, ситуационные задачи, веб-кейс, метод конкретных заданий.

Методику концептуального анализа возможно реализовать на занятиях внеурочной деятельности посредством внедрения компетентностных заданий. Так, для развития коммуникативных навыков предлагается задавать вопрос с опорой на текст. Для лингвистических компетенций (умение структурировать текст, включая умение выделять главное и второстепенное) возможно использование заданий, которые предполагают разделение текста на части и поиск смысловых частей. Для языковых компетенций (понимать переносный смысл предложения, понимать и употреблять обороты речи, построенные на скрытом уподоблении, образном сближении слов) следует использовать задание, основанное на поиске крылатых фраз, архаизмов и толкование его смысла. Для культурологических компетенций (оценить утверждение, сделанное в тексте, исходя из своих представлений о мире; находить аргументы в защиту своей позиции) необходимо применять творческие задания разных форм.

Одной из наших задач является выбор методики концептуального анализа с учетом следующих критериев: простота для восприятия обучающимися 8-го класса, доступность материала для анализа (историческая повесть А. М. Волкова «Царьградская пленница», толковые, ассоциативные словари и словари синонимов русского языка) и

возможность проведения анализа с использованием чёткого алгоритма. Опираясь на рассмотренные нами методики концептуального анализа различных направлений лингвистики и выведенные нами критерии, мы принимаем за рабочую методику анализа художественного текста, предложенную Л. Г. Бабенко. Эта методика включает:

- 1) анализ контекстов, содержащих предикатные слова одной семантической группы и имеющих концептуальную значимость;
- 2) анализ образов-репрезентантов концепта без их метафорической реализации;
- 3) выявление отношения лирического субъекта к жизни через призму этих оппозиций;
- 4) распределение выявленных компонентов по уровням концептуального поля [3, с. 51–70].

Концепт в художественном тексте формируется отношениями языковых единиц и имеют внутритекстовую природу. Это обуславливает специфику процесса концептуализации. Из этого следует, что обучение концептуальному анализу позволит развить смысловое чтение, так как у обучающегося формируется необходимость фактически доказывать то, что он ощущает при прочтении художественного произведения и понимают как что-то «само собой разумеющееся».

Многие ученые-методисты связывают концептуальный анализ текста с методикой анализа текста, что способствует углубленному изучению художественного текста. Одно из преимуществ концептуального анализа заключается в том, что он формирует навык комплексного анализа текста, который нужен для ЕГЭ и ОГЭ.

В рамках курсового проекта нами был составлен календарно-тематический план, а также выбраны формы и методы контроля и оценивания деятельности обучающихся (таблица).

Календарно-тематический план курса внеурочной деятельности

№	Тема занятия	Основные понятия	Деятельность учащихся
1	Введение в концептологию. Концепт «город» в русской культуре	Понятие концепта. Город как образ в литературе. Предварительное знакомство с романом	Лекция-беседа, работа с ассоциациями, чтение фрагментов
2	Методика анализа концепта (Л. Г. Бабенко)	Четыре шага анализа концепта. Тренировка на малых текстах	Лекция с примерами, тренировочные упражнения
3	«На новом месте»: Царьград как чужой город	Анализ контекстов с предикатными словами. Оппозиция «свой – чужой»	Работа в группах, составление таблиц
4	«Письмо на родину»: город как разрыв связей	Анализ коммуникативных контекстов. Мотив письма.	Аналитическая беседа, работа с лексикой
5	«У городской стены»: образы-репрезентанты	Стена, ворота, корабль. Оппозиция «открытость – закрытость»	Групповая работа, создание кластера
6	«Византийские оружейники»: город как система	Образы труда, тайны, ремесла. Оппозиция «живой труд – астывшая форма»	Сравнительный анализ, работа с деталью
7	Моделирование концептуального поля «город»	Понятийный, образный, ценностный уровни концепта	Коллективная работа, создание ментальной карты
8	Итоговая конференция «Константинополь и СССР: диалог двух миров»	Защита групповых проектов, позиция автора, связь с советским контекстом	Конференция, презентации, дискуссия

Формы контроля и оценивания: 1) текущий контроль: проверка работы на уроке (выписки, таблицы), участие в групповой работе, качество ответов на занятиях; 2) промежуточный контроль: эссе от лица героя, составление концептуального поля; 3) итоговый контроль: выступление на конференции (оценивается по критериям: владение материалом, использование методики, логичность, речевое оформление, доказательство с опорой на текст).

Важной частью в реализации нашего проекта является разработка заданий, направленных на развитие предметных компетенций. В программе представлены такие задания как: отбор из текста слов-репрезентатов образа города, отбор описательных контекстов из фрагментов произведения и распределение их по группам на основе предмета, о котором говорится в тексте, распределение выбранных слов в сформированные обучающимся лексико-семантические (ЛСГ) и тематические группы (ТГ), выявление описания города в пословицах и поговорках, соотнесение слов и их определений, составление словообразовательного гнезда, в основании которого находится слово *город*, проведение ассоциативного эксперимента в классе и оформление его результата в виде облака тегов.

Данные задания призваны развить следующие учебные компетенции: 1) участвовать в диалоге на лингвистические темы и темы на основе жизненных наблюдений; 2) владеть различными видами чтения: просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым; 3) осуществлять выбор языковых средств для создания высказывания в соответствии с целью, темой и коммуникативным замыслом; 4) владеть умениями информационной переработки текста: создавать тезисы, конспект, извлекать информацию из различных источников, в том числе из лингвистических словарей и справочной литературы, и использовать её в учебной деятельности; 5) представлять содержание прослушанного или прочитанного текста в виде таблицы, схемы; 6) представлять содержание таблицы, схемы в виде текста.

Приведем примеры некоторых заданий:

1. Заполните словообразовательное гнездо от слова *город* словами из приведенных ниже контекстов (рис. 1).

Материал для анализа: 1. *Да, не было в мире города более пышного по внешнему виду, чем сверкающий белизной Царьград.* 2. *За пристанью, которая мало чем отличалась от киевских, начиналось городское предместье, где и предстояло жить ватажникам в подворье при монастыре святого Мамы.* 3. *И как приедем туда, от ихнего эпарха, сиречь градоправителя, придет человек.*



Рис. 1. Словообразовательное гнездо от производящего слова *город*

Развитие языковой компетенции при выполнении этого задания достигается посредством формирования навыка словообразовательного анализа слов, умения видеть связи между однокоренными словами, определять направление мотивированности слов. Дополнить это задание возможно работой по определению морфемной структуры слова (выделению морфем в составе слова), поиску сложных слов (*Царьград, градоправитель*), выявлению слов, образованных по сходным моделям или одинаковым способом (*предместье, придворье* – приставочно-суффиксальный), а также работой с лексикой: отбором слов, содержащих в своем значении сему пространства (*город, Царьград, киевский, городской, пристань, предместье, подворье, монастырь, туда, придёт, приедем*).

2. Разбейтесь на группы по 4 человека и проведите ассоциативный опрос на слово-стимулы *город, деревня, Царьград*. Полученные данные оформите в виде облака тегов и представьте другим обучающимся класса.

Образец оформления полученных реакций на слово-стимул *город: Россия (18 реакций), Томск (14 реакций), столица (9 реакций), Москва (8 реакций), большая (7 реакций), маленькая (6 реакций), бабушка (4 реакции), великая (3 реакции), много народов (1 реакция)*.

Образец облака тегов (рис. 2).

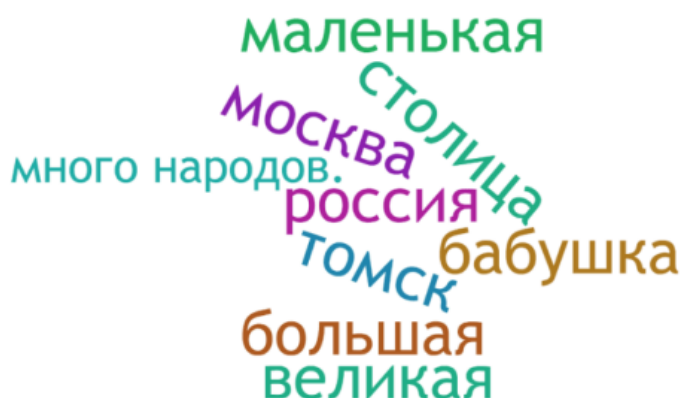


Рис. 2. Результат ассоциативного эксперимента, оформленный в виде облака тегов

Выполнение такого задания способствует, с одной стороны, пониманию представления участников эксперимента о городе за счёт анализа слов-реакций, полученных в результате ассоциативного эксперимента, с другой стороны, определению специфики региональных и возрастных компонентов образа города, который можно рассматривать в когнитивном (*маленький, большой, столица, много народов, Москва, Томск* (как родной город)), эмоционально-оценочном (*бабушка*) и ценностно-смысловом аспектах (*великий*).

Дополнить данное задание возможно введением анализа частотности использования частей речи в ответах-реакциях: преобладание имён существительных даёт обучающимся представление об анализируемом концепте через ключевые слова, его номинирующие (*Москва, столица, Томск, бабушка*); преобладание прилагательных и наречий –

информацию о характеристиках концепта, расширяющих его семантическое пространство (то, как концепт субъективно осознается носителем языка и культуры: *маленькая, большая, великая, много народов*).

Использование учебной методики концептуального анализа художественного текста на занятиях по русскому языку способствует формированию навыков работы с текстом в аспекте его интерпретации и создания собственного текста, в аспекте осмысления факта культуры, закодированной в слове, в аспекте умения анализировать и сопоставлять различные смысловые слои ключевых слов-номинантов концепта. Разработанные нами задания, представляющие отдельные этапы концептуального анализа текста, направлены на развитие предметных компетенций, призваны сформировать языковую личность обучающихся, способных к осознанию мира текста как особой созданной автором действительности, «интегрирующей в себе историю и культуру» [1, с. 41].

Список источников

1. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. С. 90–93.
2. Карасик В. И. Концепт как единица лингвокультурного кода // Известия ВГПУ. 2009. № 10. С. 4–11.
3. Дзюба Е. В. Концепт «ум» в русской лингвокультуре. Екатеринбург, 2011. 224 с.

Способы реализации лингвокультурологического подхода на занятиях по русскому языку при изучении паремий с компонентами *свой* и *чужой*

Methods of implementing a linguacultural approach in Russian language classes when studying paremias with the components of *one's own* and *another's*

Елизавета Евгеньевна Оглодэк

Elizaveta Evgenievna Oglodek

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. В статье рассматриваются способы реализации лингвокультурологического подхода на уроках русского языка при изучении паремий с компонентами *свой* и *чужой*. Анализируется сущность подхода, его отличие от традиционной методики, а также роль паремий как материала, аккумулирующего культурный опыт народа. Предлагаются конкретные приемы работы (этимологическое комментирование, сопоставительный анализ, кейс-метод) и примеры заданий, направленных на формирование лингвокультурологической компетенции учащихся.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, паремии, компоненты *свой* и *чужой*, лингвокультурологическая компетенция

Keywords: linguoculturological approach, proverbs, components one's own and another's, linguoculturological competence

Современная образовательная парадигма характеризуется смещением акцента с узкопрактического овладения языковыми нормами на глубокое познание языка как феномена национальной культуры и носителя исторического опыта народа. В связи с этим в лингвистике активно развивается лингвокультурологическое направление, которое, по определению В. В. Воробьева, «изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность духовных ценностей и опыта языковой личности данной национально-культурной общности» [1, с. 23]. Особую актуальность в школьном образовании приобретает обращение к паремиологическому фонду русского языка, который аккумулирует духовные ценности и культурные ориентиры народа.

А. Д. Дейкина определяет лингвокультурологический подход как «совокупность методов, позволяющих в процессе обучения русскому языку формировать языковую личность учащегося в контексте культуры» [1, с. 26]. Сущность данного подхода при работе со словом заключается в его принципиальной установке на многомерный анализ языковой единицы. Если традиционная методика часто ограничивается выяснением лексического значения, подбором синонимов и изучением грамматических особенностей, то лингвокультурология стремится вывести ученика на уровень постижения культурного смысла, закрепленного за словом.

Такой анализ предполагает несколько взаимосвязанных аспектов. Этимологический аспект позволяет проследить историю слова, раскрывая его первоначальный образ и связь с материальной и духовной культурой народа. Когнитивный аспект ориентирован на то, чтобы рассмотреть слово как форму репрезентации знаний о мире, «их своеобразную упаковку в нашем сознании», как специфический фрагмент языковой картины мира [2, с. 72]. Ценностный (аксиологический) аспект направлен на выявление оценочного компонента значения. Наконец, ассоциативный аспект учитывает устойчивые связи слова с другими концептами, которые проявляются во фразеологизмах, паремиях и художественных текстах.

В контексте школьного образования формирование лингвокультурной компетенции приобретает особую значимость. В. Н. Телия под лингвокультурологической компетенцией понимает способность воспринимать культурно-национальные особенности носителей языка [3, с. 309]. Более развернутое определение дает Е. Е. Макарова, которая относит к ней кроме личностных качеств и системы культурных знаний субъектный и социальный опыт, лингвокультурологические знания, умения и навыки, способности к реализации профессиональной деятельности, теоретико-прикладную подготовленность и способы деятельности [4, с. 80].

Что касается способов формирования данной компетенции, то в методике наметилось два основных подхода: от единиц языка к культуре и от форм речевого поведения – к языку. В рамках первого подхода методисты Ю. А. Белкина и В. Ю. Большихина предлагают прививать интерес ученика к культуре через слово посредством использования этимологического анализа. Их методика предполагает поэтапное формирование культурологической компетенции: от работы со словами с прозрачной внутренней формой к лексемам с затемненной этимологией и, наконец, к самостоятельной исследовательской работе со словарями. Систематическое применение такого подхода позволяет «компетентно рассмотреть языковое явление, прокомментировать его с точки зрения лингвистики, обосновать принадлежность этого явления к культуре» [5, 2015, с. 28].

В этом же аспекте Т. Н. Трунцева предлагает использовать дидактический потенциал приема проблемной ситуации через наблюдение над речемыслительной деятельностью учащегося. Модель урока строится вокруг анализа универсальных культурных категорий, где лингвистическое наблюдение становится инструментом мировоззренческого поиска. На этапе создания проблемной ситуации учитель использует приемы, выявляющие личностное отношение учеников к базовым концептам. В результате «школьник переосмысляет ключевые интегральные категории языка и культуры в соотношении с этнокультурным и поликультурным контекстом» [6, с. 303].

Второй подход, как отмечает Л. Н. Манакова, представляется более продуктивным, так как позволяет исследовать «культурный ореол» языковых единиц в живом функционировании [7, с. 10]. Особое место здесь занимает работа с текстом. Н. С. Болотнова определяет текст как «коммуникативно ориентированный, концептуально обусловленный продукт реализации языковой системы», который несет на себе отпечаток культуры эпохи, народа и конкретной личности [8, с. 65].

Важнейшим материалом для решения названных задач являются паремии. Г. Е. Шилова подчеркивает, что пословицы «приобщают школьника к человеческой мудрости, и в этом состоит их большое педагогическое значение» [9, с. 410]. Паремии обладают уникальным дидактическим функционалом, объединяя фактическую и подстрочную информацию. Как подчёркивает О. Н. Васина, «буквальная информация в пословицах – это конкретно-образные сведения; подстрочная информация кумулирует отвлечённо-переносный смысл» [10, с. 382]. Именно эта двуплановость делает паремии идеальным материалом для выхода через конкретный образ к абстрактному культурному смыслу.

Опираясь на анализ научной литературы, мы можем выделить несколько эффективных способов реализации лингвокультурологического подхода при изучении паремий.

Первый способ связан с так называемым «этимологическим исследованием» и лингвокультурологическим комментированием. Данный прием базируется на идеях, разработанных в работах Т. В. Яковлевой, В. В. Демичевой и О. И. Еременко. Авторы понимают под лингвокультурологическим комментированием «рассмотрение текста в контексте культуры» с акцентом на «лексику с национально-культурным компонентом в семантике» [11, с. 83]. В. В. Демичева, О. И. Еременко и Т. В. Яковлева предлагают использовать данный прием посредством составления словаря-справочника с «этнокультуроведческой лексикой» и словами-концептами. В словарную статью следует включить: лексическое значение, этимологию, историко-культурный комментарий и паремии, «позволяющие эксплицировать фоновую информацию, которая является значимой при реконструкции языковой картины мира» [12, с. 30].

Второй способ заключается в организации сопоставительной работы с пословицами разных народов. Следуя логике этого метода, мы предлагаем обучающимся найти аналоги знакомых выражений в паремиях других народов, что наглядно демонстрирует универсальность нравственных законов и одновременно специфику национального метафорического мышления.

Третий способ предполагает использование активных форм обучения, в частности кейс-метода. В статье О. Н. Васиной, О. Н. Пономарёвой и Р. С. Елфимова подробно описан такой вариант подачи материала, как «кейс-размышления». Авторы предлагают ставить перед учащимися проблемные вопросы: «Почему мы так говорим?», «Какой скрытый смысл отражён в изречении?», «Где нам может пригодиться эта информация?» [10, с. 384].

Кроме того, успешность реализации лингвокультурологического подхода невозможна без опоры на словари. Как справедливо замечает Г. И. Яковлева, «задача учителя – обеспечить условия для осознания младшими школьниками способов деятельности со словарём; сформировать умения пользоваться словарём» [13, с. 2].

Разработанный нами комплекс заданий и упражнений на материале пословиц и поговорок с компонентами *свой* и *чужой* конкретизирует названные способы и позволяет формировать лингвокультурологическую компетенцию в практической плоскости. Представим некоторые из них.

В рамках работы по лингвокультурологическому комментированию учащимся предлагается Задание 5, направленное на глубинное осмысление концептов. Ученикам

необходимо, пользуясь толковым и этимологическим словарями, заполнить сравнительную таблицу для концептов *свой* и *чужой* по параметрам: лексическое значение, этимология, ассоциации, пример из фольклора и общая оценка. Продолжением этой работы становится Задание 7, где требуется составить письменный лингвокультурологический комментарий выбранной пословицы (например, «*Своя ноша не тянет*», «*Чужой хлеб горек*») по строгому плану, включающему анализ историко-культурного контекста и выявление черт русского менталитета.

Для реализации коммуникативно-деятельностного аспекта и работы с текстом предназначено Задание 1. Учащимся предлагается прочитать связный текст, подчеркнуть в нём все пословицы и фразеологизмы со словами *свой* и *чужой*, а затем ответить на вопросы для обсуждения. Например, найти паремию, выражающую главную мысль истории («*Чужого не желай, а своего не теряй*»), или объяснить смысл выражения «*чужая душа – потёмки*», что позволяет выйти на разговор о сложности познания внутреннего мира другого человека. Задание 3, в свою очередь, предлагает на основе пословиц «*Своего не бросай, чужого не бери*» и «*Свой обычай в чужой дом не носи*» составить устный «кодекс правил» для человека в незнакомой среде, переводя пассивное знание в активное речевое действие. Творческое осмысление материала завершается Заданием 6 – написанием небольшого рассуждения на тему «Почему народная мудрость советует: чужого не желай, а своего не теряй?» с привлечением примера из жизни, книги или фильма и обязательным использованием ещё одной пословицы с компонентом *свой* или *чужой*. А игровой элемент вносит Задание 9 – пантомима: группы без слов изображают смысл пословицы, остальные пытаются её узнать. Для этого задания предлагаются паремии «*В чужой монастырь со своим уставом не ходят*», «*Своя ноша не тянет*», «*Свой своему поневоле брат*».

Развитию навыков классификации и систематизации культурных смыслов служит Задание 10. Класс делится на группы, каждая из которых получает список из 8–10 паремий. Ученикам нужно проанализировать пословицы и распределить их на тематические смысловые рубрики (например, «Родство и семья», «Труд и хозяйство», «Поведение в обществе»), самостоятельно придумав им названия. По завершении работы группы представляют результаты, объясняя логику классификации и делая вывод о том, в каких жизненных сферах *свое* однозначно предпочитается *чужому*, а где отношение более сложное и неоднозначное.

Наконец, для закрепления понимания скрытой образности и переносного смысла паремий предназначено Задание 8, где к конкретным жизненным ситуациям требуется подобрать наиболее подходящую пословицу и обосновать свой выбор. Например, ситуация с новеньким учеником, критикующим увлечения класса, легко проецируется на пословицу «*В чужой монастырь со своим уставом не ходят*», что позволяет учащимся увидеть актуальность народной мудрости в современных реалиях.

Таким образом, анализ методологических основ и собственный практический опыт позволяют утверждать, что лингвокультурологический подход занимает важнейшее место в современной методике преподавания русского языка, выступая в роли смыслообразующего стержня. Паремии, обладая высокой концентрацией культурного опыта и

двуплановостью структуры (буквальный образ и подстрочный смысл), являются уникальным материалом для развития лингвокультурологической компетенции. Реализация таких способов, как этимологический анализ, лингвокультурологическое комментирование, сопоставительный анализ и кейс-метод, дополненная системой специально разработанных упражнений с паремиями о *своём* и *чужом*, позволяет преодолеть фрагментарность изучения пословиц и поговорок в базовом курсе русского языка и вывести учащихся на уровень осознанного диалога с национальной культурой, зафиксированной в языке.

Список источников

1. Дейкина А. Д., Лёвушкина О. Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Полилингвальность и транскультурные практики. 2012. № 4. С. 23–28.
2. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие. М. : Флинта, 2010. 287 с.
3. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: от мировидения к миропониманию // Славянское языкознание : докл. российской делегации. М., 1993. 309 с.
4. Макарова Е. Е. Содержание лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза // Образование и наука. 2009. № 2 (59). С. 78–83.
5. Белкина Ю. А., Большихина В. Ю. Методические приёмы формирования культурологической компетенции школьников на уроках русского языка // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 1 (6). С. 26–29.
6. Трунцева Е. Н. Урок русского (родного) языка в аспекте формирования этнокультурной идентичности школьника // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13, вып. 2. С. 300–304.
7. Манакова Л. М. Лингвокультурология на уроках русского языка в школе : учеб.-метод. пособие. Барнаул : АлтГПА, 2011. 39 с.
8. Болотнова Н. С. Текст как явление культуры и его лингвокультурологические коды // Русская речевая культура и текст : материалы Междунар. науч. конф. (25–27 марта 2010 г.) / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск : Изд-во ЦНТИ, 2010. С. 65–72.
9. Шилова Г. Е. Возможности использования пословиц в учебной и внеурочной деятельности по русскому языку в начальной школе // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку : сб. материалов межрегион. конф. Рязань : Изд-во Рязанский гос. ун-та им. С. А. Есенина, 2015. С. 410–415.
10. Васина О. Н. Реализация дидактического функционала пословиц и поговорок в образовательном процесс высшей школы // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1 (62). С. 382–385.
11. Яковлева Т. В., Демичева В. В., Ерёменко О. И. Лингвокультурологический комментарий как приём освоения младшими школьниками устаревшей лексики // Инновационные процессы в науке и образовании : монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. С. 82–93.
12. Демичева В. В., Еременко О. И., Яковлева Т. В. К проблеме использования лингвокультурологического комментирования художественных текстов на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2017. № 4. С. 29–39.
13. Яковлева Г. И. Реализация лингвокультурологического подхода на уроках литературного чтения в начальной школе // Образовательный портал prodlenka.org. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/440627-statja-realizacija-lingvokulturologicheskogo-> (дата обращения: 31.03.2026).

**Характерные черты языковой личности современного старшеклассника
(при работе с цветовой лексикой на материале художественного текста)**

**Characteristic features of the linguistic personality
of a modern high school student
(when working with color vocabulary on the material of a literary text)**

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. Рассматриваются понятие языковой личности, уровни её развития и ключевые умения и способности, типичные для современного старшеклассника по данным педагогического эксперимента. Предлагается комплекс заданий для работы с контекстами, содержащими цветонаименования, из романа Дж. Оруэлла «1984» как способ развития языковых способностей обучающихся. Виды заданий разделены по типу сложности и выстроены с учетом последующего развития творческих способностей учеников старших классов.

Ключевые слова: языковая личность, цветонаименования, картина мира, контекст, цвет

Keywords: language personality, color names, worldview, context, color

Языковая личность – «совокупность способностей человека к созданию и восприятию речевых произведений, различающихся по сложности, точности отражения действительности и целевой направленности» [1, с. 28].

При этом развитая языковая личность характеризуется полным владением языком, личностными качествами и творческими способностями.

Ю. Н. Караулов представил трехуровневую модель, состоящую из вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней, которые связаны с типами коммуникативных потребностей и сторонами общения. В этой структуре для обучения русскому языку важен переход от нормативного использования языка к когнитивному и далее – к осуществлению собственной деятельности (цит. по: [2, с. 44]).

В методических и практических исследованиях выделяют различные уровни развития языковой личности. Е. В. Лыткина предлагает три уровня: высокий (свободное владение богатым запасом языковых средств и их эффективное использование); средний (достаточный запас средств с возможными отступлениями от норм и затруднениями в сложных ситуациях); низкий (бедность словаря, нарушение норм и способность создавать лишь элементарные тексты) [3, с. 1–2].

Г. Р. Вакилова выделяет четыре уровня развития коммуникативной компетентности: нулевой (свидетельствует о неразвитости языковой личности); первый (потенци-

альная возможность ее начала); второй (поступательное развитие); третий («самореализация компетентной личности, способной к самостоятельной творческой учебной деятельности, основанной на обретенных знаниях, умениях, ценностях и смыслах») [4, с. 1–2].

Е. А. Рябухина выделяет ключевые умения и способности высокоразвитой языковой личности школьника: свободно и правильно строить собственную речь, опираясь на речеведческие знания; эффективно использовать необходимые языковые средства в речевой практике; создавать устные и письменные высказывания, отвечающие целям и условиям коммуникации; адекватно воспринимать чужую устную и письменную речь; эффективно извлекать информацию из любого текста [5, с. 76].

Работа с цветоименованиями в романе Джорджа Оруэлла «1984» служит действенным инструментом формирования языковой личности. Такой подход превращает изучение лексики из механического запоминания в осмысленный процесс: учащиеся не просто усваивают слова, а через них постигают авторскую картину мира, распознают идеологические коды и понимают психологический подтекст произведения.

Цветоименования в тексте погружены в контексты, требующие от читателя не только понимание цвета с учетом лексического значения слова, но и знания о символическом смысле слова. Обратимся к образу «Золотой Страны», которая несколько раз возникает на страницах романа. Впервые этот образ появляется в первой главе, когда Уинстону Смитус снится сон: *«Вдруг он очутился на короткой, упругой травке, и был летний вечер, и косые лучи солнца золотили землю. Местность эта так часто появлялась в снах, что он не мог определенно решить, видел ее когда-нибудь наяву или нет. Про себя Уинстон называл ее Золотой страной»*.

Позже, во второй части романа, когда Джулия приводит Уинстона в уединенное место за городом, он с изумлением узнает этот пейзаж: *«Это была та самая Золотая Страна из его снов»*.

Для старшеклассника, который только начинает анализировать цветовую символику, слово «золотой» обычно ассоциируется с чем-то ценным, прекрасным, солнечным и желанным. Однако в контексте антиутопии Оруэлла это прилагательное приобретает гораздо более глубокий смысл. Ученик должен совершить языковую и культурную догадку: в мире, где Партия уничтожила все яркие краски, оставив лишь серый цвет тотального контроля и уныния, любое появление золотого оттенка – это не просто описание природы, а акт сопротивления. «Золотая Страна» символизирует старый мир – мир, где существовала любовь, верность, семейные узы и, что самое важное, индивидуальная свобода.

Анализируя этот фрагмент, школьник учится важному принципу работы с цветом в художественном тексте: один и тот же цвет может нести противоположные смыслы в зависимости от контекста. В начале романа золотой цвет – это цвет запретного, утраченного прошлого, почти призрачный образ, который Уинстон видит только во сне. Однако во второй части, когда Уинстон и Джулия находят это место в реальности, золотой цвет становится цветом настоящего освобождения, пространства, где не работают законы Партии, где можно говорить свободно и даже быть близкими друг с другом, что в мире «1984» является высшей формой политического бунта.

Знаменитый «алый кушак», который носит Джулия, школьник просто воспринимает как «темно-красный», и таким образом он упускает символическое значение этого цветонаименования, где алый ассоциируется с кровью, жертвой, но также и с бунтарским началом, с чем-то одновременно запретным и притягательным. Формирование языковой личности на этом этапе предполагает, что обучающийся учится не подбирать лексический эквивалент этому цветонаименованию, а удерживать в сознании целый ряд разнообразных смыслов, которые слово актуализирует в данном контексте.

Дальнейшее развитие происходит при работе с серой цветовой гаммой, доминирующей в описаниях Лондона эпохи Партии. Оруэлл использует такие лексемы, как «тусклый», «засаленный», «бесцветный», и каждое из них несет особый оттенок упадка, унификации и превращения людей в безликие винтики. «Тусклый» – это не просто «серый», это нечто унылое, однообразное, лишенное индивидуальности, то, что Партия навязывает как норму. «Засаленный» добавляет ощущение грязного, неопрятного, т.е. подчеркивает не только визуальную бедность, но и физиологическое отвращение, которое должно вызывать любое проявление жизни. Когда школьник анализирует эти цветонаименования в совокупности, то он обучается способности различать тонкие смысловые нюансы, тем самым формируя мотивационный уровень языковой личности ученика. Так формируется способность замечать разницу между близкими по смыслу словами – один из главных признаков того, что человек действительно владеет языком на глубоком уровне.

В романе «1984» министерство правды залито «белым, ослепительным сиянием». Обычно в культуре и в сознании школьника белый цвет ассоциируется с чем-то хорошим: чистота, снег, больничная стерильность, невинность. Но у Дж. Оруэлла эта белизна работает иначе: она не дает теней, а значит, не дает укрыться от слежки. Белый здесь – не символ добра, а оружие подавления. Формирование языковой личности как раз и требует от ученика такого пересмотра привычных представлений. Школьник учится не просто узнавать цвет, а понимать, что одно и то же слово в разных контекстах может означать противоположное. Это напрямую развивает гибкость ума и критическое мышление – то, что необходимо для глубокого владения языком.

Для описания Большого Брата Дж. Оруэлл использует черно-белые оттенки. На первый взгляд, это объясняется технической простотой: в мире романа нет места излишествам. Однако для школьника, который развивает свою языковую личность, важно увидеть в этой оппозиции более глубокий смысл. Черно-белый мир – это мир без полутонов. В нем нет места сомнениям, сложным чувствам или нравственным колебаниям. Партия требует от людей мыслить крайностями: друг или враг, свобода или рабство, правильное или неправильное мышление. Именно отсутствие цвета становится символом отсутствия выбора и многообразия. Ученик, который способен самостоятельно заметить, как писатель переворачивает привычные цветовые ассоциации (белый – чистота, черный – зло), делает важный шаг в своем развитии. Он перестает быть пассивным читателем, механически запоминающим слова. Он учится анализировать, сравнивать и делать выводы, что и является сутью языковой личности – не просто знать язык, а уметь использовать его как инструмент мышления и критического анализа.

Методически работа с цветонаименованиями для формирования языковой личности может строиться как последовательное движение от простого к сложному. Рассмотрим возможные задания, имеющие цель формирования языковой личности обучающегося при работе с цветовой лексикой в художественном тексте.

Задание 1. Работа с текстом и тематической группой лексики. На первом этапе школьник выписывает из отрывков текста слова с семантикой цвета, таким образом формирует лексико-семантические группы в составе тематической группы «цвет».

Текст № 1: *«Утро было серое. Тяжёлые, свинцовые тучи обложили всё небо. Редкий, мелкий дождь моросил, превращая дороги в бурю кашу. Дома стояли угрюмые, словно насупившись под мокрым серым небом. Лишь кое-где, на вывесках магазинов, вспыхивали тусклые, желтые огни, напоминая о приближающемся Рождестве».*

Задание 2. Влияние цвета на эмоциональное восприятие. На втором этапе обучающемуся необходимо прочитать отрывок из романа и описать чувства и эмоции, которые он вызывает. Свое мнение необходимо подкрепить примерами из текста.

«Комната была обставлена в строгом, деловом стиле. Тёмно-коричневый стол, чёрное кожаное кресло, серые стены. Лишь на стене висела небольшая картина в ярких, насыщенных тонах, словно луч света в этом царстве монохромности».

Задание 3. Символика. Прочитайте текст. Определите, какое символическое значение может иметь используемый цвет.

«Её платье было белым, словно первый снег. В этом белом наряде она казалась неземным созданием, воплощением чистоты и невинности. Тонкий шелк струился по фигуре, словно лунный свет, обволакивая ее аурой загадочности... В ее глазах отражался тот же невинный блеск, что и в белизне платья, делая ее похожей на ангела, случайно спустившегося на землю».

Задание 4: Сравнительный анализ. Сравните два текста. Определите, какие разные задачи решают цветообозначения в каждом из них.

Текст № 1: *«Этот город был для неё серым пятном на карте жизни. Тусклые фонари, однообразные дома – всё говорило о беспросветной тоске и одиночестве. Даже ветер, казалось, завывал здесь не от свободы, а от безысходности, гоня по мостовой обрывки газет и сухие... Она чувствовала себя чужой, затерянной в лабиринте улиц, где каждый поворот вел лишь к еще большему отчуждению. В этом городе не было места для ярких красок, для смеха и надежды».* Текст № 2: *«В золотой осени лес утопал, а багряные листья ковром лежали под ногами. Янтарный свет солнца пробивался сквозь кроны деревьев, расцвечивая землю оранжевыми бликами. Легкий ветерок шелестел листвою, словно рассказывая древние сказки. В воздухе витал терпкий аромат увядающей травы и грибов, напоминая о приближении зимы».*

Задание 5: Творческое задание. Представьте, что вы – художник. Какими цветами вы бы изобразили настроение текста № 1? Обоснуйте свой выбор.

Текст № 1: *«Комната наполнилась мягким светом, словно лучи солнца пробивались сквозь облака. Стены, выкрашенные в теплый желтый цвет, создавали атмосферу уюта и радости. Яркие занавески, усыпанные цветами, дарили ощущение весны круглый год. Здесь вы сможете расслабиться и забыть о повседневной суете».*

Задание 6: Противопоставление цветов. Проанализируйте противопоставление цветов в тексте. Какую идею автор хотел донести до читателя, используя такой прием?

«Черный ворон кружил над белым снегом. Контраст был поразительным: символ смерти и разрушения на фоне чистоты и невинности. Казалось, он выискивал трещину в этой безупречной картине, слабое место, где мог бы пустить корни мрак... Внизу, под покровом снега, дремала жизнь, ожидая весны. Но ворон не верил в весну. Он видел лишь грядущую гниль, скрытую под обманчивой красотой».

Для определения уровня сформированности языковой личности старшеклассника при работе с художественным текстом нами было проведено анкетирование с учащимися 10-го класса Тисульской школы № 1 в пгт. Тисуль. Аудитории были предложены контексты из романа Дж. Оруэлла, частично представленные в заданиях выше.

Проведенное анкетирование показало, что учащиеся 10-го класса в целом обладают развитым ассоциативным мышлением и способны к глубокому анализу литературных символов. Свободные ассоциации, составляющие первую часть исследования, наглядно демонстрируют, что учащиеся в своем восприятии опираются на устойчивые общечеловеческие и культурные коды, где красный цвет ассоциируется с любовью и опасностью, белый – с чистотой, а зеленый – с природой. Примечательно, однако, что лишь незначительная часть респондентов (около 10%) сразу связала красный цвет с политической революцией, что указывает на необходимость более глубокого и целенаправленного погружения обучающихся в историко-политический контекст произведений Джорджа Оруэлла для полноценного раскрытия авторского замысла.

Наиболее показательным оказался переход от общих ассоциаций к контекстуальному анализу во второй части анкеты. Здесь большинство учащихся успешно продемонстрировали умение выявлять художественную функцию цвета в конкретном литературном произведении. Так, обучающиеся отметили, что Оруэлл не просто использует, но зачастую намеренно переворачивает традиционную символику: резкий контраст между серым, бесцветным миром и агрессивными плакатами в романе «1984» был верно распознан как мощный инструмент изображения механизмов тоталитарного контроля.

Анализ ответов показал, что учащиеся в целом верно идентифицируют ключевые темы произведений Дж. Оруэлла: тотальный контроль, подавляющий личность. Школьники осознают, что цвет в его прозе является не второстепенной деталью, а важным инструментом для раскрытия этих центральных идей. Учащиеся демонстрируют навыки семиотического анализа, интерпретируя цвет как знак и символ в художественном повествовании.

Таким образом, анализ результатов анкетирования говорит о том, что обучающиеся обладают вторым уровнем развития языковой личности по классификации Г. Р. Вакиловой – уровнем деятельностной компетенции. Школьники продемонстрировали способность к анализу цветонаименований в тексте, смогли аргументировать свою точку зрения и сделать обобщающий вывод после проведения эксперимента.

Список источников

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 261 с.

2. Рябухина Е. А. Развитие языковой личности как цель компетентностно ориентированного обучения русскому языку в школе // Наука и школа. 2012. № 1. С. 43–48.
3. Лыткина Е. В. Формирование речевой и коммуникативной компетенции учащихся на уроках речи и культуры общения // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <https://urok.1sept.ru/publication/48800?ysclid=mu2l4xaplm560721563> (дата обращения 01.04.2026).
4. Вакилова Г. Р. Компетентностный подход в преподавании русского языка и литературы // Проблемы и пути их решения : материалы регион. науч.-практ. конф. «Знаменские чтения». СурГПУ, Сургут, 2008. 324 с.
5. Рябухина Е. А. К определению уровней развития языковой личности школьника на основе компетентностного подхода // Наука и школа. 2012. № 2. С. 74–78.

Методики обучения интерпретации медиатекста в школе (обзор)

Methods of teaching media text interpretation at school (review)

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, stylistica@tspu.ru

Аннотация. Даётся определение понятия «интерпретация» и характеристика интерпретационной деятельности. Рассмотрены разные точки зрения о понятии «медиатекст», перечисляются его основные особенности. Приводится обзор методик обучения интерпретационной деятельности, которые включают в себя всестороннее рассмотрение медиатекста и нацелены на развитие у школьников текстовой и речевой компетенций и творческих навыков.

Ключевые слова: интерпретация, медиатекст, методика обучения

Keywords: interpretation, media text, teaching methods

Направление «интерпретационизм» сформировалось к концу XX в. под лозунгом: «Значения вычисляются интерпретатором, а не содержатся в языковой форме» [1, с. 6]. Устоявшегося определения понятия интерпретация нет. В. З. Демьянков определяет интерпретацию как «когнитивный процесс и одновременно результат в установлении смысла речевых и/или неречевых действий» [1, с. 11]. В лингвистике количество интерпретаций предложения зависит от состояния интерпретатора, лабильности его, от контекстных условий. И. А. Щирова в статье «Значение и смысл, понимание и интерпретация» также отмечает, что текст исследуется с учетом характеристик субъекта-интерпретатора. Конструирование смысла текста зависит от ситуации и личности интерпретатора. Восприятие текста включает понимание – освоение содержательной информации, и интерпретацию – толкование содержательной информации [2].

Т. Г. Добросклонская определяет медиатекст как «последовательность знаков различных семиотических систем – языковых, графических, визуальных, специфика сочетания которых обусловлена конкретным каналом массовой информации» [3, с. 21]. О. В. Рябуха отмечает, что медиатексты отражают картину мира в языке. Они содержат в себе сообщение о событиях, ценности, авторскую позицию, переплетение вербальных и невербальных элементов [4, с. 72]. При интерпретации текста важно учитывать графическое, орфографическое, грамматическое, лексическое и дискурсивное содержание, а также фонетические и фонологические характеристики устной речи. «Анализ тематического контекста современных медиатекстов позволяет через язык проследить формирование концептуальной картины мира современного человека и рассмотреть отражение

когнитивной деятельности в языке» [4, с. 77]. При интерпретации медиатекста важно уметь распознавать авторскую позицию и мысль, которую автор хочет донести до читателя [4, с. 72].

Интерпретация медиатекста в образовательной среде может помочь в процессе формирования текстовой компетенции обучающихся определять ценностную значимость текста, формулировать авторскую позицию, понимать цели и задачи автора, формировать картину современного мира в условиях быстро развивающихся информационных технологий.

Рассмотрим методики обучения интерпретационной деятельности текста и медиатекста.

О. В. Касперская предложила систему обучения интерпретационной деятельности в школе в процессе преподавания русского языка. Она направлена на формирование следующих умений: «1) умение почувствовать эмоциональную тональность текста, опираясь на ключевые слова; 2) осуществлять разные виды анализа художественного текста и на их основе анализировать индивидуальные языковые особенности речи; 3) толковать не только поверхностный, но и глубинный смысл текста; 4) развертывать собственную аргументацию, выражать свое отношение к прочитанному» [5, с. 40]. Исследователь отмечает, что при обучении следует учитывать такие качества текста, как диалогичность и регулятивность. Основным методом обучения О. В. Касперская выбирает проблемное обучение, а в качестве приёмов предлагает эвристическую беседу, лингвистический эксперимент и исследовательские задания. В процессе интерпретационной деятельности ученики выделяют типы речи, микротемы, находят ключевые слова и выразительные средства, определяют доминантную микротему, концепт и гиперконцепт, аргументируя своё мнение, обосновывая их роль в тексте. Процесс обучения включает следующие этапы:

1. Дотекстовый этап. На этом этапе обучающиеся выдвигают гипотезы о содержании текста, называют ассоциации.

2. Этап чтения текста и его эмоционально-ассоциативного восприятия.

3. Этап осмысления темы текста и его концептуального содержания. На этом этапе производится лингвистическое комментирование, поуровневый лингвистический анализ текста, членение текста на части, формирование концептуальной структуры текста и гиперконцепта текста. Ученики выполняют проблемные и исследовательские задания.

4. Создание связного высказывания. Обучающиеся подводят итоги и обобщают полученную информацию [5, с. 39].

О. В. Касперская предложила методическую систему обучения старшеклассников интерпретационной деятельности, которая включает цели, принципы, методы, средства и формы обучения, диагностику. Данная система обучения охватывает все этапы обучения и может быть использована для любого вида текста, в том числе медиатекста, учитывая при этом его особенности.

Методика интерпретации медиатекста, описанная Я. Е. Столбовой в статье «Особенности работы с медиатекстом в школе», опирается на уровни мышления по С. Блуму: репродуктивный, ассоциативный, объяснительный, аналитический, классификационный,

оценочный [6, с. 101]. Исследователь описывает, какими навыками должны обладать обучающиеся для успешной интерпретации медиатекста: это умение анализировать текст, формулировать авторскую позицию, согласие или несогласие с ней; оценивать социальную значимость произведения, соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, трактовать название как образное обобщение [6, с. 100]. Автор приводит критерии отбора медиатекстов для работы на уроках: 1) соответствие возрасту; 2) наличие воспитательного аспекта; 3) соответствие возможностям обучающихся; 4) содержание оптимального количества заложенной информации; 5) соответствие формируемым умениям и навыкам [6, с. 100]. Исследователь выделяет следующие этапы работы с медиатекстом:

1. Вступительное слово учителя с информацией о создателях медиатекста.
2. «Коллективный просмотр медиатекста или его фрагмента.
3. Обсуждение медиатекста с целью погружения в авторский замысел через разбивку медиатекста на крупные сюжетные блоки (тема и идея медиатекста, его проблематика, система образов и т.д.).
4. Выявление степени воздействия медиатекста на аудиторию через анализ эпизодов, вызвавших яркий эмоциональный отзыв.
5. Обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателя медиатекста и отражение его в творческой работе (отклик, отзыв, эссе, рецензия, реферат).
6. Обсуждение разных точек зрения профессионалов на данный медиатекст» [6, с. 101].

Приёмы, которые могут использоваться при работе с медиатекстом: пресс-конференция, кинопробы, литературно-имитационные задания, изобразительно-имитационные задания, презентация [6, с. 102].

Рассмотрение медиатекста, его интерпретация будет способствовать развитию у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса.

Методика интерпретации медиатекста представлена в учебном пособии «Методики смыслового и лингвопрагматического анализа медиатекста» Н. С. Болотновой [7]. Исследователь считает проблему интерпретации ключевой. От умения интерпретировать зависит эффективность коммуникации. Автор даёт определение медиатекста и перечисляет его признаки: принадлежность массовой информации, особый тип автора, семиотическую сложность, медийность, интегративность, поликодовость, открытость, полидискурсивность, интертекстуальность [8, с. 39]. Методика интерпретации медиатекста, предложенная Н. С. Болотновой, опирается на поликодовость текста. В статье выделяются следующие коды: языковой, предметный, образно-культурологический, композиционный, коммуникативный, эмотивный, смысловой. При интерпретации медиатекста, по мнению исследователя, важно обращать внимание на объективные и субъективные, лингвистические и экстралингвистические факторы текстообразования, специфику медиатекстов, понятия *информация – содержание – смысл*, отражающиеся в тексте. Данная методика направлена на обучение студентов высших учебных заведений, однако при комментировании терминов и понятий может быть использована и в старших классах средней школы.

К поликодовости медиатекста обращается и И. Л. Гольдман, которая отмечает поликодовость медиатекста и необходимость расшифровать, проанализировать эти коды для понимания текста. «Интерпретация предполагает декодирование информации, необходимо знать коды, используемые в художественной и рекламной коммуникациях» [9, с. 16]. Автор приводит коды, выделенные Н. С. Болотновой, и предлагает использовать также искусствоведческие коды. Интерпретации медиатекста предшествует анализ его содержания, нарративный анализ, учитывающий особенности вербальных и невербальных каналов коммуникации. Исследователь считает, что при интерпретации медиатекста важным является видение, содержание текста, графические элементы, интенции создателя. Предлагаемая методика направлена на обучение студентов по специальности «PR и связи с общественностью» и формирование у них творческих компетенций и искусствоведческо-культурологического кругозора. Предлагаемый подход можно применить и в школе, разрабатывая задания на поиск аллюзий к искусству, литературе, в исследовательской и творческой деятельности.

Таким образом, методики интерпретации медиатекста включают в себя всестороннее рассмотрение медиатекста: понимание содержания и смысла текста, формулирование авторской позиции, ценностной значимости, раскодирование информации, заложенной в тексте на разных уровнях, и имеют своей целью развитие у школьников текстовой и речевой компетенций, творческих навыков.

Список источников

1. Демьянков В. З. Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики // Вопросы филологии. 1999. № 2. С. 5–13.
2. Щирова И. А. Значение и смысл, понимание и интерпретация (к уточнению сложных понятий). URL: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ephil.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2010/12/ischirova-meaning-and-significance.doc&ved=2ahUKEwiozpellM6RAxUbOBAlHR13IxoQFnoECBcQAQ&usq=AOvVaw2d68fr-T1DX0TvdD1Zct7N> (дата обращения: 21.12.2024).
3. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Сер. 10: Журналистика. 2006. № 2. С. 20–33.
4. Рябуха О. В. К вопросу типологии и интерпретации медиатекстов // Исследование языка и современное гуманитарное знание. 2020. Т. 2, № 2. С. 72–80.
5. Касперская О. В. Методические аспекты обучения старшеклассников интерпретационной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2009. № 4. С. 36–40.
6. Столбова Я. Е. Особенности работы с медиатекстом в школе // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 99–102.
7. Болотнова Н. С. Методики смыслового и лингвопрагматического анализа медиатекста : учеб. пособие. М. : Флинта, 2019. 156 с.
8. Болотнова Н. С. Смысловая интерпретация медиатекста и его коды: проблемы изучения и обучения // Современные технологии в преподавании русского языка. М. : МПГУ, 2020. С. 37–42.
9. Гольдман И. Л. Восприятие и интерпретация медиатекста как носителя художественной информации в медиаобразовательной деятельности // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. 2015. № 12. С. 8–17.

**Лингводидактический и лингвокультурологический потенциал
фразеологизмов и паремий о дружбе в практике преподавания
русского языка в школе**

**The linguodidactic and linguacultural potential of phraseological units
and proverbs about friendship in Russian language teaching in schools**

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. Рассматривается проблема реализации лингвокультурологического подхода в процессе преподавания русского языка в 5–6-х классах общеобразовательной школы. Обосновывается эффективность использования фразеологических единиц и паремий в качестве дидактического материала. Данные языковые единицы рассматриваются не только как средство обогащения словарного запаса, но и как ключевой инструмент для формирования коммуникативной и культуроведческой компетенций обучающихся. Центральное место занимает анализ лингвокультурологического подхода, который определяется как направление, нацеленное на изучение языка как феномена культуры. В качестве основного методического приёма реализации данного подхода предлагается алгоритм лингвокультурологического комментирования, включающий лексикографическую работу, классификацию национально-маркированной лексики и анализ семантики слов в культурном контексте.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, фразеологизм, паремия, культурно-маркированная лексика, лингвокультурологический комментарий, методика преподавания русского языка

Keywords: linguacultural approach, phraseological unit, paremia, culturally marked vocabulary, linguacultural commentary, methods of teaching Russian language

Включение фразеологических единиц, пословиц, поговорок, загадок, былин, побасенок в школьную практику преподавания русского языка представляется эффективным, поскольку лингводидактический ресурс этих языковых единиц и текстов достаточно широкий. Обзор методических исследований последнего десятилетия показывает, что «при отсутствии методической поддержки включения, например, паремий в образовательный процесс высшей школы», в начальном образовании данный языковой материал востребован [1, с. 383]. Считаем возможным использовать фразеологизмы и паремии как дидактический материал с целью формирования предметных компетенций (не только культуроведческой) обучающихся и в среднем звене общеобразовательной школы.

По мнению А. Д. Дейкиной, лингвокультурологический подход признан одним из наиболее результативных способов формирования и улучшения коммуникативных

навыков обучающихся и позволяет учащимся глубже понять особенности менталитета носителей языка, их традиции, обычаи и ценности, что значительно облегчает адаптацию к новой культуре и способствует успешному общению с её представителями [2, с. 24]. Лингвокультурологический подход – «направление в обучении языку, нацеленное на формирование и совершенствование языковых навыков и умений путем изучения языка как феномена культуры» [3, с. 84].

Лингвокультурологический подход объединяет рассмотрение языка и культуры, в процессе которого формируются коммуникативная и культуроведческая компетенции. Данный подход реализуется в стандартах второго поколения, которые подразумевают, что школьник должен воспринимать язык как культурное единство и средство сохранения и передачи ценностей и традиций [4].

Методисты в области обучения русскому языку как иностранному признают особое значение дидактического потенциала фразеологии. По их мнению, фразеологизм как языковая единица приобретает особое место в речевой практике. Обучение фразеологии должно быть включено во все уровни и разделы преподавания русского языка, поскольку связано со словарным запасом, грамматикой и дискурсом в качестве отправных точек [5, с. 133].

Несмотря на актуальность и необходимость внедрения данного подхода в обучении русскому языку, на сегодняшний день в методических работах отмечается незначительный процент исследований, посвященных этой проблематике. Реализация лингвокультурологического подхода возможна при применении разнообразных форм работы с языковыми единицами, включающими в свой состав национально маркированную лексику.

По словам Г. И. Яковлевой, в рамках реализации лингвокультурологического подхода необходимо правильно использовать культурно маркированную лексику, к которой относятся слова, вобравшие в себя информацию об общественной жизни, о привычках и традициях определённого народа, в связи с чем учителю необходимо создать условия для работы обучающихся со словарными источниками, которые являются способом получения и толкования информации, а также обучить школьников работе с ними. При анализе культурно маркированной лексики используются два вида упражнений:

1. Лексические упражнения, направленные на понимание значения слова, обогащение словарного запаса (лингвистическое комментирование).
2. Синтетические упражнения, с помощью которых одновременно решается несколько задач [4].

При этом используются базовые методы и приёмы: культуроведческий фон урока, лингвистическое комментирование, лексикографическая справка и лингвокультурологический комментарий [4].

Лингвокультурологический комментарий как форма реализации лингвокультурологического подхода к обучению может использоваться и на занятиях по русскому языку, и на занятиях по русскому языку как неродному.

Т. В. Яковлева выделяет лингвокультурологический комментарий как приём освоения школьниками устаревшей лексики. Устаревшие слова – одна из групп националь-

но-маркированной лексики, которая отражает менталитет определённого народа. Под *лингвокультурологическим комментированием* автор понимает «рассмотрение текста в контексте культуры, при этом особое внимание уделяется этнокультурной составляющей, то есть лексике с национально-культурным компонентом в семантике» [3]. Комментарий как метод помогает выявить и объяснить значение трудных и непонятных слов, выражений, словосочетаний или текстов. Он может быть как устным, так и письменным, как исчерпывающим, так и фрагментарным. Могут комментироваться не только факты, отражённые в тексте, но и авторские замыслы, что Д. С. Лихачёв назвал «духовным комментарием» [3].

Используя лингвокультурологический подход и разнообразные формы его реализации, учитель формирует у обучающихся культуроведческую и социокультурную компетенции.

На уроках русского языка в 5–6-х классах представляется возможным использовать фразеологизмы и поговорки при изучении тем «Богатство и выразительность русского языка», «Прямое и переносное значение слов», «Омонимы», «Лексический анализ слова», «Фразеологизмы», «Источники фразеологизмов», «Лексика и фразеология. Из истории значения фразеологизмов». Так, например, при изучении данных тем одним из вариантов задания может быть работа с культурно-маркированной лексикой, представленной в пословицах, поговорках и фразеологизмах.

Рассмотрим следующий алгоритм работы с культурно-маркированной лексикой на материале поговорок и фразеологические единицы русского языка:

1. Выписать пословицу или фразеологизм.
2. С помощью толкового словаря дать определение незнакомым и устаревшим словам.
3. Найти в пословице или фразеологизме слова с национально-культурным компонентом и классифицировать их по тематическим (герои, предметы, названия, фразеологизмы и т.д.) и лексико-грамматическим (имена собственные, эпитеты, сравнения и т.д.) группам, обосновать свою точку зрения.
4. Объяснить смысл и значение пословицы или фразеологизма.
5. Определить, в каком смысле употребляется пословица или фразеологизм (в прямом или переносном).
6. Привести пример использования пословицы или фразеологизма из личного опыта или из литературы [6, с. 134; 7, с. 65].

Формулировка задания может быть следующей: выполните лингвокультурологическое комментирование представленных ниже пословиц и поговорок по алгоритму.

Образец:

1. Не узнавай друга в три дня – узнавай в три года.
2. –
3. ТГ «**единица времени**» (день, год). День – единица времени, равная одним суткам. Год – единица времени, равная 365 дням.
4. Настоящая дружба проверяется временем. Не стоит доверять малознакомому человеку. Чтобы отношения с человеком стали доверительными и дружескими, необходимо время.

5. Пословица употреблена в прямом смысле.

6. Бывают ситуации, когда два незнакомых человека случайно встречаются, так как их связывает какое-то общее дело. Благодаря этому люди сближаются, начинают общаться, находят общие интересы и становятся друзьями.

Проанализируем следующие паремиологические и фразеологические единицы по алгоритму: *счёт дружбе не помеха; не ставь недруга овцою, а ставь его волком; не сошлись обычаем, не бывать дружбе; закадычный друг; на дружеской ноте.*

1. Счёт дружбе не помеха.

2. Помеха – 1. То, что мешает, препятствие. 2. То, что нарушает нормальную работу чего-нибудь [8].

3. ЛСГ «**абстрактные существительные**» (счёт, дружба помеха). Данные существительные обозначают отвлечённые понятия.

4. Настоящих друзей не способны рассорить какие-либо незначительные разногласия или трудности.

5. Пословица употреблена в прямом смысле.

6. Два друга занимаются общим делом. Один из друзей вносит в данное дело БОльший вклад, нежели его приятель, но его [первого друга] это не смущает и не обижает, так как дружба между людьми настоящая.

1. Не ставь недруга овцою, а ставь его волком.

2. –

3. ТГ «**животные**» (овца, волк). Обе лексемы обозначают биологическую принадлежность к животному миру, но подразумевается противопоставление с точки зрения социальных ролей: волк – хищник, овца – жертва. ЛСГ «**глаголы в повелительном наклонении**» (не ставь, ставь). За счёт отрицательной частицы *не* происходит противопоставление действий, через которое передаётся назидательный характер утверждения.

4. Не стоит недооценивать малознакомого человека или противника.

5. Пословица употреблена в переносном смысле.

6. Два одноклассника встретились на кружке по интересам. Один из них – отличник, активист класса, а другой – спокойный, неинтересующийся учёбой троечник, который проявил себя лучше отличника в рамках кружка по интересам.

1. Не сошлись обычаем, не бывать дружбе.

2. Обычай – традиционно установившиеся правила общественного поведения [8].

3. ЛСГ «**абстрактные существительные**» (обычай, дружба). Данные существительные обозначают отвлечённые понятия. ЛСГ «**глаголы**» (не сошлись, не бывать). Через данные лексемы реализуется возможное выполнение условия при возникновении благоприятных для этого обстоятельств.

4. Если у людей нет общих интересов или эти люди слишком разные по характеру, то выстроить дружеские отношения будет тяжело или невозможно.

5. Пословица употреблена в прямом смысле.

6. Бывают ситуации, когда, поговорив с человеком, ощущаешь, что его сложно понять. Или то, что этот человек говорит, является понятным, но неправильным, по мнению собеседника. Дружба между такими людьми не возникнет.

1. Закадычный друг.
2. Закадычный – 1. О друге и дружбе: давнишний и близкий. 2. Друг, приятель [8].
3. –
4. Давняя, крепкая дружба между людьми, имеющими доверительные и тёплые отношения.
5. Фразеологизм употреблён в прямом смысле.
6. Два человека общаются со школьных времён, через некоторое время их общение перерастает в дружбу. Спустя много лет они продолжают дружить, делятся друг с другом самым сокровенным.
1. На дружеской ноте.
2. Нота – 1. Графический знак, изображающий музыкальный звук, а также сам звук. 2. Текст музыкального произведения, графически изображенный. 3. Перен. Оттенок, тон речи, выражающий какое-нибудь чувство [8].
3. –
4. Завершение какого-либо дела, встречи, ситуации мирно – оставшись в хороших отношениях со всеми причастными.
5. Фразеологизм употреблён в прямом смысле.
6. По завершении работы над ошибками неудачно написанного контрольного диктанта учитель похвалил всех за старательность, тем самым подбодрив учеников.

Можно заключить, что внедрение лингвокультурологического подхода в методику преподавания русского языка в среднем звене является актуальным и необходимым условием для формирования у обучающихся коммуникативной и культуроведческой компетенций. Фразеологизмы и поговорки могут выступать как самостоятельный ресурс, обладающий лингводидактическим и лингвокультурологическим потенциалом.

В качестве ключевого инструмента реализации лингвокультурологического подхода в данной статье выделяется алгоритм лингвокультурологического комментирования. Его структура, включающая лексикографическую работу, классификацию национально-маркированной лексики и анализ семантики лексем в культурном контексте позволяет систематизировать работу с трудными [для понимания школьниками] языковыми единицами. Это способствует не только обогащению словарного запаса учащихся, но и формированию у них способности к лингвистическому анализу и интерпретации текста.

Таким образом, систематическая работа с культурно-маркированной лексикой на уроках русского языка способствует формированию у учащихся представления о языке как о хранилище национального менталитета и культурных кодов. Это способствует достижению целей, заложенных в современных образовательных стандартах, и формирует у обучающихся метапредметные навыки, необходимые для успешной коммуникации и социальной адаптации.

Список источников

1. Васина О. Н. Реализация дидактического функционала пословиц и поговорок в образовательном процессе высшей школы // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1 (62). С. 382–385.

2. Дейкина А. Д., Лёвушкина О. Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Российский университет дружбы народов. Серия: Вопросы образования языка и специальности. 2012. № 4. С. 23–28.
3. Яковлева Т. В., Демичева В. В., Ерёменко О. И. Лингвокультурологический комментарий как приём освоения младшими школьниками устаревшей лексики // Инновационные процессы в науке и образовании / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза, 2019. С. 82–93.
4. Яковлева Г. И. Реализация лингвокультурологического подхода на уроках литературного чтения в начальной школе // Образовательный портал prodlenka.org. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/440627-statja-realizacija-lingvokulturologicheskogo-> (дата обращения: 05.04.2026)
5. Ван С., Курьянович А. В. Лингвокультурологический подход в современной лингводидактике: из опыта использования фразеологических единиц в процессе обучения русскому языку в китайском вузе // Развитие языковой образовательной среды современного вуза : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Томск, 2020. С. 134–140.
6. Матвеев В. Э. Лингвокультурологическое комментирование текста русской народной сказки в иностранной аудитории студентов-филологов // Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2011. № 1. С. 64–69.
7. Никитина Т. Г. Лингвокультурологический комментарий в словаре пословиц // Филологические науки. Лингвистика. 2015. № 4. С. 132–138.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1990. 921 с.

Формы и методы развития лингвокреативного мышления обучающихся при работе с окказиональной лексикой

Forms and methods of developing students' linguistic and creative thinking when working with occasional vocabulary

Ангелина Вадимовна Синельникова

Angelina Vadimovna Sinelnikova

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. Рассматриваются формы и методы развития лингвокреативного мышления учащихся при работе с окказиональной лексикой на материале произведений Дж. К. Роулинг. Представлен алгоритм анализа авторских слов. Разработан комплекс заданий для обучающихся 5-х классов, направленный на формирование лексической, словообразовательной и лингвокреативной компетенций.

Ключевые слова: лингвокреативное мышление, окказиональная лексика, авторские слова, речетворчество, компетенции

Keywords: linguocreative thinking, occasional lexicon, author's words, speech creativity, competences

Изучение методов и приемов работы с авторскими словами, а также разработка комплекса заданий, способствующих развитию лингвокреативности обучающихся, представляется актуальной задачей в свете современной парадигмы образования, которая ориентирована на формирование компетенций, в том числе и креативности.

Лингвокреативность, по мнению Е. В. Белоглазовой, можно определить как речевую стратегию, характерную для художественного дискурса, целью которой являются снижение предсказуемости текста и его содержательное обогащение [1, с. 23]. Эта речевая стратегия может реализовываться через метонимию, метафору, транспозицию, языковую игру и другие средства выразительности.

Т. А. Гридина рассматривает *лингвокреативность* как вид деятельности, в рамках которого происходят имя- и словотворчество, языковая игра и иные ее проявления.

В свою очередь, *лингвокреативное мышление* понимается как разновидность словесного мышления, при которой человек реализует ассоциативный потенциал языкового знака, используя различные ассоциативные связи и довольствуясь существующими звуковыми комплексами [2, с. 10]. Этот вид мышления, выделяемый наряду с ассоциативным и другими, является, как отмечает Г. Г. Гарднер, важнейшей характеристикой лингвистического типа интеллекта, и состоит в «умении работать со словом, т.е. пони-

мать его семантику, воспринимать звуковую организацию, владеть правилами синтаксиса, словообразования и проч.» [3, с. 20].

Также важно отметить, что художественный текст может быть осложнен окказиональной лексикой, которая имеет потенциал для развития лингвокреативного мышления обучающихся. Индивидуально-авторские слова представляют собой уникальные языковые единицы, созданные авторами специально для передачи особых смыслов и эмоций. Такие слова обладают повышенной выразительностью и способны передавать различные оттенки авторского замысла.

Мы определяем окказиональную лексику как средство проявления языковой игры и индивидуального стиля писателя, а лингвокреативное мышление – как способность к осознанному речетворчеству. В процессе анализа работ методистов были рассмотрены формы и методы работы с художественными текстами, содержащими окказиональную лексику.

Т. В. Устинова предлагает следующий алгоритм работы с авторскими словами, состоящий из комплекса заданий (подробнее см.: [4]):

1. Задания на определение словообразовательного контекста окказионализма с целью установления морфодеривационной мотивации для создания нестандартного значения. *Пример: В романах о Гарри Поттере встречалось окказиональное слово «грязнокровка». Для начала следует выполнить морфемный разбор слова: корни гряз- и -кров-, интерфикс -о-, суффикс -к-, окончание -а. Далее укажем производящие основы: окказионализм образован от словосочетания грязная кровь, при образовании использовано сложение основ и суффиксация. Объясним, какое нестандартное значение приобретает слово: привычно в языке сложные слова с корнем кров- несут возвышенное значение по отношению к людям или животным на основе какого-то признака (чистокровный, златокровный, голубокровый), в значении слова «грязнокровка», наоборот, содержится оскорбительная, уничижительная коннотация.*

2. Задания на установление мотивационных связей окказионализма с узуальными лексическими единицами. *Пример: В романе Дж. К. Роулинг «Фантастические твари и где они обитают» можно встретить окказиональное слово «драконконтроль» [5]. Оно произведено по модели образования названий государственных структур: Госнадзор, Росконтроль. Также в языке есть лексема ветконтроль (ветеринарный контроль) – контроль за здоровьем животных. Автор заменяет вет- (ветеринарный) на дракон-, создавая окказионализм по той же словообразовательной модели.*

3. Задания на определение внешнего речевого контекста окказионализма с целью определить развитие неконвенционального значения нового слова с учетом микро- и макроконтекстуальных инференций. Для выполнения этого задания учащимся предлагается провести контекстуальный анализ окказионализмов. *Пример анализа слова: В романе Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и Тайная комната» есть предложение: «– Профессор Снегг применил заклинание Разоруживания, и, как видите, я лишился моего оружия» [6]. Значение окказионализма формируется из контекста – заклинание и результат действия (разоруживание) – и макроконтекста – знание мира Гарри Поттера помогает более точно определить значение слова: разоружить значит лишить*

противника его волшебной палочки, что и продемонстрировал профессор Снегг в дуэльном клубе.

4. Окончательное формулирование дефиниции окказионализма, которое является заключительным этапом конструирования значения авторских слов и представлено как их развернутое толкование учащимися. Учащиеся свободны в выборе способа толкования окказионализма. Они могут предложить дефиницию, перечислив существенные и отличительные признаки объекта, указать на ближайшее (родовое, видовое) понятие, дать описательно-контекстуальное определение, определение по сходству, смежности или от противного и др.

Помимо рассмотрения методов работы с индивидуально-авторскими словами, нами был разработан комплекс заданий и упражнений по анализу индивидуально-авторских слов в художественном тексте для обучающихся 5-х классов на материале романов о Гарри Поттере и произведения «Фантастические твари и где они обитают» авторства Дж. К. Роулинг.

Задание 1. Найдите в предложении придуманное автором слово, определите по контексту, что оно означает, запишите лексическое значение слова в «Словарик вселенной Гарри Поттера». Образец: *контрзаклинание*, - я, ср. Магическое слово (или фраза), снимающее предыдущее заклинание.

Это задание направлено на формирование лексической контекстуальной компетенции – способности самостоятельно выводить значение незнакомого (в том числе окказионального) слова на основе его окружения в тексте и оформлять результат в виде краткой словарной дефиниции с опорой на заданный образец. Развивает смысловое чтение, языковую догадку и навыки работы с художественными текстами.

1. *Владельцев гиппогрифов закон обязывает обезопасить питомца прозрачаровательными чарами, чтобы тварь не увидели маглы.*

2. *Альбус Дамблдр откинул серебряную крышечку, поднял гасилку и щелкнул. Ближний к нему уличный фонарь тут же погас с негромким хлопком. Он снова щелкнул гасилкой – и следующий фонарь погрузился во тьму.*

3. – *Съел он ее?* – *спросил Фред.* – *Да,* – *ответил Гарри.* – *А что это было?* – *Ириски «Гиперязычки».* *Мы с Джорджем изобрели, все лето искали, на ком бы попробовать. А до каких размеров вырос язык?* – *не терпелось узнать Фреду.*

Задание 2. Подберите к окказиональному слову 1–2 однокоренных слова, которые существуют в русском языке. Сравните их значения, напишите вывод в 1–2 предложения. Образец: *К слову «сталебрюх» однокоренные слова стальной, брюхо. Вывод: Это кто-то, у кого брюхо сделано из стали.*

Посредством этого задания у учащихся формируется словообразовательная и семантическая компетенция, умение анализировать структуру окказионального слова через узуальные единицы языка.

1. *Магозоология.*
2. *Нюхль.*
3. *Зельеварение.*
4. *Сносорог.*
5. *Нападала.*

Задание 3. Представьте, что вы попали в Хогвартс, и вам нужно придумать названия для 5 новых магических предметов. Ниже приведена характеристика, для чего нужны эти предметы.

1. Как бы мог называться предмет, который бы записывал что-то на бумаге с помощью силы мысли.

2. С помощью какого ингредиента можно сварить зелье, меняющее цвет в зависимости от вашего настроения?

3. Какой предмет мог бы помочь учителям Хогвартса следить, чтобы ученики не занимались посторонними вещами во время уроков?

4. Как могла бы называться комната, где ученики могут виртуально увидеться и пообщаться со своими родителями?

5. Придумайте заклинание, моментально залечивающее любые раны.

Задание «Придумай название для магического предмета/заклинания» формирует активную словообразовательную компетенцию – умение сознательно конструировать новые слова (окказионализмы) на основе заданных признаков с опорой на продуктивные словообразовательные модели русского языка. Задание переводит ученика из позиции наблюдателя за авторскими словами в позицию активного создателя языка.

Задание 4. Придумайте рецепт зелья, которое оказывает разный эффект на мальчиков и девочек. Напишите, как приготовить вариант зелья для мальчиков и для девочек. Дайте название этому зелью, придумайте, как называются его ингредиенты, и опишите его действие. *Образец:*

«Эликсир двух путей»

Действие зелья:

Эффект зелья длится час, проявляется спустя 10 минут после приема. Эликсир активизирует магический потенциал человека, связанный с гендерными архетипами, поэтому действие для мальчиков и девочек различно.

Мальчики становятся свехрациональными. У них пропадают эмоциональные колебания, страх, тревожность, разум преобладает над эмоциями. Под действием эликсира они способны решать сложные математические, логические, вычислительные задачи за считанные минуты. Не поддаются на эмоциональное воздействие со стороны других людей.

У девочек после приема зелья повышается эмпатия и интуиция. Они начинают чувствовать эмоции окружающих почти как свои, также могут предугадывать действия других людей.

Ингредиенты:

3 щепотки серебряной пыли

7 капель слез мандрагоры

20 мл сока из лунного цветка

50 мл молока лунтеленка

4 капли эссенции наперстянки

100 мл отвара подорожника

Приготовление:

Налейте в котел молоко лунтеленка и отвар подорожника. Поставьте на средний огонь. Добавьте сок лунного цветка. Варите, помешивая круговыми движениями, пока смесь не станет бледно-голубой. После добавьте серебряную пыльцу. Цвет должен измениться на ярко-синий.

Убавьте огонь до минимума. Добавьте слезы мандрагоры, по одной капле, после каждой капли делайте три помешивания. Влейте эссенцию наперстянки. Зелье начнет переливаться от ярко-синего к фиолетовому. Снимите с огня. Дать зелью остыть, не накрывать крышкой. Через час эликсир будет готов.

Это задание формирует и развивает комплексную лингвокреативную компетенцию, объединяющую словообразование, нарративное мышление, жанровую стилизацию и рефлексию над языковыми и культурными кодами.

Это наиболее сложное и интегративное задание из всех представленных, поскольку оно требует от обучающегося не просто придумать отдельное слово, а создать микротекст в определённом жанре (магический рецепт) с внутренней логикой, системой названий.

Таким образом, работа с окказиональной лексикой является эффективным средством развития лингвокреативного мышления у обучающихся. Опираясь на определения таких исследователей, как Е. В. Белоглазова, Т. А. Гридина, Г. Г. Гарднер, мы рассматриваем лингвокреативность как речевую стратегию, направленную на смысловое обогащение текста, а лингвокреативное мышление как способность к осознанному речетворчеству с пониманием внутренней формы языковых единиц.

Предложенный Т. В. Устиновой алгоритм анализа окказионализмов (от морфемного разбора и установления мотивационных связей до контекстуального анализа и самостоятельного формулирования дефиниции) позволяет выстроить системную работу по формированию лексической, словообразовательной и семантической компетенций.

Разработанный на материале произведений Дж. К. Роулинг комплекс заданий для 5-х классов иллюстрирует поэтапное движение учащихся от позиции наблюдателя (выведение значения слова из контекста, подбор однокоренных узувальных единиц) к позиции активного творца языка (создание названий магических предметов, заклинаний, ингредиентов и даже жанрового оформления текста).

Таким образом, включение окказиональной лексики в образовательный процесс не только обогащает словарный запас и углубляет понимание законов языка, но и формирует у учащихся устойчивую мотивацию к речетворчеству, развивает ассоциативное, критическое и креативное мышление. Представленные формы и методы могут быть успешно адаптированы для работы с художественными текстами разных авторов и для различных возрастных групп.

Список источников

1. Белоглазова Е. В., Сергаева Ю. В. Лингвокреативность в художественном и научном дискурсе // Вестник МГЛУ. Языкознание. 2016. № 7 (746). С. 27–41.
2. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург, 1996. 197 с.

3. Гурова И. В., Шеина М. К. Развитие лингвокреативного мышления обучающихся (словообразовательный аспект) // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8, № 4 (29). С. 19–23
4. Устинова Т. В. Развитие лингвокреативного мышления школьников средствами смыслового чтения поэтического текста, содержащего окказионализмы // Филологический класс. 2018. № 3 (53). С. 85–91.
5. Роулинг Дж. К. Фантастические твари и где они обитают / пер. с англ. М. Спивак. М., 2016. 128 с.
6. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Тайная комната / пер. с англ. под ред. М. Д. Литвиновой. М., 2002. 473 с.

Средства и способы работы с ономастической лексикой на занятиях по русскому языку

Means and methods of working with onomastic vocabulary in Russian language classes

Екатерина Юрьевна Смирнова

Ekaterina Yurievna Smirnova

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 проблема формирования предметных компетенций на материале ономастической лексики в компетентностном, деятельностном и рефлексивном подходах. Выявлен дидактический потенциал имён собственных в повести М. А. Булгакова «Собачье сердце» и романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Предложены методы лингвокультурологического и ономастического комментирования. Представлен комплекс заданий, доказавший свою эффективность в ходе педагогического эксперимента.

Ключевые слова: ономастическая лексика, предметные компетенции, лингвокультурологический комментарий, ономастический комментарий

Keywords: onomastic vocabulary, subject competences, linguocultural commentary, onomastic commentary

Ключевая проблема, на решение которой направлено исследование, заключается в недостатке методик для организации работы по изучению ономастической лексики. В школьной практике работа с именами собственными часто сводится к поверхностному ознакомлению без глубокого анализа их семантики и функций в тексте, что приводит к тому, что учащиеся не в полной мере осваивают предметные компетенции, связанные с интерпретацией языковых единиц. Вследствие этого у школьников наблюдается ограниченное развитие навыков культурно-исторического анализа, трудности в понимании контекстуального значения имен собственных, их роли в создании авторского замысла и отражении культурных слоёв эпохи. Материалом исследования послужили онимы, отобранные приёмом сплошной выборки из повести М. А. Булгакова «Собачье сердце» и романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

Отсутствие чётких алгоритмов анализа имён собственных приводит к фрагментарности их изучения, а дефицит времени на подготовку к внеурочным занятиям ограничивает возможности глубокой проработки ономастического материала. В этом контексте последовательность изучения ономастикона должна строиться по принципу от простой идентификации имён к их комплексному анализу.

Важным инструментом в арсенале учителя может стать работа, выстроенная на принципах лингвокультурологического и ономастического комментирования. Лингвокультурологический комментарий представляет собой толкование информации об особенностях национальной культуры, отражённой в лексических единицах [1, с. 235]. Лингвокультурологическое комментирование является методологическим инструментом, направленным на выявление культурно обусловленных смыслов ономастических единиц. Данный подход позволяет раскрыть имплицитные культурные коннотации, заложенные автором в систему имён собственных.

Я. А. Зорина выделяет следующие этапы лингвокультурологического комментирования: выделение в тексте незнакомых или малознакомых слов и сочетаний слов, определение их языкового и контекстного значения с помощью словарей; акцентирование внимания на датах и встречающихся в тексте именах; поиск в тексте слов или оборотов, характеризующих особенности национальной культуры (например, названия «Пречистенка», «Обухов переулок» в повести Булгакова, отсылающие к дореволюционному укладу Москвы); исследование ключевых слов текста и слов, называющих прецедентные феномены (например, опера «Аида», газета «Правда», имена философов Спинозы и Карла Маркса в «Собачьем сердце», упоминания Гришки Отрепьева, графа Румянцева в «Капитанской дочке»); обращение к религиозным и календарным праздникам, упомянутым в тексте (Преображение Господне как источник фамилии профессора Преображенского); работа с упомянутыми в тексте прецедентными феноменами; выявление проявившихся в тексте лингвокультурных концептов, закреплённых в национальной языковой картине мира (в романе А. С. Пушкина концепт «честь» реализуется через антропонимическую оппозицию Гринёв–Швабрин; в повести М. А. Булгакова концепт «преображение/деградация» – через противопоставление фамилий «Преображенский» и «Шариков») [2, с. 244–248].

Ономастическое комментирование, в свою очередь, представляет собой анализ и интерпретацию имён собственных, при котором раскрываются значения онимов, выявляются их функции в тексте или в контексте ономастической системы. При ономастическом комментировании необходимо учитывать следующие факторы: авторское сознание, системность именника, социальную обусловленность, системность хронотопа [3, с. 110].

Методологическая ценность данных видов комментирования состоит в их способности служить мостом между языковыми явлениями и внеязыковой реальностью: через анализ онимов учащиеся получают доступ к культурным кодам, определяющим мировоззрение конкретной исторической эпохи.

Ономастика в повести М. А. Булгакова «Собачье сердце» играет ключевую роль в раскрытии культурных и исторических аспектов эпохи 1920-х гг. Через имена собственные автор выстраивает многоуровневое пространство, насыщенное смысловыми и символическими значениями. Как отмечает М. В. Горбаневский, «любой топоним – это компонент реальной системы географических названий, обладающих общей языковой историей и в то же время отдельной историко-культурной биографией» [4, с. 22]. В полной мере это утверждение относится и к другим разрядам онимов в повести.

Применение лингвокультурологического комментирования к урбанонимам повести позволяет раскрыть культурные смыслы, заложенные автором. Так, Пречистенка получила своё название в честь иконы Смоленской Божьей Матери Пречистой; «пречистая» – эпитет, относящийся к Богородице; «очень чистый» – «святой» [5, с. 202]. В повести Пречистенка становится символом «райской жизни» старой интеллигенции. М. А. Булгаков сознательно использует дореволюционные топонимы, игнорируя после революционные переименования, что, на наш взгляд, является актом культурного сопротивления. События, представленные в повести, происходят в 1924 г., когда улица уже была переименована в Кропоткинскую, однако автор не использует новое название, вероятно, не принимая нежелательное явление «новой» жизни.

Ономастическое комментирование антропонимов повести также обнаруживает их высокую семантическую нагруженность. Фамилия профессора Преображенского с производящей основой «преображение» прямо указывает на его функцию преобразователя – человека, стремящегося изменить природу; фамилия происходит от названия одного из самых почитаемых праздников на Руси – Преображения Господня [6, с. 150], что позволяет говорить о связи между фамилией профессора и его почти божественным назначением демиурга, творящего нового человека [5, с. 202]. В противоположность ему – Шариков, чья фамилия происходит от клички «Шарик», что подчёркивает его изначальное животное происхождение и символизирует не развитие, а деградацию. Имя «Полиграф» образовано от слова «полиграфия»; в советском дискурсе 1920-х гг. полиграфия была не просто ремеслом, а важнейшим инструментом пропаганды, таким образом, «Полиграф» – это имя, которое отсылает читателя к массовому производству в соответствии с советской идеологией.

Ономастическое пространство романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка», в свою очередь, организовано как сложная, семантически нагруженная система, в которой топонимы и антропонимы выполняют функции, выходящие за пределы пространственной локализации или идентификации персонажей. Они выступают в роли культурных кодов, транслирующих историко-культурные, социальные и нравственные смыслы. А. С. Пушкин целенаправленно воссоздаёт географическое пространство романа на стыке реального и вымышленного, документального и символического. Введение в повествование исторически достоверных топонимов (Оренбург, Симбирск, Москва, Санкт-Петербург, Яик и Сибирь), с одной стороны, обеспечивает эффект исторической достоверности, локализуя изображаемые события в конкретном хронотопе пугачёвского восстания, а с другой – актуализирует закреплённые в национальном сознании культурные коннотации.

Белогорская крепость выступает в качестве образного и смыслового центра всего произведения. Компоненты наименования (корни -бел- и -гор-) отсылают к сакральной семантике чистоты и святости (белый цвет как символ непорочности и божественного света) и соединяются с образом преображения, духовной высоты и нравственных идеалов [7, с. 31]. Образ белеющей на горе обители, знакомый А. С. Пушкину по кавказским впечатлениям и размышлениям о Святогорском монастыре [7, с. 33], проецируется на крепость, наделяя её обитателей чертами внутренней, духовной чистоты, которые в момент испытания претворяются в подвиг верности долгу.

Анализ «говорящих» фамилий в романе также требует ономастического комментирования. Фамилия «Швабрин» этимологически связана со словом «шваль» (дрянной, презренный человек), а также вызывает ассоциации со словом «швабра» (как нечто грязное, пренебрежительное); показательно, что практически на протяжении всего повествования автор употребляет данную фамилию без имени и отчества, что служит маркером неуважения и презрения [8, с. 201]. В противоположность, фамилия «Гринёв», не будучи «говорящей» в строгом смысле, в контексте романа приобретает ассоциации с твёрдостью и честностью, что семантически коррелирует с переводом имени «Пётр» – «камень, скала» [9, с. 262]. Отчество «Андреевич» («мужественный, храбрый») дополняет данную характеристику.

Проведённый анализ ономастикона показывает, что имена собственные – это не просто формальные номинативные ярлыки, а полифункциональные единицы, концентрирующие в себе историко-культурную, социальную и символическую информацию. Их лингводидактический потенциал может быть в полной мере реализован только при условии системной работы, построенной на принципах компетентностного, деятельностного и рефлексивного подходов. На основе проведённого анализа был разработан комплекс заданий, включающий четыре блока (репродуктивно-поисковые, аналитико-интерпретационные, лингвокультурологические, творческие и проектные).

Первый блок направлен на формирование первичных навыков идентификации имен собственных в тексте, усвоение терминологии и развитие умения классифицировать онимы. Примером такого задания может служить выборочный поиск: учащимся предлагается прочитать фрагмент из произведения и выписать из него все имена собственные, распределив их по группам: антропонимы, топонимы, хрематонимы и пр. Ономастический диктант позволяет закрепить орфографические нормы: учитель зачитывает ряд онимов из изученных произведений (например, Пречистенка, Савельич, Моссельпром, Белогорская крепость, Калабуховский дом, «Правда»), а учащиеся должны записать их, правильно оформив орфографически и указав рядом разряд онима.

Второй блок нацелен на развитие умения выявлять смысловые и эмоционально-оценочные коннотации имени, определять роль онима в создании художественного образа. Задание на анализ «говорящих» фамилий предлагает учащимся объяснить, опираясь на этимологию и словообразовательную структуру, смысл фамилий персонажей произведений, определить, какие черты характера или судьбы героя «закодированы» в этих антропонимах. Топонимический портрет эпохи предполагает анализ урбанонимов и хоронимов из повести «Собачье сердце» (Пречистенка, Обухов переулок, Мёртвый переулок, Мясницкая) с целью понять, почему автор настойчиво использует дореволюционные названия, игнорируя советские, и какой образ Москвы и мира создаётся с помощью этих топонимов.

Третий и четвёртый блоки – лингвокультурологические задания (исследование онимов как феномена культуры, подготовка сообщений о культурно-исторических коннотациях) и творческие проекты (составление ономастического словаря, имитация авторской номинации).

Эффективность разработанного комплекса заданий была проверена в ходе педагогического эксперимента, проведённого среди обучающихся 9-го класса. Цель экспери-

мента – выявление динамики в понимании ономастической лексики, её функций в художественном тексте и способности учащихся к её интерпретации. В рамках диагностики для оценки эффективности предлагаемой методики был проведён сравнительный анализ результатов входного и рубежного анкетирования среди учащихся (23 и 22 человека соответственно).

Анализ результатов входной диагностики показал, что большинство учащихся обладают интуитивным представлением о термине «оним» (характерные ответы: «это название», «слова, которые обозначают имена и названия городов», «слово с большой буквы»), базовое понятие усвоено на удовлетворительном уровне, требовалась отработка терминологической точности. Знания о классификации онимов находились на среднем уровне: 12 человек назвали основные группы, остальные затруднились дать ответ. Умение распознавать онимы в контексте было сформировано на высоком уровне (около 80% верных ответов), однако требовало закрепления навыка смыслового разграничения. При интерпретации «говорящих» фамилий 15 человек верно определили их функцию в характеристике героев и создании эпохи, что свидетельствовало о сформированности интерпретационного мышления учеников. Серьёзные затруднения вызвала интерпретация онимов, маркированных советской эпохой («Моссельпром», «Пречистенка»): лишь 5 человек верно определили подобные онимы.

Анализ результатов рубежного контроля позволил констатировать положительную динамику по всем исследуемым параметрам. Был зафиксирован прогресс в понимании понятийного аппарата: 19 из 22 учащихся (86%) дали близкие к словарным определения, акцентируя функцию онимов («выделение объекта среди других»). Наблюдалось расширение и систематизация знаний о классификации онимов: учащиеся оперируют не только базовыми, но и более сложными терминами. Анализ «говорящих» фамилий стал семантически точным и многоуровневым, учащиеся демонстрируют умение связывать оним с широким историко-культурным контекстом. Топоним «Белогорская крепость» анализируется не только как географический объект, но и как символ («чистота», «возвышенность идеалов»). Учащиеся уверенно анализируют социальную семантику имён («Савельич» и «Андрей Петрович»), видя в них отражение социальной иерархии. Общий уровень компетенции в области анализа ономастической лексики на рубежном контроле вырос в сравнении со входным.

Таким образом, ключевыми эффективными методами работы с ономастической лексикой являются лингвокультурологическое и ономастическое комментирование, последовательное применение которых на материале художественных текстов позволяет сформировать у учащихся системное понимание культурно-исторической информации, закодированной в именах собственных. Результаты педагогического эксперимента подтверждают, что предложенная методика способствует переходу от фрагментарно-интуитивного восприятия онимов к их системно-аналитической интерпретации.

Список источников

1. Бутыльская Л. В. Лингвокультурологический комментарий как важный компонент занятия по РКИ (из опыта преподавания) // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и мето-

дический аспект : материалы X Междунар. науч. конф. (Чита, 24–25 ноября 2017 г.). Чита, 2017. С. 234–236.

2. Зорина Я. А. Методика лингвокультурологического комментирования художественного текста (на материале поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила») // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2013. № 1 (45). С. 243–249.

3. Ковалев Г. Ф. Пушкин. Ономастический комментарий : монография. Воронеж : ВГУ, 2024. 457 с.

4. Горбаневский М. В. Русская городская топонимия: проблемы историко-культурного изучения и современного лексикографического описания : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. М., 1994. 432 с.

5. Селиверстова Е. И., Чжан Ди. Имена собственные в аспекте культурной семантики и вербализации авторского замысла (на примере повести М. Булгакова «Собачье сердце» и ее перевода на китайский язык) // Коммуникативные исследования. 2018. № 2 (16). С. 197–210.

6. Новикова Ю. В. Лингвопрагматические аспекты передачи имени собственного при переводе художественного текста (на материале повести М. А. Булгакова «Собачье сердце») // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение»: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». 2009. Вып. 4 (52). С. 148–152.

7. Шапошникова В. В. «Капитанская дочка» Пушкина: почему крепость – Белогорская? // Вопросы литературы. 2020. № 1. С. 22–36.

9. Пигнастая Д. Г. Антропонимы в произведении А. С. Пушкина «Капитанская дочка» // Студент года 2017 : сб. ст. III Международного научно-практического конкурса. Пенза : Наука и Просвещение, 2017. С. 200–205.

10. Шевченко А. Н., Пигнастая Д. Г. Особенности антропонимов в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» // Крымский академический вестник. 2017. № 4. С. 259–264.

**Формирование коммуникативной компетенции обучающихся 7-х классов
при изучении речевого поведения участников передачи
«Моя история» на канале ОТР**

**Formation of communicative competence of 7th-grade students
by studying the speech behavior of participants in the program
"My History" on the OTR channel**

Анастасия Максимовна Соловьева

Anastasia Maksimovna Soloveva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, stylistica@tspu.ru

Аннотация. Рассмотрены теоретические вопросы, связанные с соотношением понятий «коммуникативная культура» и «коммуникативная компетенция». На основе проведенного автором анкетирования выявлена специфика некоторых особенностей восприятия учащимися 7-х классов медиадискурса передачи «Моя история» и их собственной коммуникативной культуры. Это позволило предположить, что целенаправленный анализ речевого поведения медиадискурса участников передачи «Моя история» в рамках внеурочной деятельности будет способствовать формированию и развитию коммуникативной компетенции учащихся 7-х классов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная культура, медиадискурс, современные школьники, анкетирование

Keywords: communicative competence, communicative culture, media discourse, modern school-children, questioning

В наше время, когда общество предъявляет особые требования к уровню освоения основ медиаобразования, включая активное использование медиадискурса в образовательной практике, развитие и поддержка высокого уровня коммуникативной компетенции у современных школьников являются актуальной и востребованной задачей. Обучение русскому языку предполагает целенаправленное освоение учащимися основных видов речевой деятельности и способов эффективного взаимодействия с окружающими людьми. В свете современных образовательных стандартов возникает потребность систематизировать знания о специфике формирования коммуникативных навыков.

Современные школьники должны уметь правильно и точно выражать свои мысли, вести диалоги, понимать разные виды речевых ситуаций. Школы стараются учить детей таким важным вещам, как умение правильно говорить, понимать чужие мысли и ясно выражать собственные идеи. ФГОС подчеркивает, насколько важно учителю помогать детям развивать эти умения. Однако многим школьникам сложно дается правильное восприятие чужой речи и формулирование своей точки зрения.

Поэтому возникла идея исследовать, как можно развить коммуникативные навыки младших подростков на основе просмотра передачи «Моя история» на телеканале ОТР. В передаче мы видим примеры живого общения, мимику и жесты героев.

Объектом исследования является процесс развития коммуникативных навыков у учащихся 7-х классов. Предмет изучения – средства и способы формирования коммуникативной компетенции на основе изучения речевого поведения участников передачи «Моя история» на ОТР.

Цель работы состоит в выявлении методических средств и приемов формирования коммуникативной компетенции учащихся 7-го класса на материале медиадискурса передачи «Моя история».

В соответствии с поставленной целью в работе решаются следующие задачи:

- 1) рассмотреть теорию и историю вопроса;
- 2) проанализировать особенности речевого поведения участников передачи «Моя история» и выявить лингводидактический потенциал данного медиадискурса для формирования коммуникативных навыков школьников 7-го класса;
- 3) разработать вопросы для анкетирования и провести его;
- 4) проанализировать ответы учащихся 7-х классов, выявить некоторые особенности и закономерности в восприятии ими медиадискурса передачи «Моя история» и их собственной коммуникативной способности.

Методы анализа определялись задачами исследования и его объектом: были использованы наблюдение, количественно-статистический анализ, эксперимент, семиотический методы.

Под коммуникативной культурой нами понимается система свойств личности, способствующая эффективному общению с окружающими как словесно, так и невербальными средствами. Данная способность играет важную роль среди ключевых составляющих личностного потенциала современного человека. И. А. Стернин характеризует коммуникативную культуру личности как сочетание языковой и коммуникативной грамотности, отражающей уровень личностного развития и реализации ее в современном обществе. Исходя из этого, развитие коммуникативной культуры среди подростков представляет собой приоритетную задачу современного общества [1].

В. В. Соколова рассматривает коммуникативную культуру как базовый компонент культуры личности и определяет ее как совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения [2].

Термин «коммуникативная компетенция» тесно связан с понятием коммуникативной культуры, однако имеет определенную специфику. Под коммуникативной компетенцией понимается «способность индивида решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения» [3, с. 140]. Это интегративная характеристика, включающая в себя знания, умения и способности субъекта, обеспечивающие успешное решение поставленных перед ним коммуникативных задач средствами изучаемого языка.

Коммуникативная компетенция подразумевает развитие умения создавать тексты в разных ситуациях общения. Следовательно, процесс обучения должен быть направлен на решение главной задачи – формирование способности эффективно строить и воспроизводить тексты, осваивая приемы текстовой деятельности.

Передача «Моя история» на канале ОТР [4], представляющая собой диалоги интервьюера и гостя, сопровождаемые архивными кадрами, является ярким примером телевизионного медиадискурса. Её анализ требует комплексного подхода, учитывающего, что медиадискурс предполагает и применение различных стратегий представления информации, и различных способов когнитивного отражения действительности. Таким образом, объектом анализа становится не просто текст повествования, а целый коммуникативный акт, в котором личный опыт представляется для массовой аудитории.

Передача «Моя история» представляет собой идеальный вариант для анализа современного телевизионного дискурса по нескольким причинам. Во-первых, четкость формата: он строго выдержан, присутствуют диалог в студии и архивные кадры. Это позволяет изолировать и детально изучить механизмы работы именно этих двух компонентов – вербальной беседы и визуального контекста. Во-вторых, для передачи характерна диалогичность, мы наблюдаем не монолог-лекцию и не агрессивное интервью. Это именно диалог, где вопросы ведущего направлены не на сенсацию, а на прояснение мотивов, обстоятельств, эмоционального состояния участника интервью. Еще одной важной причиной является архив как активный участник коммуникации. Архивные кадры в передаче подобраны не хронологически, а ассоциативно-тематически, резонируя со словами рассказчика. Это формирует особый формат и стиль – демонстрацию фактов из жизни героев (архивные кадры и закадровый голос), а также эмоциональный диалог героев и интервьюера Дмитрия Кириллова.

Стилистические особенности медиадискурса передачи «Моя история» соотносятся с ее жанровой задачей и когнитивной установкой. Здесь реализуется публицистический стиль с учетом общей цели передачи – информировать и воздействовать на аудиторию. Для этого используются характерные для публицистики стилевые черты: оценочность, документальность, фактологичность, персонализированность, простота, доступность и др.

Разговорный стиль является доминирующим в репликах героев. Использование разговорной лексики, простых синтаксических конструкций, эмоциональных междометий создает эффект доверительного общения. Официальный стиль проявляется в использовании исторических справок, дат, названий, а также в лаконичном закадровом комментарии, который обеспечивает фактологическую основу. Художественный стиль используется выборочно для усиления эмоционального воздействия. Это может проявляться в подобранных архивных кадрах (видео), сопровождающих рассказ. Роль ведущего в таком дискурсе принципиально меняется, его «главной задачей становится мотивировать на проявление инициативы» в повествовании [5, с. 100], создавая условия для искреннего монолога.

Медиадискурс передачи «Моя история» на канале ОТР представляет собой комплексное явление, находящееся на пересечении нескольких жанров и стилей. Его жанровая специфика как документально-биографического повествования в рамках дис-

курса качественного медиа определяет его основные когнитивные установки – достоверность и осмысление. Стилистическое своеобразие возникает из слияния публицистической ориентации, разговорной искренности диалогов, документальной точности и художественной образности.

В рамках исследования дважды был проведен опрос обучающихся: в ноябре 2025 г. было осуществлено анкетирование 38 учащихся 7-х классов ОГБОУ КШИ «Томского кадетского корпуса» им. Героя РФ Пескового М. В. г. Томска; в марте 2026 г. – анкетирование 53 учащихся 7-х классов в МАОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска. Цель анкетирования – выявление восприятия обучающимися медиадискурса передачи «Моя история» и их собственной коммуникативной способности.

Гипотеза исследования состояла в следующем: целенаправленный анализ речевого поведения участников передачи «Моя история» в рамках внеурочной деятельности будет способствовать формированию и развитию коммуникативной компетенции учащихся 7-х классов.

Мы предполагали, что: 1) материал передачи является доступным для восприятия подростками; 2) наблюдение и анализ успешных коммуникативных практик ведущего и гостя (вербальных и невербальных) повысит осознанность учащихся в отношении собственной речи; 3) моделирование и проигрывание подобных ситуаций в безопасной образовательной среде снизит тревожность, связанную с публичным высказыванием, и разовьет практические навыки диалогического общения.

Материалом для анализа и основой для анкетирования послужили выпуски передачи «Моя история» с актрисами Юлией Пересильд [6] и Еленой Валюшкиной [7].

Выпуски передачи для анкетирования выбраны не случайно. На сайте представлены и другие видео встреч с самыми яркими деятелями культуры и искусства нашей страны. Мы же ориентировались на аудиторию, возраст учащихся, чтобы вызвать у респондентов интерес.

Ключевые выводы по восприятию медиадискурса:

1) 63% учащихся отметили, что им было «очень легко» или «легко» понимать речь ведущего. Это подтверждает доступность его речи для целевой аудитории;

2) наиболее привлекательными особенностями журналиста стали эмоциональная вовлеченность (71%) и проявление интереса к словам героя (53%). Для подростков важна эмпатия и искренность;

3) главным барьером для восприятия оказались длинные монологи (54%), что соответствует клиповому мышлению подростков. 79% учащихся в той или иной степени понимают невербальное поведение героев (эмоции, жесты), что говорит о развитом эмоциональном интеллекте.

Подведем итоги по самооценке коммуникативной способности обучающихся: преобладает осторожная или негативная позиция к публичным выступлениям (68% респондентов либо не хотят участвовать в подобной передаче, либо сомневаются); стратегия «молчания» доминирует (47% предпочли бы промолчать, вместо того чтобы открыто выразить свое мнение в ходе беседы); при этом 68% учащихся осознают необходимость улучшения своих навыков публичной речи («без сомнения» и «есть смысл попробовать»). Это свидетельствует о высокой мотивации к развитию.

Таким образом, проведенный анализ подтвердил высокий лингводидактический потенциал медиадискурса передачи «Моя история». Его жанрово-стилистические особенности соответствуют задачам развития коммуникативной компетенции обучающихся. Результаты анкетирования показали, что дискурс передачи является доступным и релевантным для семиклассников. Подростки чувствительны к эмоциональной составляющей и эмпатии в коммуникации. Главное противоречие заключается в том, что при позитивном восприятии чужой успешной коммуникации у большинства учащихся наблюдается высокий уровень тревожности и страха перед собственной публичной речью. Осознание проблемы учащимися создает благодатную почву для педагогической работы. Школьники мотивированы на развитие своих коммуникативных навыков.

Список источников

1. Стернин И. А. Деловое общение. Воронеж, 2007. 78 с.
2. Соколова В. В. Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования : автореф. дис ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 1999. 41 с.
3. Шанский Н. М., Резниченко И. Л., Кудрявцева Т. С. [и др.]. Что значит знать язык и владеть им. Л., 1989. 191 с.
4. Моя история: ОТР-онлайн. URL: <https://otr-online.ru/programmy/moya-istoriya/> (дата обращения: 25.11.2025).
5. Атаджанова Б. Т. Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка // Достижения науки и образования. 2019. № 8–3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-na-urokah-russkogo-yazyka> (дата обращения: 01.11.2025).
6. Моя история: ОТР-онлайн. URL: <https://otr-online.ru/programmy/moya-istoriya/yuliya-peresild-yaschitayu-pesnyu-samym-silnym-aktyorskim-kakim-ugodno-emocionalnym-proyavleniem-68408.html> (дата обращения: 25.11.2025).
7. Моя история: ОТР-онлайн. URL: <https://otr-online.ru/programmy/moya-istoriya/elena-valyushkina-socseti-eto-siyuminutnaya-svyaz-so-vsem-mirom-eto-ochen-kruto-37192.html> (дата обращения: 25.11.2025).

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 82-32, 821.111

Способы выражения авторской позиции в художественном тексте: анализ эпизода сказки А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» на уроке литературы в 6-м классе

Ways of expressing the author's position in a literary text: Analysis of an episode from A. M. Volkov's fairy tale "The Wizard of the Emerald City" in a 6th grade literature lesson

Анастасия Викторовна Богданова

Anastasia Victorovna Bogdanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Александровна Полева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, poleva@tspu.ru

Аннотация. Представлен опыт апробации урока литературы в 6-м классе, направленного на формирование умения интерпретировать авторскую позицию на материале эпизода «Спасение Элли у Людогеда» из сказки А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Теоретическую базу составляют концепции авторства В. В. Виноградова и М. М. Бахтина. Описаны приёмы работы с текстом (выразительное чтение по ролям, цветовое маркирование, аналитическая таблица, анализ). Приводятся результаты апробации и методические комментарии.

Ключевые слова: способы выражения авторской позиции, читательская интерпретация, критическое мышление, А. М. Волков, «Волшебник Изумрудного города», 6-й класс, урок литературы

Keywords: author's position, ways of expression, reader's interpretation, critical thinking, A.M. Volkov, 6th grade, literature lesson

Проблема понимания авторской позиции является одной из ключевых в современном школьном литературном образовании. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в качестве важнейшего метапредметного результата называет «смысловое чтение» – умение интерпретировать текст, понимать подтекст, видеть отношение автора к героям и событиям [1]. Однако, как показывает практика, учащиеся 5–6 классов часто воспринимают художественный текст на уровне фабулы («что произошло»), но затрудняются ответить на вопросы «Как автор относится к происходящему?», «Какими средствами он передаёт это отношение?». Между тем именно в этом возрасте закладывается база аналитической работы с текстом, формируется «грамотный читатель», способный к диалогу с автором.

Теоретическое осмысление категории «автор» в отечественном литературоведении опирается, прежде всего, на труды В. В. Виноградова и М. М. Бахтина.

В. В. Виноградов в книге «Проблема авторства и теория стилей» (1961) рассматривает автора как носителя «образа автора», который не сводится к биографической личности, но проявляется в композиции, отборе языковых средств, в тоне повествования. Образ автора – это «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем» [2, с. 118]. Для школьного анализа это означает, что авторскую позицию нельзя «вычитать» из прямых высказываний; она раскрывается через детали, стиль, речевые характеристики героев, поэтику времени и пространства, сюжетную логику – весь комплекс художественно-поэтических средств, использованных в произведении.

М. М. Бахтин в работе «Автор и герой в эстетической деятельности» вводит понятие «вненаходимость» автора по отношению к герою. Автор занимает позицию вне героя в пространственном, временном и ценностном смыслах; это позволяет ему «завершить» образ, увидеть то, что не видит сам герой, и выразить своё отношение через организацию художественного целого [3]. Кроме того, Бахтин утверждает диалогическую природу произведения: автор не монологичен, его голос вступает в диалог с голосами персонажей, и истина рождается на границе их соприкосновения. Для методики преподавания литературы эти идеи означают, что обучение интерпретации должно быть направлено не на механическое извлечение авторской идеи, а на обнаружение диалога, сопоставление «точек зрения».

Сказка А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» [4] традиционно изучается в начальной школе или на внеклассном чтении, однако её художественный и образовательный потенциал часто недооценивается. Т. В. Галкина и Е. А. Полева в своём исследовании рукописей и итоговой редакции сказки показали своеобразие работы А. М. Волкова над образами, отметили значимость условно-метафорических приёмов в передаче специфики персонажей и воспитательный смысл сюжетных ситуаций и событий: «Волков многократно... передает стремление Страшилы не быть пустым, “иметь мозги”. Используя прием буквализации метафоры “пустая голова” (или “голова, набитая соломой”), А. Волков создал образ персонажа, серьезно повлиявший на ценностные приоритеты юных читателей (желание развивать ум, мышление). Судя по письмам (в мемориальной коллекции ТГПУ хранится 427 писем детей), все больше умнеющий и находчивый Страшила является одним из самых любимых героев сказки» [5, с. 158–159].

Эпизод «Спасение Элли у Людоеда» представляет собой блестящий пример того, как автор с помощью иронии, контраста, речевых характеристик и деталей создаёт многомерный образ зла и демонстрирует победу ума, дружбы и сострадания над грубой силой. Данный материал подходит для обучения шестиклассников находить и интерпретировать имплицитные способы выражения авторской позиции.

Целью разработанного и апробированного в 6-м классе занятия (в рамках производственной педагогической практики) стало: научить учащихся видеть авторскую позицию (отношение к героям и событиям) через анализ деталей текста, речевых характеристик персонажей и вычленения приёма контраста в изображении ситуаций и образов. Задачи включали: предметные (совершенствование навыков смыслового чтения, интерпретация поступков героев с учетом контекста и деталей повествования), метапредметные (развитие коммуникативных навыков, работа с табличной формой информации,

опыт публичного высказывания), личностные (формирование ценностного отношения к дружбе, смекалке, состраданию, развитие эмпатии).

Занятие строилось в рамках технологии развития критического мышления (стадии вызова, осмысления, рефлексии) [6], что соответствует возрастным особенностям шестиклассников (наглядно-образное мышление, потребность в эмоциональной «зацепке» и чёткой структуре). На стадии вызова была использована эвристическая беседа с проблемным вопросом: «Автор хочет, чтобы мы боялись Людоеда или смеялись над ним?». Этот приём создал интеллектуальное затруднение, мотивировал учащихся на поиск собственных гипотез, которые затем проверялись в ходе анализа.

Опишем применяемые на стадии «осмысление» приёмы.

Выразительное чтение по ролям (повествователь, Людоед, Страшила, Железный Дровосек, Белка). Как отметила М. Л. Левченко, выразительное чтение основывается на понимании текста; «невозможно добиться от учеников выразительного чтения, если не понята форма произведения» [7, с. 45]. Выразительное чтение текста учителем может предшествовать анализу, так как, построенное на понимании как идейно-тематического уровня произведения, так и задач урока, оно способствует расставлению смысловых акцентов. Эмоциональное чтение вслух позволило «прожить» эпизод, услышать интонации персонажей; реплики Людоеда («Ба-га-ра!») и зевок в кульминационный момент помогли учащимся уловить авторскую иронию.

Цветовое маркирование. Этот приём заключается в том, что каждый обучающийся в своей распечатке текста выделяет разными цветами слова, словосочетания, фразы под конкретные задачи. В нашем случае дети отмечали: красным – страшное, угрожающее; синим – слабости героев; зелёным – положительные качества, в числе которых ум, смекалка, храбрость. Присутствующий здесь аспект визуализации способствует структурированию информации у шестиклассников, заметить сочетание разных компонентов в эпизоде. Эта предварительная работа перед анализом.

Построчный разбор с наводящими вопросами: «Что создаёт этот звук?», «Как говорит Людоед? Это речь умного злодея?», «Почему автор перечисляет всех героев по именам в момент побега?». Ключевой вопрос, работавший на разрушение читательских ожиданий: «Чего мы ждали, когда Людоед занёс нож? А что произошло на самом деле?» – позволил учащимся самостоятельно открыть авторский приём снижения образа зла через бытовую деталь (зевок).

Групповая работа с заполнением таблицы в формате «ключевая фраза – вопрос – вывод». Учащиеся в малых группах анализировали цитаты о Людоеде, его речи, звуке ножа, зевке, а затем аналогично – поведение друзей (страх Страшилы, смекалка Дровосека, слёзы Эллы). В таблице обучающиеся структурировали разрозненные наблюдения, и систематизация помогала им перейти от наблюдения за деталями к обобщению, целостному восприятию образов.

Завершалась работа со смысловыми маркерами и таблицей разговором о том, какие средства и приёмы использовал автор и для каких целей.

На стадии рефлексии использовались фронтальные вопросы, сравнение начальных гипотез с полученными выводами, формулирование главной мысли эпизода. Учащиеся

пришли к выводу, что авторскую позицию, выраженную в этом эпизоде, кратко можно сформулировать так: «Ум, смекалка и дружба побеждают тупую силу и зло».

По итогам самоанализа и наблюдения можно констатировать, что цель занятия достигнута. Учащиеся на конкретных примерах научились выявлять авторскую позицию. В ходе рефлексии большинство отметили, что сложнее всего было не заметить деталь, а понять, какое отношение автора она передаёт, но использованные формы работы помогли разобраться. Учащиеся самостоятельно сформулировали главную мысль эпизода и указали, что научились «видеть автора за текстом», через приём контраста, образы и системуперсонажей.

По итогам урока фиксируем следующие результаты:

Предметные: учащиеся усовершенствовали навыки смыслового чтения – они не просто пересказывали, а интерпретировали детали (звук точимого ножа, нечленораздельную речь, зевок, слёзы), делали предположения, как через нюансы и их комбинации передаётся авторская позиция.

Метапредметные: все группы представили результаты, аргументировали их цитатами; работа в группах была активной; учащиеся дополнили свой опыт публичного высказывания.

Личностные: в ответах прозвучало понимание, что страх – естествен, но дружба и долг помогают его преодолеть; учащиеся выражали эмпатию Элли и Страшиле, что свидетельствует о сформированности ценностных ориентаций, предусмотренных воспитательной задачей урока.

Анализ эффективности использованных методов позволяет сделать следующие выводы. Выразительное чтение с акцентом на неожиданном для слушателей зевке Людоеда вызвало их живую эмоциональную реакцию (смех, удивление), которая стала ключом к пониманию авторской иронии: учащиеся сразу почувствовали, что повествователь не боится Людоеда, а подсмеивается над ним. Работа с таблицей оказалась эффективной даже для слабо мотивированных учеников – формат «цитата – вопрос – вывод» направлял мысль и не давал уйти в сторону. Проблемный вопрос в начале создал интеллектуальное напряжение, а к концу занятия учащиеся с удовольствием констатировали, что их первоначальные догадки подтвердились или скорректировались. Анализ приёмов контраста и разрушения читательских ожиданий оказались самыми наглядными для демонстрации авторской позиции.

Вместе с тем в процессе апробации выявились отдельные недостатки, которые следует учитывать в дальнейшей работе. Заполнение таблицы в группах заняло около 20 минут вместо запланированных 15 (не все группы сразу поняли формат – пытались переписывать большие куски текста вместо кратких цитат). Кроме того, наблюдалась неравномерная активность в группах: в одной из групп лидер доминировал, а один ученик отмалчивался. В следующий раз целесообразно чётче распределить роли внутри групп (спикер, секретарь, тайм-кипер), а также ввести письменную рефлексию (лист самооценки или «выходную карточку» с незаконченными фразами) для сбора более объективных данных.

В целом апробация разработанного занятия подтвердила его эффективность для формирования умения интерпретировать авторскую позицию у шестиклассников.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287). URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 25.04.2026).
2. Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. М. : Гослитиздат, 1961. 614 с.
3. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Собрание сочинений : в 7 т. М. : Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. Т. 1. С. 69–263.
4. Волков А. М. Волшебник Изумрудного города. М. : Детская литература, 1968. 192 с.
5. Галкина Т. В., Полева Е. А. Рукописи А. М. Волкова как ключи к пониманию развития авторского замысла сказки «Волшебник Изумрудного города» // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 4 (234). С. 154–168.
6. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2011. 223 с.
7. Левченко М. Л. Методика и практика обучения выразительному чтению в школе // Интернаука. 2021. № 21-3 (197). С. 44–46.

Трансформация жанра былички в современном фольклоре (на материале фольклорной практики 2025 г.)

Transformation of the genre of bylichka in modern folklore (based on the material of folklore practice in 2025)

Виолетта Андреевна Зенина

Violetta Andreevna Zenina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Олеговна Чернявская

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, chernyavskayayulia@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются демонологические рассказы (былички, бывальщины), собранные в процессе прохождения фольклорной практики. С опорой на исследования фольклористов анализируются основные жанровые особенности, ключевые мотивы быличек (встреча с нечистой силой, испытание), и выявляются их функции (терапевтическая, воспитательная). На фольклорном материале показано, как представления о духах сохраняются в народной среде и передаются от старших поколений к младшим.

Ключевые слова: фольклор, демонологические рассказы, былички, бывальщины, фольклорная практика, традиционность

Keywords: folklore, demonological stories, epics, byvalschiny, folklore practice, tradition

С точки зрения Т. В. Зуевой, Б. П. Кирдан, «народные демонологические рассказы – это суеверные повествования, связанные с персонажами из разряда низшей мифологии» [1, с. 182]. В науке демонологические рассказы впервые были названы «"былинками"» [2, с. 8–28]. «Былички и бывальщины... живут в динамике, постоянно изменяются, с течением времени меняют свои основные тенденции и свою функцию» [3, с. 9] Э. В. Померанцева разделила демонологические рассказы на две группы: былички и бывальщины, понимая под быличкой «меморат (воспоминание), под бывальщиной – фабулат (повествование, утратившее особенности воспоминания действующего лица-очевидца)» [3, с. 15]. Отличие бывальщины от былички в том, что в ней повествование ведется от третьего лица, тогда как в бывальщине – от первого. В процессе долгого бытования, бывальщина может перерасти в сказку. С точки зрения Л. Н. Виноградовой, «дискуссии о том, как разграничиваются эти повествовательные жанры, каковы их стилистические и функциональные особенности, нужно ли включать тексты поверий в сборники быличек и, вообще, можно ли считать пересказ демонологического поверья фольклорным текстом, – вплоть до настоящего времени продолжают оставаться в науке о фольклоре актуальными и остро проблемными» [4, с. 11]. Безусловно одно – главная задача рассказчика былички, – убедить слушателей в правдивости повествования,

внушить страх перед демоническим существом. Былички представляют собой тексты небольшого размера, имеют один мотив (рассказ о встрече повествователя со сверхъестественным существом). Количество персонажей ограничено, обычно это человек и какое-либо inferнальное существо (черт, дьявол, ведьма). Исследовательница считает, что сказки и былички становятся почвой для создания демонологического рассказа [4, с. 13].

Собранный в процессе фольклорной практики¹ материал мы условно разделили на две группы – относительно новые, рассказанные молодыми интервьюерами, а потому более эмоциональные и интригующие, и более традиционные, рассказанные представителями старшего поколения, отличающиеся эпически-спокойной манерой повествования, объясняемой большей временной дистанцией.

К особенностям рассказывания быличек первой группы следует отнести:

1) множество вводных слов и оборотов («короче», «типа», «ну», «прикинь», «блин», «чисто», «прямо»);

2) короткие предложения, передающие эмоциональное состояние рассказчика, придающие динамизм повествованию («мы все зависли», «я прям закашлялся», «я хрипло закричал», «я погнал прочь. Кореша за мной», «Или мутант?») передают эмоциональное потрясение, которое испытал рассказчик;

3) описываемое существо напоминает персонажей современного кинематографа («русалка, только чисто из воды выходит – с волнистой челкой, в блестящем платье и глазами, прямо, словно лазер. Блин, она шевелится, как живой человек, только все какое-то очень нереальное»; «будто кто-то запел. Не по-нашему, а реально чужим голосом, манящим, как в кино»);

4) финал рассказа традиционен и носит нравоучительный характер, («короче, с русалками играть не стоит. Чемодан, вокзал, и пошли домой, пока не поздно»).

Истории, рассказанные старшими интервьюерами, имеют более традиционный характер. Два рассказа похожи друг на друга – в них повествуется о странных шумах, ощущении холода, произвольном хлопании дверей и прочих явлениях нечистой силы, с которой героям удалось справиться при помощи знахаря и молитв. Они имеют выраженную композицию: начинаются с зачина («расскажу одну такую историю, что и сейчас иногда вспоминаю – мороз по коже бегает»; «в нашей деревне, знаешь, были у людей свои поверья...»). Затем повествуется о загадочных явлениях, например, тумане, который, согласно поверьям, создает условия для перехода духов из загробного мира в мир людей. Далее следует кульминация: «и вот, спустя пару ночей, начали в доме странности – по углам появляется холод, будто кто-то невидимый стоит и глядит...». Само inferнальное существо никак не описывается, не персонифицируется, вместо этого подробно передаются вызываемые им явления – стуки, шумы, капля воды, а также ощущения, которые пережил рассказчик.

Последняя история, рассказанная интервьюером со слов его бабушки о встрече с лешим в лесу, носит поучительный характер, – леший помог героине выбраться из леса.

¹ Учебная фольклорная практика проходила в период с 03.10.2025 по 19.12.2025 на кафедре русской литературы ТГПУ в городе Томске.

Заканчивается быличка нравоучительным выводом: «Леший – тема серьёзная. Не балуйся, не ломай ветки, не шуми – иначе эта <...> может сыграть с тобой в очень мутную игру... веди себя норм в лесу...».

Вывод у этих историй тоже традиционен: «Короче, советую: если начнёшь что-то слышать или видеть – сразу к знахарю беги, не тяни. Лучше перебдеть, чем недобдеть».

Особенности повествований второй группы:

1) зачин («расскажу одну такую историю...»; «в нашей деревне, знаешь...», «было дело, когда-то давно...»);

2) описание не самого существа, а вызываемых им явлений и ощущений (холод, звуки, перемещение предметов, ощущение чьего-то присутствия, страх);

3) нравоучительный вывод («если вдруг что-то странное случится – не паникуй, молись и крестись. И тогда всё пройдёт, как и было»).

Выбор для анализа демонологических рассказов обусловлен несколькими факторами.

Во-первых, демонологические рассказы тесно связаны с представлениями о жизни после смерти, глубоко укоренившимися в народном сознании. В них повествуется о загадочных, необъяснимых явлениях, которые часто связывают с потусторонними силами.

Во-вторых, рассказы вызывают неподдельный интерес слушателей. И взрослым, и детям нравится переживать чувство страха, яркие эмоции.

В-третьих, демонологические рассказы позволяют пережить страх смерти, т.е. играют терапевтическую функцию.

В процессе работы мы выделили следующие закономерности рассказов:

1. Наличие типичных сюжетов – о встрече с русалкой, странных явлениях, связанных с проникновением духов в мир людей.

2. Сильная эмоциональная вовлеченность рассказчика, переживание и эмоции, испытываемые в процессе рассказывания.

3. Обращения к собеседнику для поддержания коммуникации и привлечения внимания.

4. Большое количество обобщающих слов.

5. Элемент интриги и тайны.

6. Действие происходит на отдаленных участках местности (окраина деревни, отдельно стоящее строение (дом), отдаленное от других, лес, лесное озеро).

Собранные нами демонологические рассказы повествуют о разнообразных жизненных ситуациях, при которых произошло столкновение героя с потусторонним миром, что вызвало эмоциональный шок и закрепилось в памяти рассказывающего в мельчайших подробностях. Представления о том, что подобные нереальные события происходили на самом деле, и вера в их достоверность создает особую эмоциональную окраску демонологического рассказа, которая вызывает интерес у слушателей. Сами рассказчики безусловно верили тому, о чем они говорили.

В целом для анализируемых рассказов характерны все признаки, описываемые исследователями: апелляция к знакомому, т.е. рассказ поведал тот, кто был участником

события и передал его рассказчику из первых рук. Время действия – ночь. Место – отдаленный заброшенный дом, лес, озеро. Нагнетание чувства ужаса, посредством постоянного повторения жутких подробностей. Характерно то, что ничего страшного не описывается, акцентируется эмоциональное состояние героя, испытывающего ужас, страх.

Более свежие предания имеют большую степень эмоциональной вовлеченности рассказчика и часто не содержат отдельных жанровых элементов (зачин). Былички, рассказанные пожилыми людьми, носят более спокойный характер и в большей степени соответствуют традиционной структуре. Рассказы, относящиеся к первой группе более эмоциональны, в них много восклицаний, междометий, призванных привлечь слушателя, передать ему эмоции, испытанные самим участником произошедшего, а также убедить в достоверности события. Рассказанные в безопасной и спокойной обстановке истории вызывают чувство тревоги, однако счастливый конец (нечистая сила не нанесла вреда герою) внушает уверенность в себе и заряжает оптимизмом.

Список источников

1. Зуева Т. В., Кирдан Б. П. Русский фольклор : учеб. для высш. учеб. заведений. М., 2002. 400 с.
2. Сказки Белозерского края / записали Б. М. и Ю. М. Соколовы. Архангельск, 1981. 336 с.
3. Померанцева Э. В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. М., 1975. 191 с.
4. Виноградова Л. Н. Мифологический аспект славянской фольклорной традиции. М., 2016. 384 с.

**Опыт апробации занятия «Анализ детективного рассказа
“Пестрая лента” Артура Конана Дойля
во внеурочной деятельности по литературе**

**The experience of testing the lesson «Analysis of the detective story
“The Adventure of the Speckled Band” by A. Conan Doyle»
in extracurricular literature activities**

Ирина Александровна Ключник

Irina Alexandrovna Klyuchnik

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Александровна Полева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, poleva@tspu.ru

Аннотация. Представлен опыт разработки и проведения внеурочного занятия по теме «Анализ детективного рассказа “Пестрая лента” Артура Конана Дойля». С опорой на социологические и педагогические исследования установлена актуальность детективного жанра среди подростков. Внеурочное занятие было направлено на развитие у учащихся навыков жанрового анализа произведения литературы. Опыт апробации показал продуктивность избранной стратегии (организация работы в группах, подготовка заданий, охватывающих суммарно разные аспекты поэтики анализируемого рассказа: образы и система персонажей, художественное время и пространство, наррация, детективная интрига в логике развития сюжета). Вместе с тем выявился недостаток времени одного урока для полноценного достижения цели занятия.

Ключевые слова: детектив, структура детектива, Артур Конан Дойль, Шерлок Холмс, мотивация чтения у подростков, внеурочная деятельность по литературе

Keywords: detective story, the structure of the detective story, Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes, motivation for reading among teenagers, extracurricular activities in literature

Актуальность разработки занятий на материале произведений, предпочитаемых подростками, связана с устойчивой тенденцией снижения качества чтения у подростков. Падает глубина понимания текста, ослабевает способность интерпретировать художественные детали, прогнозировать развитие сюжета, видеть авторские приёмы. Одновременно снижается и читательская мотивация, внутреннее побуждение обращаться к художественной литературе. Школьники всё чаще воспринимают чтение как учебную обязанность.

Всероссийское исследование с международным участием «Что читают и о чем хотят читать современные подростки» (2023 г.) предоставляет такие данные: в результате опроса школьников от 12 до 18 лет жанр детектива занимает второе место после фэнтези и фантастики. По мере взросления интерес к этому жанру увеличивается [1]. По данным исследования (раздел про «темы и сюжетные запросы»), подростков привлекают

запутанные сюжеты, сложность и загадочность. Школьников привлекают герои с высоким уровнем интеллекта и дедукции, и самым популярным детективным персонажем во всех возрастных группах является Шерлок Холмс [1]. Исследования В. П. Чудиновой, Е. А. Колосовой, Е. А. Полевой, Е. Б. Брякотниной обнаруживают, что жанр детектива находится в круге интересов школьников, в том числе томских [2, с. 87; 3, с. 83, 4, с. 129]. Это подтверждает, что анализ произведений детективного жанра во внеурочной деятельности представляет собой актуальное направление современного литературного образования, поскольку позволяет на любимом материале раскрыть жанровую структуру текста, способы построения интриги и специфическую систему персонажей.

Интерес подростков к детективному жанру, как объяснил Л. С. Выготский в работе «Психология подростка», основывается на перестройке всей системы интересов, мышления и воображения в переходном возрасте. Учёный выделяет среди ключевых интересов подростка доминанту романтики, «которая выражается в особенно сильных тяготениях ребенка к неизведанному, рискованному, к приключениям, к социальному героизму» [5, с. 37]. Детектив с его тайнами и опасностями отвечает на эту потребность. Также для подросткового возраста характерна доминанта усилия, т.е. «тяга к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям» [5, с. 37]. Следование за сюжетом детектива требует от читателя интеллектуального напряжения, поэтому жанр оказывается востребованным у школьников. Л. С. Выготский также отмечает, что «интеллект подростка отличается стремлением быть логичным. Это стремление проявляется, прежде всего, в критицизме и большой требовательности к тому, чтобы высказываемое доказывалось» [5, с. 61]. Фундаментом каждого детективного расследования становятся дедукция и логические выводы, которые основываются на конкретных фактах.

В рамках исследования была поставлена цель не только рассмотреть жанровую структуру детектива и приемы в построении интриги, но и найти педагогические средства, которые, опираясь на возрастные и психологические особенности подростков, позволили бы повысить мотивацию к чтению и одновременно улучшить качество понимания прочитанного.

Рассказ Артура Конана Дойля «Пестрая лента» [6] находится за рамками федеральной рабочей программы для 8-го класса [7]. Это позволяет расширить читательский кругозор школьников, но предопределяет выведение изучения этого текста во внеурочную деятельность, которая обладает особым ресурсом: отсутствием жёстких оценочных рамок и свободой выбора форм и материалов.

Тема занятия – анализ рассказа А. Конан Дойля «Пестрая лента». Апробация проходила в 8-м классе. Цель проводимого занятия: сформировать у обучающихся представление о структуре детективного жанра через аналитическую работу с текстом рассказа.

Для достижения цели были определены три группы задач.

1. Образовательные задачи: расширить представления о жанре детектива, его структуре, поэтике и проблематике на примере конкретного произведения; обучить применению литературоведческого инструментария.

2. Развивающие задачи: развивать навыки групповой работы, умение выдвигать гипотезы, аргументировать свою точку зрения с опорой на текст, анализировать художественные детали.

3. Воспитательные задачи: способствовать осмыслению нравственных поступков героев.

Планируемые результаты также разделены на три группы.

1. Личностные результаты: формирование нравственной позиции при оценке действий героев (доктор Ройлотт, Холмс, Элен); развитие эмпатии через погружение в обстоятельства героев.

2. Метапредметные результаты: регулятивные – умение планировать свою деятельность в группе, соблюдать временные рамки; познавательные – выдвижение гипотез, работа с текстом, выделение структурных элементов детектива; коммуникативные – презентация результатов групповой работы, участие в дискуссии, аргументация.

3. Предметные результаты: знание ключевых особенностей детективного жанра; умение анализировать фрагменты эпического произведения; владение терминологией.

Выбранная форма мероприятия – занятие в рамках внеурочной деятельности с элементами практикума по анализу текста. Использовались следующие формы организации деятельности: групповая работа, фронтальная беседа, аналитическая работа с текстом, презентация результатов групп, дискуссия, итоговое обобщение с построением схемы. Подготовка к занятию включала: разделение класса на группы, подбор фрагментов для каждой группы, подготовку карточек с вопросами.

Занятие начинается с приветствия и краткого введения в тему. Учитель обращается к учащимся с вопросом о том, читали ли они детективы или смотрели фильмы в этом жанре, и просит назвать ассоциации, связанные с детективом. Учащиеся называют такие слова, как тайна, загадка, улики, свидетель, раскрытие, версия, подозреваемый, алиби, мотив, преступление, детектив, место преступления, ход расследования, преступник, жертва. Затем предлагается упорядочить этот список, объединив ассоциации в три логические группы: «Герои, система персонажей» (подозреваемый, свидетель, жертва, детектив, преступник), «Художественное пространство» (место преступления, улики, вещественные доказательства), «Сюжет» (преступление, ход расследования, версия, алиби, тайна, раскрытие).

Во время апробации эта часть занятия вызвала интерес, многие из учащихся отметили, что их интересуют детективы, также они без проблем справились с подбором слов ассоциаций и их классификацией.

Далее по плану была организована групповая аналитическая работа. Учащимся были розданы фрагменты текста и карточки с заданиями (пять групп взаимодействовали с различными фрагментами текста).

Первая группа анализировала экспозицию: представление персонажей, места и обстоятельств загадочных событий. Задания включали поиск описаний Шерлока Холмса (его метод работы, знакомство с клиентом, что он замечает в первую очередь), мисс Элен Стоунер (её внешность, состояние, причина визита к Холмсу), доктора Ройлотта (детали портрета и поведения, создающие образ злодея), а также Уотсона (как представ-

лен в тексте персонаж-рассказчик). Кроме того, группа анализировала описание поместья Сток-Моран, его атмосферу и роль пространства в развитии детективной истории (ветхий дом, цыгане, дикие животные, расстановка персонажей, события прошлого).

Вторая группа анализировала ретроспективно восстанавливаемую в рассказе посетительницы Холмса предысторию – смерть Джулии Стоунер и её роль в детективном сюжете. Учащиеся кратко пересказывали историю семьи Ройлотт, характеризуя доктора Ройлотта. Затем на основе рассказа мисс Стоунер выписывали ключевые детали смерти: что предшествовало смерти (свист), как вела себя Джулия перед смертью, что она сказала («Пестрая лента»), какие звуки слышала Элен, какие улики нашли в руке погибшей. Также группа выясняла результат следствия два года назад и причины, по которым смерть сочли несчастным случаем. Завершающее задание – объяснить, зачем в экспозиции дана информация о смерти Джулии, как она работает на создание загадки, и сформулировать не менее трёх вопросов, оставшихся без ответа.

Третья группа рассматривала развитие детективной интриги, момент, когда угроза нависает над Элен. Учащиеся выясняли, что заставило Элен прийти к Холмсу, какая деталь повторилась и почему это её напугало. Затем анализировали диалог Холмса и Уотсона после ухода Элен: какую первую версию они выдвигают, кто главный подозреваемый, какие улики указывают на цыган, согласен ли Холмс с этой версией полностью и почему. Изучив завещание, группа объясняла мотив доктора Ройлотта для убийства падчериц и причины, по которым ему было важно помешать их свадьбам.

Четвёртая группа проводила анализ хода расследования: осмотр места преступления, логика Холмса. Обращали внимание на информацию об осмотре снаружи (что Холмс проверяет в первую очередь, вывод о возможности проникновения), осмотре комнаты Джулии и Элен (необычные детали: кровать, шнурок от звонка, вентилятор), осмотре комнаты доктора (плетка, блюдо, железный шкаф, стул). В конце группа должна была соединить детали: как Холмс связывает воедино вентилятор, шнурок, прибитую кровать и плетку с петлей, какую догадку это даёт.

Пятая группа анализировала кульминацию и развязку, раскрытие тайны. Учащиеся восстанавливали последовательность событий в комнате Элен во время ночного бдения: что делают Холмс и Уотсон в засаде, какие звуки и запахи слышат (свет, шипение, свист), что делает Холмс, когда слышит шипение. Затем описывали, что предстало перед ними в комнате доктора Ройлотта: как выглядит доктор, что такое «пестрая лента» на самом деле, как погиб доктор. Далее группа пересказывала объяснение Холмса: как доктор Ройлотт использовал змею, для чего нужны были вентилятор, шнурок, блюдо с молоком и свист. Финальное задание – ответить на вопрос, почему Холмс говорит, что смерть доктора Ройлотта не слишком тяготит его совесть.

В ходе апробации на этом этапе сценария возникли такие сложности:

1. Неравномерное распределение учеников по способностям. Из-за того, что я не была знакома с классом, я позволила им самостоятельно поделиться на группы, поэтому получились «сильные» и «слабые» группы. Одним задание далось легко, они были заинтересованы в его выполнении. Другим, наоборот, было или скучно, или сложно. Это же помешало оптимально (по способностям и интересам учащихся) распределить зада-

ния и вопросы. Группы затрачивали разное время на выполнение заданий. Что можно сделать в такой ситуации? Учитель может самостоятельно сформировать группы для работы над заданием, учитывая специфику заданий и потенциал обучающихся.

2. Представление результатов. На этот этап занятия осталось совсем немного времени. Из сложившегося опыта стало понятно, что для большего образовательного эффекта необходимо увеличить время для этого внеурочного занятия до двух уроков, возможно, разнесённых во времени. Тогда появится возможность дать ученикам домашнее задание или время на уроке для творческого оформления и представления (на ватманах / в презентациях, например) найденной в тексте информации и собственных выводов. Это повысит включенность в работу даже тех детей, кому был слабо вовлечён при работе непосредственно с текстом, они могут нарисовать/оформить и тем самым запомнить полученные результаты, приобщаться к совместной деятельности.

На этапе обобщения учащимся предлагалось подумать, почему Уотсон рассказывает историю именно так, а не иначе, зачем он вставляет именно эти детали, почему не говорит сразу, кто преступник, зачем путает читателя. Вместе с классом определялись приёмы создания детективной интриги. Учитель называл приём, а учащиеся подбирали примеры из текста.

Первый приём – интрига. Учащиеся объясняли, с чего начинается интрига, что заставляет читать дальше. Второй приём – ложные ходы. Учащиеся вспоминали, на кого падает подозрение в начале рассказа. Третий приём – порционность информации. Учащиеся думали над тем, узнаётся ли вся информация сразу, как Холмс делится догадками с Уотсоном и читателем или нет. Четвёртый приём – саспенс (напряжение). Учащиеся определяли, как автор создаёт чувство напряжения, за счёт чего невозможно оторваться от чтения. Пятый приём – развязка и объяснение. Обсуждалось, зачем нужна финальная сцена, где Холмс всё объясняет Уотсону, ведь читатель только что всё видел своими глазами.

Затем предполагалось, что учитель обобщит ответы и выведет на доске структуру детектива на примере «Пестрой ленты». Но этот элемент занятия пришлось перенести на следующую встречу из-за нехватки времени. Что ещё раз подтверждает: для логического завершения и воплощения замысла занятия необходимо время двух уроков.

Сопоставление планируемых результатов с достигнутыми позволяет утверждать, что цель занятия достигнута частично: удалось провести литературоведческий анализ текста, учащиеся освоили структуру детектива через работу с фрагментами. В ходе анализа результативности занятия учитывались: степень выполнения групповых заданий, качество презентации выводов, уровень включённости в обсуждение. Обратная связь была получена в устной форме (вопросы, реплики, спонтанные высказывания) и через наблюдение за действиями учащихся на каждом этапе. Активность и вовлечённость учащихся оценились как средние. Большинство групп справилось с поиском текстовых деталей, но не все ученики демонстрировали инициативу при выдвижении версий; при презентации результатов часть учащихся ограничилась чтением подготовленных ответов без развёрнутой аргументации. Тем не менее все группы выполнили основные задания, итоговая схема структуры детектива была проговорена. Основная проблема, выявленная в ходе апробации, – дефицит времени, что привело к невозможности провести

урок полноценно. Тем не менее гипотеза о том, что детективный жанр может стать эффективным средством повышения мотивации к чтению, получила предварительное подтверждение, а предложенная корректировка формата позволит реализовать потенциал разработки в полной мере.

Список источников

1. Всероссийское исследование с международным участием «Что читают и о чем хотят читать современные подростки» (2023 год). URL: https://bookconf.ru/research_read (дата обращения: 10.05.2026).
2. Чудинова В. П., Колосова Е. А. Чтение «библиотечных подростков»: новые реалии // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО: По материалам Постоянного Круглого стола по проблемам чтения РАО, Москва, 27 ноября 2025 года. Вып. 24. М., 2026. С. 79–91.
3. Липовка В. О., Полева Е. А. Изучение читательских интересов и потребностей семиклассников по результатам анкетирования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 7. С. 81–85.
4. Брякотнина Е. Б., Полева Е. А. Изучение круга чтения подростков как педагогическая проблема // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2016. № 2 (12). С. 129–134.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2005. 512 с. (Библиотека всемирной психологии).
6. Конан Дойл А. Пёстрая лента // Приключения Шерлока Холмса : [сборник] / [пер. с англ. Н. Чуковского и др.]. М., 2015. С. 115–132.
7. Рабочая программа основного общего образования по литературе (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_literatura_5-9.pdf (дата обращения: 24.12.2025).

Образ Пушкина в лирике Б. Рыжего

Pushkin's image in the lyrics of B. Ryzhy

Юлия Юрьевна Фалалеева

Yulia Yurievna Falaleeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Анатольевна Сафонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, safonova_k@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена образу А. С. Пушкина в поэзии Бориса Рыжего. В центре внимания – парадоксальное сближение двух авторов: великого классика и «последнего советского поэта». Б. Рыжий видит в Пушкине не памятник, а живого бунтаря, жертву интриг и судьбы, что отражается в мотивах любви, предательства, тоски и неизбежной гибели. Анализируются стихотворения «Чёрная речка», «Есть фотография такая...», «В доме-музее Пушкина», «За Обвою», где Пушкин становится символом трагической судьбы, а его образ переплетается с современной реальностью, подчёркивая контраст между классической традицией и деградацией культуры конца XX в.

Ключевые слова: А. С. Пушкин, Борис Рыжий, образ, мотив, современная русская поэзия

Keywords: A. S. Pushkin, Boris Ryzhy, image, motive, modern Russian poetry

Статья посвящена образу А. С. Пушкина в стихотворениях Б. Рыжего. На первый взгляд, сопоставление Бориса Рыжего и Александра Пушкина выглядит как нечто невозможное, столкновение двух несовместимых миров [1]. Борис Рыжий – это хулиган, «последний советский поэт», обитатель заводских окраин Свердловска (Екатеринбурга), чья речь насыщена блатным и дворовым жаргоном [2]. Его мир состоит из драк, дешёвого портвейна, подворотен родного уральского города. Образ Пушкина же – полная противоположность: аристократ, основоположник русского литературного языка, «солнце русской поэзии».

Для Бориса Рыжего Пушкин – это не памятник и непостижимый идеал, а живой, сложный и противоречивый человек. Рыжий видит в великом творце опального поэта и бунтаря. Он находит в образе Пушкина-хулигана родственные черты – страсть к жизни, азарт, готовность умереть, защищая честь, конфликт с устоями. Рыжего привлекает в Пушкине не слава гения, а его трагическая судьба. Он видит в нём не пророка, а жертву, подвергшуюся интригам света, цензуре власти и предательству друзей. В поэзии Рыжего Пушкин выступает как олицетворение вечной тоски и неизбежной гибели.

В стихотворении Бориса Рыжего «Чёрная речка» переплетаются темы любви, судьбы, смерти и памяти о великом поэте. Явно звучит мотив любви и предательства, а через образы и ассоциации возникает фигура Пушкина, напоминая о его дуэли на Чёрной речке и последующей смерти.

Пространство в стихотворении носит двойственный характер: Чёрная речка – не просто место под Петербургом, где произошла роковая дуэль Пушкина с Дантесом, но и символ фатального исхода, места, где жизнь обрывается. «Стылое» время, с одной стороны, это описание холодной зимы, времени, когда происходит действие, но при этом – это метафора остановившегося, предопределённого времени. Создаётся ощущение оцепенения, невозможности что-либо сделать. Как бы лирический герой ни хотел изменить ход событий, дуэль уже произошла, и «гений» погиб.

Достаточно ярко в стихотворении показан контраст цветов: Чёрной речки и белого снега. Белый цвет ассоциируется с чистотой, но также белый – цвет погребального савана. Снег покрывает землю, подобно покрывалу, как бы укутывая и даря покой. Чёрный цвет – это символ смерти, скорби и роковой судьбы. Также чёрный может ассоциироваться с грязью и предательством.

Образ льда создаёт в стихотворении иллюзию прочности: он кажется твёрдой поверхностью, по которой можно пройти, но при этом лёд может треснуть в любой момент. Эта метафора человеческой жизни и судьбы: внешне всё может казаться стабильным, но на самом деле присутствует тонкая грань между жизнью и смертью.

Кульминацией стихотворения становятся строки:

*Любовь. Предательство. Россия и тоска. /
Как можно жить, не погибая? [3, с. 112].*

Эти строки можно отнести как к А. С. Пушкину, так и к автору стихотворения. Пушкин, с точки зрения Б. Рыжего, жил в мире, где его гений и его честь постоянно подвергались атакам. Для Рыжего, как и для многих, любовь и предательство были частью личного опыта. Но, как поэт, он чувствовал и другое – предательство со стороны времени, общества, безразличия мира к поэзии. «Россия и тоска» – центральная тема его лирики. С одной стороны, существует идеализированный образ страны, созданный классической культурой. С другой стороны – повседневная, бытовая реальность, которая далека от этого идеала и выглядит серой и безрадостной. Тоска возникает из-за осознания огромной пропасти между этими двумя мирами. Человек постоянно чувствует эту дистанцию и собственную неспособность её преодолеть.

Образ Пушкина присутствует и в стихотворении «Есть фотография такая...» [3, с. 195]. К стихотворению существует два эпитафия. Первый – строка из произведения Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». В пушкинской оде речь идет о бессмертии поэтического наследия. В стихотворении Рыжего ситуация противоположна: фиксируется момент упадка и разочарования. Эпитафия подчёркивает разрыв между возвышенным представлением о поэте как провозвестнике свободы у Пушкина и будничной, циничной реальностью, изображённой Рыжим.

Второй эпитафия – строка из произведения Н. Некрасова «Суд»: «...мною сочиненных. / Вспоминал Я также то, где я бывал...». В стихотворении Некрасова лирический герой переживает из-за возможного осуждения за свои произведения. В стихотворении Рыжего также присутствует мотив суда, лирический герой сам «судит» себя за прошлое: он вспоминает фотографию, на которой запечатлен в компании с алкоголем и осознаёт, что предал свои идеалы («Его я предал. Бей, покуда / ещё умею слышать боль,

/ или верни мне веру в чудо, / из всех контор меня уволь»). Эпиграф подчеркивает этот внутренний конфликт и самоосуждение.

Само стихотворение начинается с бытовой сцены: застолье современных поэтов, бард Петров, бутылка «Токая». На фоне этого мероприятия висит картина с изображением Пушкина. Упоминание великого поэта на фоне гулянки звучит пошло и оскорбительно, но сама картина описывается пародийно: *«Огромный Пушкин на коне прёт рысью в план трансцендентальный»*. Слово «прёт» снижает и очерняет образ, однако образ не великого поэта, а тех, кто участвует в застолье – это «поэты» конца XX в., не имеющие отношения к прекрасному, а тянущиеся лишь к деньгам, банкетам, славе. Стихотворение написано от лица поэта второго ряда, который оценивает Пушкина как поэта «хорошего», но «опального», принижая его, делая равным себе.

Кульминацией снижения образа Пушкина становится строка: *«И Пушкин, сидя на коне, глядит милягой чернобровым, таким простым домашним ге...»*. Строка обрывается, как будто говорящий, будучи уже нетрезвым, запинаясь, так и не договорив. Так Пушкин из кумира превращается в простого, «своего» парня. Это отражает отношение к классике: она перестаёт быть эталонной и недостижимой, её принижают, делая чем-то привычным и бытовым.

В стихотворении присутствует контраст: пока русские молодые «поэты» выпивают на пушкинских полянах, делают фотографии для прессы среди поэтесс с вычурными именами «Нателла, Стелла и Агнесса», негр читает «Памятник» Пушкина. Представитель другой культуры и национальности с большим уважением относится к произведениям русских классиков, чем те, кто воспитывался на этой литературе.

В этом стихотворении есть строка: *«Ба, ты всё та же, лес да поле!»*, взятая из стихотворения А. Блока «Россия». Если у Блока Россия предстает вечной, неподвластной времени, то у Рыжего речь идет об утрате жизненных ориентиров в стране, ее стабильном упадке.

В стихотворении Рыжего присутствуют строки: *«Две трети пушкинских полян озарены вечерним светом»*, которые напоминают строки из пушкинского стихотворения «Зимнее утро». В стихотворении Пушкина свет – это символ радости, уюта и пробуждения. В строках Рыжего свет символизирует уходящую эпоху, он намекает на то, что большая часть пушкинского творчества забывается людьми.

Строка стихотворения *«Я видел свет первоначальный»* напоминает стихотворение Ф. И. Тютчева *«Есть в осени первоначальной»*. Осень – любимое время поэтов, в этот момент их посещает муза, неся вдохновение. Лирический герой признается, что видел этот свет, но это осталось в прошлом.

В стихотворении много завуалированных отсылок к классике. Произведения великих поэтов – это мир божественного дара и поэтического бессмертия. Высокий пафос намеренно сталкивается с «низкой», бытовой реальностью конца XX в.: банкеты, спонсоры-татары, пьяные объятия. Отсылки делают контраст очевидным и болезненным. На фоне Пушкина, Некрасова, Тютчева и Блока показана деградация современной культуры.

Образ Пушкина присутствует и в стихотворении Бориса Рыжего «В доме-музее Пушкина». Оно начинается с многоточия, благодаря этому приему, создается впечатле-

ние, как будто читатель слышит фрагмент рассказа экскурсовода: «...от Пушкина другой писатель и поэт / отстриг клочок волос» [4]. Это реальный экспонат, присутствующий в музее Пушкина. Известно, что камердинер Пушкина срезал прядь волос поэта на другой день после его кончины. И.С. Тургенев заказал серебряный медальон с надписью «А. С. Пушкин. 29 января 1837 года», вложил туда прядь волос Пушкина и всю жизнь не расставался с ним. После смерти Тургенева медальон достался Полине Виардо, которая подарила его Александровскому лицу, откуда позже реликвию передали в Мемориальный Музей-квартиру Пушкина в Санкт-Петербурге.

Однако фразу «отстриг клочок волос» можно рассмотреть и метафорически: речь о том, что часто другие поэты и писатели пытались присвоить себе часть пушкинского гения, подражали его творчеству, заимствовали его мотивы, но делали это пошло, поверхностно. Герой признает, что это неправильно и неуважительно по отношению к великому поэту, но сделать ничего не может, так как и он сам грешен.

Как бы герой не старался подражать великому поэту, у него не получается, берется только внешнее, форма («Александрийский стих»). Упоминание Александрийского стиха не случайно. Данный размер стихосложения часто превозносят, но у Рыжего это ассоциация со смертью настоящей поэзии в XX в. Лирический герой умирает от боли не буквально, а как творец, который не может возродить прежнюю высокую культуру.

Имя Пушкина также упоминается в стихотворении «За Обвою – Кама, за Камою – Волга» [3, с. 207]. Это размышление о дороге жизни. Судьбы людей похожи, и все они связаны с горем. Лирический герой растерян. Он не знает, куда дальше идти, стоит на краю, словно хочет спрыгнуть, но не решается. Возможно, это намек на мысли о самоубийстве.

Место в стихотворении называется конкретно, но при этом чужое пространство – «татарское». Это подчеркивает отчуждение героя. Он потерял счет времени, находясь в депрессии, но пытается нащупать ориентиры. Буйство природы подчеркивают внутренний конфликт лирического героя. Его одолевают душевные терзания. И в этот момент он сравнивает себя с А. С. Пушкиным, который «*курил у плетня с мужиками*». Поэта он признает не идеалом, а обычным человеком, которому тоже «*было так безотрадно и горько*». От сравнения с поэтом боль только усиливается.

«А там, на оставленном мной перевале, / как в песне деиёвой, что душу саднила, / жена уходила, друзья предавали, / друзья предавали, жена уходила».

Сложно сказать, о ком строки. Это может быть о жизни Пушкина, а может быть и о жизни Б. Рыжего, хотя прямых свидетельств тому, что в жизни А. Пушкина и Б. Рыжего была измена жены и предательство друзей мы не находим, однако погибли поэты в молодом возрасте.

Лето – метафора молодости, но оно кончается. Герой пытается примириться с этим, настраиваясь на повседневный шум и работу, но пробуждение оказывается слишком тягостным. Громкий промышленный мир «Камазов» и «Зилов» – тяжелый, бесцветный, серый и беспросветный.

У Пушкина осень ассоциировалась с вдохновением, но у Рыжего – сентябрь тусклый, мокрый, увядающий и умирающий. Лирический герой пытается примириться с си-

туацией, понимая, что из нее нет выхода. Это подчеркивает кольцевая композиция стихотворения: «За Обвою – Кама, за Камою – Волга». Все возвращается к началу.

Трагическая судьба Пушкина у Рыжего ассоциируется с Черной речкой, а собственная судьба – с реками Волгою, Обвою, Камой. Поменялось время и пространство, реки должны напоминать, что «все течет и изменяется», но на самом деле все циклично: рождаются новые люди, но они повторяют судьбу предыдущих людей, не обретая счастья.

Таким образом, творчество Бориса Рыжего представляет собой уникальный синтез классической русской поэтической традиции и острой современной реальности уральских окраин. Анализ его лирики показывает, что фигура А. С. Пушкина занимает в художественном мире Рыжего особое место. Пушкин для него – не только недостижимый идеал, но и живой, близкий по духу хулиган, чья трагическая судьба становится зеркалом для собственной судьбы.

Список источников

1. Сафонова Е. А. Влияние А. С. Пушкина на авторов литературного проекта «Живые поэты» : материалы международной научной конференции «Русская литература в России и мире – III», посвященной 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина. Улан-Удэ : Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова, 2024. С. 82–88.
2. Борис Рыжий: поэтика и художественный мир : сб. науч. ст. и докл. / под ред. Н. Л. Быстрова, Т. А. Арсеновой. Москва ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2016. 228 с.
3. Рыжий Б. Б. В кварталах дальних и печальных. Избранная лирика. Роттердамский дневник / сост. Т. Бондарук, Н. Гордеева; предисл. Д. Сухарева. М. : Искусство – XXI век, 2012. 576 с.
4. Рыжий Б. «Когда б душа могла простить себя...» // Знамя. 2004. № 1.

Аллюзии в поэзии М. Я. Бородинской

Allusions in the poetry of M. Ya. Boroditskaya

Арина Константиновна Юшина

Arina Konstantinovna Yushina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Анатольевна Сафонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, safonova_k@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются аллюзии в поэзии М. Бородинской. Делается вывод о переосмыслении сказочных сюжетов и образов в стихотворениях поэтессы, отсылающих читателя к произведениям Г. Х. Андерсена, А. Н. Толстого и Т. Габбе. Интертекст создает необходимое смысловое поле, поднимая проблемы взросления, становления личности, выбора жизненного пути.

Ключевые слова: Марина Бородинская, лирика, аллюзии, интертекст, сказки

Keywords: Marina Boroditskaya, lyrics, allusions, intertext, fairy tales

Марина Яковлевна Бородинская занимает особое место в современной русской литературе. Она известна, как переводчик, автор детских и взрослых стихотворений. О себе поэтесса говорит: «Я трехголовый дракон. Одна голова работает для детей, вторая голова пишет для взрослых, третья, которая находится между ними – переводческая, она самая сложная» [1].

Остановимся на анализе стихотворений М. Бородинской, в которых есть отсылки к известным сказкам. Одно из них является буквальным пересказом в стихах сказки Ганса Христиана Андерсена «Дикие лебеди».

Чтобы голос подать, чтобы просто заговорить,
надо прежде связать одиннадцать грубых рубах:
босиком истоптать крапиву, вытянуть нить
и плести, как кольчуги, нет, не за совесть – за страх [2].

Стихотворение написано от лица главной героини Элизы, которая, чтобы разрушить колдовские чары и превратить своих братьев в людей, должна была сплести им рубашки из крапивы. Главное условие, без которого ничего не могло получиться, – ее молчание.

Мотив молчания («Чтобы голос подать») вводится в первой строке, еще до того, как читатель понимает, что в стихотворении будет пересказан сюжет сказки о лебедях. Это можно понимать, как буквально, так и метафорически – многие сталкиваются с трудностями, и не имеют возможности высказаться и оправдать себя в силу различных обстоятельств. Целевой аудиторией поэзии Бородинской может быть, как взрослый, так

и подросток, который проходит процесс становления личности, в силу чего проблематика стихотворения ему близка.

В стихотворении ярко показано, что человеку зачастую бывает трудно, тяжело и больно, но это необходимо. Бывает, что окружающие не понимают поведение людей и чем обусловлены их поступки. «Другой» может показаться странным, как казалась ведьмой Элиза, которую общество не приняло и хотело сжечь на костре. Само стихотворение называется «Сказка». Произведение, взятое за основу этого стихотворения – вымысел, но проблема, показанная в нем, реалистична, с ней сталкиваются многие.

Каждое четверостишие начинается с союза «чтобы» – это анафора. Также сам союз употребляется в тексте пять раз. Повтор накаляет обстановку, происходящую в тексте, и делает акцент на слове «заговорить». Благодаря этому союзу, словосочетание «голос подать» выделяется на фоне остальных действий. Также автор использует инверсию, намеренно нарушая структуру предложения. Как и повтор, данный прием используется, чтобы выделить наиболее значимый для автора элемент в тексте.

Употребление ряда глаголов в неопределенной форме создает безликость. Перечислительные ряды глаголов подчеркивают необходимость постоянной, непрерывной работы, ее монотонность и цикличность.

Чтобы выделить слово «плести» в ряду других глаголов, автор использует его четыре раза. Повтор употребляется с целью демонстрации ключевого действия героини, которое приведет к результату, остальные глаголы – это препятствия, с которыми она встречается. Также плетение можно интерпретировать и как желание переплести, переиначить судьбу.

Ряд глаголов в третьем катрене заканчивается многоточием. Многоточие символизирует бесконечность, это намекает на то, что лирическая героиня работать будет вечно.

В строках: «Чтобы голос подать, чтобы просто заговорить – Чтобы голос подать и спасти себя от костра – Чтобы голос подать, чтобы всех – и себя – спасти» мы наблюдаем градацию: сначала идет речь только о том, чтобы заговорить, потом – спасти себя, а далее – спасти всех.

Градация демонстрирует осознание тяжести, трудности не уменьшаются, а только усиливаются. На пути к спасению братьев много препятствий, это иллюстрирует костер. Но если работа будет продолжена – спасение произойдет.

В последней строке, как и в сказке Андерсена, младший брат остается с одним крылом вместо руки, потому что Элиза не успевает доплести ему рубашку из крапивы. Сама сказка заканчивается счастливо, писатель не заостряет внимание на крыле и чувствах героев. В сказке Андерсена крыло – напоминание братьям об их прошлой жизни. Но в стихотворении упоминание этой трагичной детали имеет другой смысл. Это наталкивает читателя на мысль, что все дела, за которые берется человек, не могут быть выполнены в совершенстве. Всегда будет какой-то недочет, изъян. Иногда это происходит потому, что просто не хватает времени.

В творчестве М. Я. Бородинской много стихотворений, в которых упоминаются герои сказок, например, повесть-сказка А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино».

И новенький снежок из тучи
Затопчут в слякоть у метро,
И снова девочке наскучит
Ручной доверчивый Пьеро
Ей нужен дикий Буратино:
Упрямый рот, нахальный взгляд,
Пусть отдаёт болотной тиной
Его изодранный наряд! [2].

Поэтесса упоминает главных героев – Пьеро и Буратино. Эти персонажи, как в сказке, так и в стихотворении наделены контрастными характеристиками. Пьеро – романтическая душа, доверчивый, добрый персонаж. В сказке он представлен грустной куклой, который пишет стихи о любви, посвященные Мальвине. Буратино – своевольный, упрямый, веселый, смелый. Местами он наивный, но очень решительный, это персонаж с бунтарским духом.

В своем стихотворении поэтесса переносит сказочных персонажей в реальную жизнь. Под этими образами скрываются настоящие люди, это типажи мужчин, между которыми героине пришлось выбирать.

В первых двух строках стихотворения упоминается снег, затоптанный в грязь у метро, но на самом деле речь идет о душевном состоянии Пьеро, снег – это чувства, которые растоптали, метафора безответной любви.

В начале стихотворения герои изображены в подростковом возрасте. В четвертом же катрене показаны взрослые люди. Многоотчие перед катреном показывает, что прошло некоторое время. Читатель наблюдает яркое изменение Пьеро: из робкого влюбленного он превратился в успешного поэта. Рост произошел стремительно, а толчком к изменению стала безответная любовь. Изданная Пьеро поэма – символ зрелости, это не просто короткое стихотворение, а объемный труд.

Эту книгу читает та самая девочка, которая когда-то разбила ему сердце. В то же время Бородинская упоминает временной промежуток – «век спустя». Это может быть интерпретировано как старение Мальвины и осознание ошибочности выбора в пользу Буратино, либо признание таланта Пьеро уже другими женщинами последующих поколений.

Автор показывает героиню, страдающую от одиночества. Она мучается бессонницей, убегая с помощью книги из повседневного мира в мир мечты. Муж-Буратино не описывается, но упоминается его «деревянный храп». Это оксюморон. Храп – звук живого человека, и не сочетается с неживым эпитетом «деревянный», показывая, что герой растерял человеческие качества и уподобился мертвому существу. Обывательские детали подчеркивают, что в семейной жизни супругов нет места былой романтике.

Изменения героев – результат взросления. В суровой реальной взрослой жизни не до сказок. И все же: истинные романтики останутся романтиками на всю жизнь. Их возраст никак не изменяет взгляд на жизнь. Пьеро с разбитым сердцем издает поэму. Свою боль он выражает в искусстве. Возможно, став супругой Мальвины, он тоже бы превратился в «похрапывающего» обывателя. Героиню не устраивает действитель-

ность, она остается романтической натурой, но скрывает это, читая поэму ночью, чтобы никто не видел.

Проанализируем еще одно стихотворение М. Бородицкой, в котором есть отсылки к сказкам:

Мой детский выбор был – сапожник,
Ну в крайнем случае, портной,
Но уж не царь, не королевич –
Бездельник толстый и смешной [2].

Данное стихотворение начинается знакомой детской считалочкой. Поэтесса погружает читателя в мир мечты, во времена, когда роль царя или сапожника была некой условностью. Ключевой вопрос, на который пытались ответить все дети, представляя взрослую жизнь: «Говори поскорей, кто ты будешь такой!». Каждый ребенок мечтал быть «царевичем» или «королевичем», однако выбор лирической героини – иной. С точки зрения социальной лестницы она выбирает для себя низкую роль сапожника.

Лирическая героиня – уже взрослая женщина, обращается в воспоминаниях к своему детскому выбору, аргументируя его. Это глубокие размышления о труде и жизненном пути. Бородицкая переворачивает образ власти (царь, царевич, король, королевич), выставляя их бездельниками. Она противопоставляет им работающих людей. Это не просто мастеровые, поэтесса сравнивает их труд с искусством. Сапожник не только работает, он поет, отбивая ритм молотком, под который танцуют ребятишки.

Автор обращается к произведению Т. Габбе «Город мастеров», чтобы доказать второстепенность иерархии и показать ценность честного труда. В пьесе показан конфликт между ремесленниками и новой властью, в результате борьбы побеждают обычные мастера. Но их победа – это не приход к власти, а возвращение к свободному труду. Также и лирическая героиня выбирает честный труд.

В пятом и шестом катренах прослеживается кризис, желание прийти к «королевской неге». Такое состояние свойственно многим людям, и важно перебороть соблазн лениться и продолжать заниматься любимым делом. Так и наша героиня остается верна своему ремеслу и заботе о детях.

История, рассказанная в стихотворении, отличается от сказки наличием кризиса, переживаемым лирической героиней – ее личный опыт показывает, что не бывает все идеально, тем важнее подчеркнуть важность профессии и мастерства и осудить праздность.

В результате анализа стихотворений, можно сделать вывод, что Марина Бородицкая использует отсылки к сказкам, чтобы говорить о серьезных важных вещах. При помощи переосмысления знакомых образов и сюжетов, она не уходит от реальности, а напротив, говорит о взрослых проблемах. В стихотворениях поднимается тема становления человека, проблема выбора жизненного пути, утраты романтических иллюзий. С помощью аллюзий поэтесса находит отклик в душе каждого человека, предлагая читателю поразмышлять о жизни.

Список источников

1. Гутрина Л. В. «Одомашнивание» культуры в лирической книге М. Бородицкой «Ода близорукости»: материалы к урокам по современной поэзии в старших классах // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 176–181.
2. Бородицкая М. Я. Ода близорукости. М. : Время, 2015. 69 с.

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 378.02:37.016

Лингводидактический потенциал анализа концептов *труд* и *праздность* в обучении русскому языку как неродному

Linguodidactic potential of the analysis of the concepts *labor* and *idleness* in teaching Russian as a non-native language

Ксения Александровна Алушкина

Ksenia Alexandrovna Alushkina

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. Рассматривается возможность использования антонимичной пары концептов *труд* и *праздность* в обучении русскому языку детей-инофонов. Актуальность исследования обусловлена ростом числа учащихся из семей мигрантов в российских школах и необходимостью их культурной и языковой адаптации. Представлены результаты ассоциативного эксперимента с участием школьников – носителей таджикского, узбекского, киргизского и татарского языков. Выявлены различия в восприятии концептов по сравнению с русскими детьми.

Ключевые слова: концепт, труд, праздность, русский язык как неродной, ассоциативный эксперимент, поликультурный класс, методика РКИ

Keywords: concept, labor, idleness, Russian as a non-native language, associative experiment, multicultural classroom, methods of teaching Russian as a foreign language

В современной лингвистике отмечается повышенный интерес к ключевым ментальным категориям русской культуры, к которым можно отнести концепты *работа* и *праздность*. Два взаимосвязанных концепта *работа* и *праздность* существуют как одни из базовых концептов культуры и являются неотъемлемыми понятиями языкового сознания человека, формируя ценностную национальную концептосферу. Благодаря анализу таких концептов мы можем охарактеризовать особенности трудовой деятельности русских людей и их отношение к безделью. Актуальность исследования связана и с обращением к пословичному фонду русского языка как материалу для анализа ключевых концептов русской лингвокультуры.

Современная лингвокультурология рассматривает сами пословицы и поговорки в качестве одной из форм фиксации культурно значимых явлений социума; в русистике идет активный процесс изучения важных понятий духовной культуры через призму

различных языковых данных. Кроме того, актуальность нашего исследования обусловлена его включенностью в контекст современных антропоцентрических работ, основной целью которых является рассмотрение фрагментов языковой картины мира народа сквозь призму ключевых концептов народной культуры.

Актуальность описания лингводидактического потенциала концептов *работа* и *праздность* в контексте проблематики русского языка как неродного и русского языка как иностранного связана с новейшими тенденциями когнитивной лингвистики, межкультурной коммуникации лингводидактики.

Сегодня в российских школах значительно растет число детей из семей мигрантов. При этом значительная часть таких детей демонстрирует недостаточное владение русским языком в школе. Данное обстоятельство определяет необходимость разработки эффективных методик обучения, направленных на успешную интеграцию учащихся в языковую и социокультурную среду.

Концепты *труд* и *праздность*, актуализирующие культурную специфику в картинах мира родного и изучаемого языков, представляют особую ценность с точки зрения лингводидактики, а также формирования коммуникативной и социокультурной компетенций. Данные концепты являются универсальными для многих культур, однако их ценностное наполнение может различаться [1]. В русской лингвокультуре труд традиционно воспринимается как добродетель, а праздность – как порок. В культурах народов Средней Азии и Поволжья, откуда прибывает большинство мигрантов, также высоко ценится труд, но существуют культурно-специфические особенности восприятия отдыха и досуга. Выявление этих различий и использование их в учебном процессе могут способствовать не только освоению языка, но и формированию уважения к русской культуре и диалогу культур [2].

Цель статьи – представить результаты ассоциативного эксперимента, проведенного среди детей-инофонов, и на этой основе разработать методические приемы работы с концептами *труд* и *праздность* на уроках русского языка.

В современной лингвистике концепт понимается как единица сознания, отражающая культурно обусловленные представления человека о мире. В структуре концепта выделяют понятийный, образный и ценностный компоненты [3]. Именно ценностный компонент позволяет использовать концепты в обучении русскому языку как неродному, так как через него раскрываются особенности национального мировосприятия.

Антонимичная пара *труд* – *праздность* является одной из ключевых в русской языковой картине мира. Можно сказать, что труд и праздность воспринимаются в русском менталитете как взаимосвязанные концепты. На протяжении всей жизни человек трудился, чтобы обеспечить себя, а лень этого сделать не способна. Праздность могла зародиться в трудные моменты, когда дело казалось человеку непомерно тяжелым. Народ мог трудиться, но при этом получать деньги, которых не хватало на еду. Тогда человеку становилось неинтересно работать, он переставал видеть в этом смысл. Лень можно рассматривать как некий контроль наших действий и бездействий: кто-то должен воссоздавать рабочую силу и что-то должно заставлять ее снова работать. Трудолюбие всегда связано с таким моментом как преодоление самого себя: своих капризов и желаний [4].

Однако в других культурах акценты могут смещаться. Например, в узбекской культуре временная праздность в дни национальных праздников, таких как Навруз, не воспринимается как порок, а становится социально одобряемой формой отдыха. В таджикской культуре труд тесно связан с представлением о богатстве и материальном благополучии.

Для дальнейшего анализа концептов *работа* и *праздность* мы провели направленный ассоциативный эксперимент. В качестве информантов выступили 40 детей-инофонов, обучающихся в МАОУ СОШ № 19 г. Томска. Национальный состав участников: таджики (20 человек), узбеки (10 человек), киргизы (4 человека), татары (6 человек). Все участники владеют русским языком на уровне А1–В1, обучаются в русскоязычных классах. Эксперимент проводился на русском языке.

Информантам было предложено пройти анкетирование, в котором необходимо было ответить на 2 вопроса: *Какие ассоциации вызывает понятие **работа**? Какие ассоциации вызывает понятие **праздность**?*

Как отмечает Е. В. Палеева, ассоциации – это связь между некоторыми объектами и явлениями, основанная на личном, субъективном опыте [5]. Цель нашего эксперимента – определить с учётом стимулированных словами-стимулами *работа* и *праздность* ассоциации по показаниям языкового сознания информантов и описать ассоциативный слой анализируемых концептов.

Результаты эксперимента представлены в таблице. Для сравнения приведены данные, полученные ранее при опросе русскоязычных школьников 10–18 лет (40 человек).

Результаты ассоциативного эксперимента

Концепт	Ассоциации	Таджики (n = 20)	Узбеки (n = 10)	Киргизы (n = 4)	Татары (n = 6)	Русские (n = 40)
ТРУД	деньги/заработок	90	80	75	67	17
	работать/делать	85	90	100	83	75
	тяжело/усталость	65	70	75	50	75
	надо/обязанность	55	50	50	50	42
	польза/хорошо	25	20	25	33	50
ПРАЗДНОСТЬ	лень/безделье	90	90	100	83	75
	грех/стыдно	65	60	75	50	25
	ничего не делать	85	80	75	67	58
	отдых	20	10	0	33	25
	счастье/радость	10	10	25	17	8
	играть/гулять	25	20	25	33	17

Анализ данных, приведенных в таблице, позволяет сделать следующие выводы. Учащиеся из Таджикистана, Узбекистана, Кыргызстана и Татарстана воспринимают труд через представления о деньгах и заработке. Данный факт свидетельствует о прагматическом отношении к труду, сложившимся в семьях, где работа является источником выживания. Характерно, что у русских школьников ассоциации «деньги» в связи со стимулом «труд» встречаются значительно реже (17%), в ответах преобладают ассоци-

ации «тяжело», «усталость», «польза». Представляется, что данное расхождение указывает на разное ценностное наполнение концепта.

Анализ результатов эксперимента выявил преобладание у детей-инофонов ярко выраженные отрицательные коннотации концепта *праздность*. В ответах преобладают ассоциации «лень» и «безделье» (80–100%), что выше, чем у русских школьников (75%). Характерно, что ассоциация «грех» или «стыдно» встречается у 50–75% респондентов, у русских подобные реакции встречаются только у 25%. Представляется, что подобные результаты могут быть связаны с более строгими религиозными и культурными установками в семьях мигрантов, воспринимающих праздность как недопустимое явление в жизни. Оценочно положительные реакции («отдых», «счастье», «играть») у детей-инофонов выражены заметно слабее (0–33%), что указывает на низкий социокультурный индекс концепта в национальной картине мира инофонов.

Характерно, что у нескольких узбекских и таджикских детей праздность ассоциировалась с грехом и стыдом перед семьей: очевидно, что восприятие свободного времени доминируют религиозные и культурные установки. По данным опроса у киргизских детей (100% ассоциации «лень/безделье») также отмечается связь праздности с чувством вины перед старшими.

Таким образом, в сознании детей-инофонов праздность оценивается как более тяжкий проступок, что, вероятно, обусловлено сохранением традиционных и религиозных норм в семьях мигрантов. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной методической работы с концептуальной оппозицией «труд – праздность» на уроках русского языка как неродного с целью гармонизации ценностных установок и успешной культурной адаптации учащихся.

Список источников

1. Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. Серия: Гуманитарные науки: Т. 17, вып. 2. Краснодар, 2003. С. 268–276.
2. Карасик В. И. Концепт как единица лингвокультурного кода // Известия ВГПУ. 2009. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-kak-edinita-lingvokulturnogo-koda> (дата обращения: 01.05.2025).
3. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М. : Academia, 1997. С. 280–287.
4. Рыжкина А. А. О методах изучения концептов // Вестник ОГУ. 2014. № 11 (172). С. 117–120.
5. Палеева Е. В. Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2010. Вып. 2 (8). С. 1–5.

Образовательная технология смыслового чтения как инструмент формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся (на материале рассказа М. А. Булгакова «Полотенце с петухом»)

Educational technology of semantic reading as a tool for forming communicative competence of foreign students (based on M. A. Bulgakov's story "The Towel with a Rooster")

Светлана Игоревна Балашова

Svetlana Igorevna Balashova

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. Доказывается продуктивность применения технологии смыслового чтения для развития коммуникативной компетенции иностранных студентов, осваивающих русский язык как иностранный (РКИ) на этапах А2–В1. На примере рассказа М. А. Булгакова «Полотенце с петухом» демонстрируется поэтапное внедрение стратегий смыслового чтения (предтекстовых, текстовых, послетекстовых). Раскрывается лингвокультурный и коммуникативный потенциал малого прозаического текста. Предлагается комплекс упражнений, включающий анализ культурных символов, эмоционально окрашенной лексики и профессиональных реалий. Сделан вывод о том, что смысловое чтение превращает сложный аутентичный текст в доступный и методически ценный ресурс для формирования всех компонентов коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, смысловое чтение, стратегии чтения, художественный текст, М. А. Булгаков, «Полотенце с петухом»

Keywords: Russian as a foreign language, communicative competence, semantic reading, reading strategies, literary text, M. A. Bulgakov, "The Towel with a Rooster"

Отправной точкой настоящего исследования послужил тот факт, что рассказ М. А. Булгакова «Полотенце с петухом» входит в перечень литературы для экзамена по русскому языку в израильских школах. Данное обстоятельство породило закономерные вопросы: каким образом столь непростое в языковом и смысловом плане произведение оказывается посильным для иностранных учащихся и может ли оно служить действенным средством повышения их коммуникативной компетенции? Поиск ответов привёл нас к технологии смыслового чтения.

Произведение было создано в 1925 г., оно входит в цикл «Записки юного врача» и представляет собой автобиографическую зарисовку о первом профессиональном испытании начинающего доктора в сельской глубинке. Сюжетная канва незамысловата: двадцатитрёхлетний выпускник университета прибывает в Мурьинскую больницу и в

первую же ночь вынужден провести сложную операцию – ампутацию ноги тяжело больной девушке. Однако при внешней простоте сюжета текст наполнен специальной медицинской лексикой, психологически насыщенными монологами и глубокими культурными кодами (например, вышитое полотенце как оберег). Именно эти особенности при грамотном использовании стратегий смыслового чтения открывают широкие возможности для совершенствования коммуникативных умений инофонов.

В современной лингводидактике под коммуникативной компетенцией понимают способность человека решать средствами иностранного языка актуальные для него задачи общения в различных жизненных ситуациях [1, с. 45]. Базой для формирования данной компетенции является работа с текстом, и здесь центральное место занимает смысловое чтение. Согласно трактовке А. А. Леонтьева, смысловое чтение представляет собой процесс переработки графически зафиксированной информации в личностно значимые установки в соответствии с поставленной задачей [2]. А. Г. Асмолов с соавторами определяют этот вид чтения как нацеленный на постижение читателем смыслового содержания текста [3, с. 67].

Принято выделять три группы стратегий смыслового чтения: те, которые применяются до начала чтения, в процессе чтения и после его завершения [4]. Такая поэтапная организация позволяет иностранцу последовательно проникать в глубинные пласты художественного текста, преодолевая языковые и культурные преграды. Л. Б. Армоник отмечает, что литературное произведение на занятии по РКИ может выступать в двух ипостасях: как средство обучения языку и как объект постижения смысла [5, с. 632]. Системное применение стратегий чтения способствует развитию как личностных, так и метапредметных результатов.

Обращение именно к рассказу Булгакова не является случайным. Исследователи указывают, что «изучение эмотивной лексики – актуальная проблема методики РКИ, поскольку адаптированные тексты не способны передать авторский эмоциональный замысел» [6, с. 213]. В рассказе обильно представлена эмоционально окрашенная лексика, передающая внутреннее состояние героя: «тоска», «ужас», «холодок под ложечкой» и т.п. Освоение подобных единиц позволяет учащимся не только расширить словарный запас, но и научиться распознавать и продуцировать эмоциональные оттенки речи.

Отбор художественного текста для занятий по РКИ должен учитывать такие параметры, как объём, степень сложности культурных кодов, наличие нестандартных лексических конструкций и, что немаловажно, способность вызывать читательский интерес [7, с. 357]. Рассказ «Полотенце с петухом» полностью соответствует этим критериям: он невелик по объёму, богат культурно маркированными единицами (земская больница, фельдшер, повитуха), а его напряжённый сюжет удерживает внимание аудитории.

Реализация технологии смыслового чтения при работе с данным произведением выстраивается в три этапа.

Предтекстовый этап нацелен на актуализацию фоновых знаний и создание мотивационной основы для знакомства с содержанием текста, его языковой составляющей. Преподаватель может начать анализ с обсуждения заголовка: что, по мнению студентов, означает сочетание «полотенце с петухом»? Какие коннотации имеет слово «пе-

тух» в русской культуре (символ солнца, огня, оберега)? Затем вводится необходимая лексика: *ампутация, жгут, скальпель*. Как справедливо замечает Н. В. Кулибина, предтекстовые задания призваны снять языковые сложности и подготовить учащихся к восприятию содержания [8, с. 34].

Текстовый этап предполагает организацию изучающего чтения с элементами анализа. Студентам предлагаются следующие задачи: найти в тексте слова и выражения, отражающие состояние молодого доктора; проследить динамику его внутреннего состояния на протяжении сюжета; выделить моменты принятия ключевых решений. Фрагментарность представления диалогов в анализируемом тексте определяет выбор задания на реконструкцию или дополнение. Введение таких заданий позволяет развивать у учащихся навыки прогнозирования, необходимые для восприятия художественного текста [9, с. 40].

Послетекстовый этап предполагает интерпретацию прочитанного. Здесь целесообразны такие виды работы, как пересказ текста от лица персонажей (врача, фельдшера, спасённой девушки), обсуждение этических проблем, поднимаемых автором (ответственность врача за жизнь пациента), составление текста эссе с опорой на личный опыт. Л. Б. Армоник отмечает, что подобная организация анализа позволяет задействовать все составляющие коммуникативной компетенции, поскольку от студентов требуется не простое воспроизведение, а переработка содержания, аргументация и формулирование собственной ценностной позиции [5, с. 635].

Особый интерес в контексте подобного анализа представляет работа с культурным символом – полотенцем с вышитым петухом. В русской народной традиции вышивка выполняла функцию оберега, защищающего человека от влияния злых сил. Осознание этой символики позволяет учащимся выйти на более глубокий уровень понимания текста: полотенце становится не просто благодарственным даром, но знаком принятия молодого врача крестьянской общиной, маркером его профессионализации. Анализ данного символа на занятии создаёт условия для развития межкультурной компетенции – студенты могут сравнить символику вышивки в русской культуре с аналогичными явлениями в их родных культурах.

Проведённое исследование позволяет заключить, что технология смыслового чтения выступает действенным инструментом формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся при работе с рассказом «Полотенце с петухом». Несмотря на объективную сложность языка и культурного контекста, поэтапное применение предтекстовых, текстовых и послетекстовых стратегий делает это произведение доступным и методически оправданным. Рассказ даёт возможность развивать лингвистический компонент (через освоение лексики и грамматики), социолингвистический (через анализ диалоговых ситуаций), дискурсивный (через постижение логики повествования) и социокультурный (через осмысление символов и реалий). Именно эти свойства, как представляется, объясняют включение рассказа в экзаменационную программу израильской школы.

Список источников

1. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. М. : Флинта, 2017. 512 с.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
3. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М. : Просвещение, 2011. 159 с.
4. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). М. : Школьная библиотека, 2005. 509 с.
5. Армоник Л. Б. Художественное произведение на уроке РКИ: объект смыслового восприятия и средство обучения языку // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. (Пинск, 26 марта 2021 г.). Пинск, 2021. Вып. 2. С. 631–636.
6. Рылова Е. В. Эмотивная лексика художественного текста на уроках РКИ (на примере рассказа М. А. Булгакова «Полотенце с петухом») // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2023. С. 213–217.
7. Подколзина Т. В. Лингвокультурологическая ценность литературного произведения на уроке РКИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 2. С. 110–117.
8. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? СПб. : Златоуст, 2001. 264 с.
9. Яковенко И. А. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 38–43.

**Лирика Евгения Евтушенко как дидактический материал
для изучения концептов в средней общеобразовательной школе**

**Yevgeny Yevtushenko's lyrics as a didactic material
for studying concepts in secondary schools**

Юлия Вячеславовна Большакова

Yulia Vyacheslavovna Bolshakova

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@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается лирика Евгения Евтушенко как актуальный дидактический материал при изучении концептов в средней общеобразовательной школе в контексте анализа основных тем и мотивов творчества поэта, в частности, анализируется гражданская и любовная лирика, а также их влияние на формирование у школьников общекультурных и нравственных компетенций. Предлагаются различные методы работы с лирикой Евтушенко на уроках, включая анализ текста, выразительное чтение и творческие задания. В качестве примера приводится урок по стихотворению «*Старый друг*», где акцентируется внимание на концептах дружбы, вражды и памяти, а также на художественных средствах, используемых для их раскрытия.

Ключевые слова: концепт, лирика, Е. Евтушенко

Keywords: concept, lyrics, Yevgeny Yevtushenko

Евгений Евтушенко относится к поэтам-«шестидесятникам». «Шестидесятники» – это поколение советской интеллигенции, в которое также входят представители творческих профессий. Эстетические взгляды этих людей формировались в основном под воздействием процессов десталинизации и частичной демократизации во время оттепели. Творческие личности, разочаровавшись в советской действительности, начинают ярко проявлять себя, открыто спорить с властью, выступать за свободы и призывать к переменам. Таким образом, они выражали свое мнение, поддержку и любовь к народу в своем творчестве.

Сказанное выше полностью подходит для характеристики Е. Евтушенко. Сформированные взгляды в этот период тематически отразились в лирике поэта. Особое место гражданской лирики в творчестве Е. Евтушенко подчеркивает литературовед В. П. Прищепа. «Поэт обращается к насущным, на его взгляд, первостепенным проблемам времени: проблемам гражданских свобод, борьбы с социальной несправедливостью, жестокости и беспощадности современного мира» [1, с. 341]. Поэт очень много путешествовал, поэтому в его произведениях отражена не только история СССР, но и фрагменты истории других стран. Евтушенко хотя и очень патриотичен, но выступает

за социальную и политическую справедливость в любой стране, он против жесткости, войны и насилия.

В гражданской лирике отражена тема патриотизма. В произведениях Е. Евтушенко искренне переживает за свою страну и народ, он не хочет молчать о проблемах, несмотря на то, что это может не нравиться властям. Также он показывает русскую душу своих лирических героев, выражая таким образом любовь к русскому народу и родине. Личность поэта для Евтушенко играет ключевую роль во взаимодействии народа и власти. Так, Евтушенко продолжает развивать тему о предназначении поэта, которая рассматривалась и другими писателями. Он формирует культ личности поэта, считает, что поэт – это связующее звено между ними. Поэзия Е. Евтушенко затрагивает все самые актуальные темы, т.е. это и любовная лирика, и философская, а также гражданская и патриотическая. Особенно глубоко в творческом дискурсе Е. Евтушенко заявлена тема любви. Любовная лирика сильнее всего прослеживается в зрелом творчестве автора, например в 2000-е гг. Произведения этого периода часто наполнены автобиографическими моментами и посвящены женщинам, которые любили поэта и были любимы им. В любовной лирике поэта подчеркивается его трепетное отношение к женщине, желание защитить ее от мужской грубости и жестокости.

Творчество Е. Евтушенко в лингвистическом аспекте изучено недостаточно. О. С. Михайлова в диссертации «Идиостиль Е. Евтушенко в аспекте теории мотивации» исследовала роль мотивации в идиостиле Е. Евтушенко [2]. Е. С. Корнакова в статье «Особенности словесно-художественного воплощения концепта “Гражданственность” в поэзии Е. А. Евтушенко» и в диссертации «Лингвистическая репрезентация концепта гражданственность в творчестве Е. А. Евтушенко» рассматривала концепт ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ [3]. Творчество Е. Евтушенко как автора, активно ищущего новые пути в поэтических формах, в частности, в стихотворной рифме, стало основой создания отдельного словаря [4].

Лирика Евгения Евтушенко обладает значительным дидактическим потенциалом для изучения концептов в общеобразовательной школе. В 6-м классе в программе есть тема: «Лексика с точки зрения сферы употребления. Стилистическая окраска слова. Лексические средства выразительности». В процессе изучения и анализа изобразительно-выразительных средств у учеников появляется возможность начать знакомство с темой концептов, с помощью которых дети на уроках русского языка и литературы могут провести наиболее глубокий анализ художественного текста. Его поэзия позволяет формировать у школьников личностные и познавательные УУД. Помимо этого, осуществляется работа со словом, расширяется лексический запас, дети лучше начинают «чувствовать» слово [5].

В стихотворениях Е. Евтушенко раскрываются такие концепты, как РОДИНА, ПАМЯТЬ, ИСТОРИЯ, ЧЕЛОВЕК, МИР, ВОЙНА, ЛЮБОВЬ, СПРАВЕДЛИВОСТЬ. Через анализ данных концептов дети учатся понимать их многозначность и эмоциональную насыщенность. Например, в стихотворениях о Сибири раскрывается концепт МАЛАЯ РОДИНА, а в произведениях о войне – МИР и ЧЕЛОВЕК [6]. Лирика Евтушенко способствует развитию эмпатии, критического мышления, умения анализировать поэ-

тический текст и выражать собственные чувства и мысли. Изучение концептов с помощью поэзии Евтушенко помогает формировать у школьников чувство патриотизма, уважение к истории и культуре, гуманизм. На занятиях вполне уместны самые разные приёмы: разбор текста, чтение вслух с выражением, творческие работы – будь то коллажи, сочинения или небольшие сценки, а также разбор лексики и диалектных слов. В процессе разговора важно затронуть три стороны: определение самого концепта, конкретные языковые приёмы его воплощения и субъективное восприятие текста школьниками. Подобный подход позволяет лучше постичь поэтический смысл и одновременно стимулирует у учеников стремление к самообучению и личностному росту.

Разберем урок по русскому языку, где дети изучают средства выразительности. На этом уроке мы введем понятие концепта. Таким образом, мы дополнительно получим навык концептуального анализа художественного текста.

Рассмотрим стихотворение Е. Евтушенко «Старый друг». Для начала нам нужно объяснить понятие концепта. С. А. Аскольдов-Алексеев пишет о концепте как о мысленном образовании, заменяющем в процессе мышления «неопределенный набор однотипных предметов», обозначаемых одним словом [7, с. 28–44]. Далее вместе с учениками найти концепты в тексте, а затем проанализировать, какие лексические средства выразительности репрезентируют те или иные концепты. После того, как мы ввели понятие концепта, нам нужно показать его на примере. Концепт СВОБОДА может включать в себя представления о независимости, праве выбора, ответственности и т. д. Далее перейдем к поиску концептов в стихотворении. В этом нам помогут ключевые слова в тексте, которые тематически связаны и выражают определенную идею, заложенную автором.

Основные концепты и их роль:

Концепт ДРУЖБА (и его трансформация).

Роль: Это центральный концепт, так как тематически связанное с ним слово-номинал «друг» представлено в названии стихотворения и является главной темой произведения. Дружба здесь не статична, а динамична, способна трансформироваться. Герой осознает, что истинная сущность дружбы может сохраняться даже при внешней вражде.

Связь с художественно-выразительными средствами:

Эпитет *старый друг*: повторяющийся эпитет подчеркивает концептуальную неизменность и ценность именно той, старой дружбы.

Повторяющееся определение *старый друг* работает как лейтмотив: оно фиксирует постоянство и значимость тех давних отношений, закладывая основу для всего стихотворения. Образная конструкция превращает враждебность не в помеху, а в надёжного союзника – она наглядно показывает, как суть дружбы остаётся нетронутой в глубине сознания. Сон становится тем особым местом, где эта суть продолжает жить. Определение *бывшие побратимы* сигнализирует об утрате братской связи, но с признанием её реальности в прошлом.

Роль концепта **ВРАЖДА** (как результат трансформации): здесь вражда – не изначальное состояние, она возникает из разрушения дружбы. Это болезненное чувство, которое, как ни парадоксально, оказывается яснее и привычнее, чем новые, неоформив-

шиеся связи. Связь с приёмами: образное выражение *ставший врагом* прямо фиксирует смену ролей. В финале возникает определение *старый недруг*, которое противопоставляется новым знакомым. Оно подчёркивает, что тяжёлый, но знакомый опыт ценнее неизведанного. Гипербола *где черт ломает ногу* характеризует концепт враждебного, опасного пространства, где могли произойти разрыв и возникновение вражды.

Концепты ПАМЯТЬ и ВРЕМЯ (как хранительницы истинной сущности).

Роль: память и течение времени играют ключевую роль в сохранении истинной природы отношений. То, что было, продолжает жить в сознании, противопоставляется текущей реальности.

Связь с художественно-выразительными средствами:

Эпитет *старый*: применительно как к другу, так и к врагу, подчеркивает концепт значимости прошлого опыта.

Сравнение *как первая любовь, которая вовек уже невозвратима* воплощает концепт безвозвратности прошлого и его глубокого эмоционального следа.

Сравнение *как снится плеск знамен солдатам, что войну закончили убого* отражает концепт пережитого прошлого, которое остается навсегда, несмотря на его возможное *убогое* завершение. Это память о значимом этапе жизни.

Метафора *уже не та эпоха* подчеркивает концепт изменения времени и того, что прежние отношения не вписываются в новую реальность.

Концепт ОТКАЗ ОТ СУЖДЕНИЯ И ПРИНЯТИЯ

Роль: герой сознательно отказывается от попыток разобраться, кто прав, кто виноват, принимая текущее положение дел и ценность старых связей.

Связь с художественно-выразительными средствами:

Фраза *Кто прав, кто виноват, я выяснять не стану*: прямое выражение концепта отказа от анализа и принятия реальности.

Как концепты взаимодействуют с образными средствами.

Художественные приёмы служат инструментом для воплощения и детального раскрытия этих концептов. Метафоры и сравнения выстраивают зримые аналогии, помогая читателю осмыслить абстрактные идеи. Например, сочетание *первая любовь* придаёт конкретность ощущению необратимости дружеских связей. Образ *шум плещущих знамен* становится наглядным воплощением концепта прошлого. Эпитеты, в свою очередь, уточняют и усиливают заложенные значения. *Старый товарищ* – теперь не просто приятель, а человек, с которым тебя объединяет общее прошлое и глубокая привязанность. А *крик-исповедь* демонстрирует всю сложность превращений чувств. Гипербола призвана подчеркнуть важность и масштаб концептов. Фраза *я без него – не я* акцентирует идею неразрывного единства. Оборот *где чёрт ногу сломит* многократно усиливает ощущение враждебного окружения. Парадоксальные противопоставления (*друг/недруг, бы-лое/новое*) оказываются эффективными способами показать противоречивость и глубину концептов – будь то трансформация взаимоотношений или осмысление пережитого.

Таким образом, мы поможем дать ученикам понять, что художественно-выразительные средства – это языковые инструменты, которые делают концепты живыми, образными и эмоционально насыщенными для читателя. Именно их синергия со-

здает глубокое и многослойное произведение, а стихи Е. Евтушенко выступают дидактическим материалом для работы на уроке в силу глубины и многоаспектности поэтического содержания.

Список источников

1. Прищепа В. П. Российского Отечества поэт (Е. А. Евтушенко: 1965–1995 гг.). Абакан : Изд-во ХГУ, 1996. 341 с.
2. Михайлова О. С. Идиостиль Е. Евтушенко в аспекте теории мотивации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. 21 с.
3. Корнакова Е. С. Лингвистическая репрезентация концепта «гражданственность» в творчестве Е. А. Евтушенко : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 15 с.
4. Бабкин А. Словарь рифм Евгения Евтушенко. Тюмень, 2000. 335 с.
5. Трофимов И. О., Курьянович А. В. Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 2 (220). С. 58–68.
6. Дыхание истории Сибири в лирике Е. Евтушенко // Zvonoknaurok. 2021. URL: https://zvonoknaurok.ru/load/russkaja_literatura/konspekty_urokov/urok_literatury_quot_dykhanie_istorii_sibiri_v_lirike_e_evtushenko_quot/5-1-0-4478 (дата обращения: 22.04.2026).
7. Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово // Русская речь. Новая серия. 1928. № 2. С. 28–44.

**Концептуальная метафора в фокусе моделирования:
методология анализа дискурса**

**Conceptual metaphor in the focus of modeling:
methodology of discourse analysis**

Ван Ди

Wang Di

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@tspu.ru

Аннотация. Представлена комплексная методика анализа концептуальной метафоры на основе дискурсивного моделирования. Исследование выполнено на материале лингводидактического дискурса, связанного с преподаванием русского языка как иностранного, в рамках которого выявлены стабильные метафорические единицы. Обосновано положение о том, что концептуальная метафора функционирует не только как образное языковое средство, но и как универсальный когнитивный механизм, структурирующий смысл, организующий дискурс и формирующий представления участников коммуникации о процессе изучения языка.

Ключевые слова: концептуальная метафора, дискурс, моделирование, метафорические единицы, когнитивная лингвистика

Keywords: conceptual metaphor, discourse, modeling, metaphorical units, discourse analysis, cognitive linguistics

Изучение концептуальной метафоры относится к числу наиболее перспективных и активно развивающихся направлений современной когнитивной лингвистики и дискурсивного анализа. На протяжении длительного времени метафора рассматривалась исключительно как стилистический феномен, как средство усиления выразительности речи или ее образного оформления. Однако с формированием и развитием когнитивной парадигмы в лингвистике подход к метафоре коренным образом изменился: она стала пониматься как фундаментальный механизм человеческого мышления, познания и коммуникации, без которого невозможно формирование абстрактных понятий, передача сложного опыта и организация смыслового содержания дискурса [1]. Люди осмысляют окружающий мир, опираясь на конкретные чувственные образы, перенося их свойства на абстрактные области, что делает метафору универсальным способом структурирования знания и опыта.

Особое значение концептуальные метафоры приобретают в дискурсах, связанных с обучением, межкультурной коммуникацией и изучением иностранных языков [2, 3]. В таких условиях участники коммуникации регулярно сталкиваются с необходимостью описать сложные, многогранные и часто абстрактные процессы: усвоение грамматики,

запоминание лексики, преодоление трудностей, формирование коммуникативных умений, развитие мотивации и адаптацию к иной культуре. Прямое словесное выражение подобных феноменов нередко затруднительно, поэтому метафорические модели становятся естественным и эффективным способом их фиксации, интерпретации и передачи. Метафоры не только иллюстрируют уже сформулированные положения, но и участвуют в конструировании самих понятий, организуют дискурсивное пространство и выражают ценностные установки участников коммуникации.

Анализ метафорических моделей в реальном дискурсе не может носить случайный или интуитивный характер; он требует специальной методики, объединяющей системность, объективность, воспроизводимость и глубину интерпретации. В этой связи актуальной задачей современной лингвистики является разработка методологических подходов, основанных на дискурсивном моделировании. Моделирование позволяет представить сложную внутреннюю организацию метафоры в наглядной и компактной форме, выделить ее ключевые компоненты, проследить смысловые связи и представить результаты исследования в понятном и проверяемом виде [4]. Отсутствие унифицированной методики приводит к тому, что многие исследования метафоры ограничиваются простым описанием отдельных образов, не раскрывая их когнитивного значения и места в общей системе дискурса.

Цель данной статьи – разработать, обосновать и апробировать целостную методологию анализа концептуальной метафоры в дискурсе на основе средств моделирования, используя в качестве материала реальные метафорические единицы из образовательного дискурса преподавания русского языка как иностранного. Объектом исследования является концептуальная метафора как когнитивный и дискурсивный механизм. Предмет исследования – методические принципы выявления, описания, моделирования и интерпретации метафорических структур в дискурсе.

Материалом эмпирического исследования послужили метафорические единицы, собранные методом сплошного выборки из научных публикаций, учебных материалов, методических пособий, а также из устных и письменных высказываний китайских студентов, изучающих русский язык. В совокупности были проанализированы единицы, представляющие наиболее устойчивые метафорические модели: «барьер», «преграда», «зеркало», «мост», «ключ», «инструмент», «путь», «дом», «окно», «фильтр», «двигатель», «лабиринт», «скала» и другие.

В исследовании применены комплекс взаимодополняющих методов: контекстный анализ, позволяющий установить значение метафоры в реальном дискурсивном пространстве; категоризация и классификация метафорических единиц по смысловым моделям; дискурсивное моделирование, направленное на формализацию структуры метафоры; интерпретационный анализ, раскрывающий когнитивное и коммуникативное значение метафоры; а также обобщение и систематизация результатов [5]. Выбор методов обусловлен задачами исследования: систематизировать метафорический материал, выявить его внутреннюю организацию, обосновать роль метафоры в структурировании дискурса и продемонстрировать практическую значимость разработанной методики.

Концептуальная метафора как когнитивный феномен основана на закономерном переносе свойств из одной смысловой области в другую. Область-источник, соответствующая конкретному, чувственно воспринимаемому опыту, используется для понимания и описания области-цели, связанной с абстрактными, сложными или трудновыразимыми понятиями. Такой перенос не является случайным: он опирается на универсальные человеческие ощущения, пространственные представления, двигательные сценарии и повседневные практики, что делает метафору общезначимой и интуитивно понятной для участников коммуникации.

В дискурсе изучения русского языка как иностранного метафорические модели выполняют несколько ключевых функций. Во-первых, они выполняют познавательную функцию, помогая осмысливать сложные процессы обучения и коммуникативные трудности. Во-вторых, они выполняют структурирующую функцию, организуя дискурсивное пространство, объединяя отдельные высказывания в единую смысловую целостность. В-третьих, они выполняют эмоциональную и мотивационную функции, выражая отношение учащихся к изучению языка, снимая психологическое напряжение или, наоборот, акцентируя сложность определенных аспектов языка. В-четвертых, метафоры выполняют ценностную функцию, отражая представления участников дискурса о цели, ценности и смысле изучения иностранного языка.

В собранном корпусе метафорических единиц отчетливо выделяются несколько крупных семантических групп, каждая из которых соответствует своей концептуальной метафоре. Наиболее представленной и частотной является группа, связанная с трудностями и препятствиями, возникающими в процессе изучения языка. В нее входят метафоры *барьер, преграда, лабиринт, головоломка, скала, темный лес* и другие [6]. Все они выражают единую концептуальную метафору *изучение языка – это преодоление препятствий*. Метафора *языковой барьер* является центральной в данной группе; она встречается как в научных текстах, так и в спонтанных высказываниях студентов, обозначая трудности коммуникации, страх ошибок, неуверенность в речи и проблемы взаимопонимания с носителями языка. Для китайских студентов, сталкивающихся с принципиальными типологическими различиями между китайским и русским языками, такие метафоры особенно значимы, поскольку точно отражают их реальный опыт.

Вторую крупную группу образуют метафоры инструментального характера, такие как *инструмент, ключ, окно, паспорт, лифт, путь*. Они объединяются концептуальной метафорой *язык – это средство достижения целей*. В рамках этой модели русский язык предстает не как самоцель, а как механизм, позволяющий получить образование, построить карьеру, участвовать в международном сотрудничестве, получить доступ к науке и культуре России. Переносное значение «ключ как инструмент постижения новых возможностей» востребовано в речевой коммуникации в студенческой аудитории. В этой же категории носителей активно используется метафорическое словоупотребление «окно как средство постижения новых культурных смыслов. Метафоры подобного рода отражают ориентированность студентов на овладение языком как значимым инструментом личностного и профессионального роста, демонстрируют уровень их мотивации и вовлеченности в обучение.

Третью группу метафорических единиц образуют лексемы, в значении которых присутствует компонент «межкультурный диалог». Концептуальная метафора *язык – мост между культурами* актуализирует понимание изучения языка как процесса, связанного не только и не столько с усвоением грамматики и лексики, но направленного в первую очередь на проникновение посредством языка в культуру другого народа, выработку взаимопонимания и толерантного отношения к представителям другой страны. Переносное значение *язык как мост для реализации коммуникации* сегодня очень популярно в сфере образовательных отношений между Россией и Китаем. Использование лексемы *язык* в этом смысле репрезентирует идеи дружбы, партнерства и единства между русским и китайским народами.

К четвертой группе относятся метафорические единицы с архисемой «психологический опыт», отражающие особенности ментально-психологической деятельности носителей языка. Это такие слова, как *погружение* (в язык), *фильтр* (при интерпретации языковых фактов), *зеркало* (язык как зеркало народного духа), *двигатель* (развития), (языковое) *чутье*. Они отражают динамику усвоения языка, процессы запоминания, понимания, адаптации и формирования интуиции. Метафора *зеркало* символизирует отражение культуры в языке, а метафора *погружение* обозначает необходимость погружения в языковую среду как основного условия успешного обучения.

Методология анализа концептуальной метафоры на основе дискурсивного моделирования, разработанная в рамках исследования, включает пять последовательных, логически взаимосвязанных этапов.

Первый этап – сбор и фиксация метафорических единиц в контексте. Исследователь выделяет метафоры из текстов или устных высказываний, фиксирует контекст их употребления, автора, ситуацию коммуникации и задачу, которую решает метафора. Это исключает произвольный отбор примеров и гарантирует надежность эмпирической базы.

Второй этап – категоризация единиц по концептуальным метафорам. Все выделенные высказывания группируются вокруг центральных моделей, что позволяет перейти от описания отдельных образов к анализу целой когнитивной системы.

Третий этап – построение дискурсивной модели метафоры. Модель включает четыре обязательных компонента: область-источник, область-цель, переносимые признаки и функцию в дискурсе. Такая модель наглядно фиксирует, за счет чего образуется метафорический смысл.

Четвертый этап – интерпретация модели в контексте дискурса. Исследователь раскрывает, какие ценности, установки, представления и цели выражает метафора, как она влияет на восприятие информации и как соотносится с другими метафорическими моделями.

Пятый этап представляет осмысление итогов интерпретации метафоры как значимой единицы в развертывании и функционировании образовательного дискурса. Моделирование как методологическая процедура способствует пониманию метафоры не только как языковой, речевой, но и концептуальной и дискурсивной единицы. Осмысление изучения языка посредством метафорических словоупотреблений формирует си-

стемный метафорический фрагмент языковой картины мира, в рамках которого каждая структурная единица реализует конкретный функционал. Лексема *трудности* трактуется как те барьеры, которые потенциально могут возникнуть при обучении языку, слово *язык* используется для обозначения и инструмента, и объекта познания, лексическая единица *обучение* толкуется в качестве процесса движения к цели с попутным преодолением препятствий. Моделирование основано на понимании скрытых смыслов и реализации когнитивных механизмов, не выявляемых при поверхностной речевой деятельности.

Моделирование, помимо теоретической ценности в силу объективности и системности как основных критериев своего осуществления, имеет практический ресурс применения в лингводидактических целях. Метафоры способствуют эффективному решению образовательных задач, связанных с ослаблением когнитивных потерь и коммуникативных рисков, усилением мотивации и интереса к изучению языков, снятием некоторых психологических барьеров при знакомстве с новым лингвокультурологическим материалом.

Китайские обучающиеся с присущим им образным мышлением, связанным с иероглифической системой письменности, особенно остро реагируют на метафорические средства, что делает методику очень эффективной в работе с данной аудиторией.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что концептуальная метафора является важнейшим когнитивным и дискурсивным механизмом, а моделирование – эффективным инструментом ее анализа. Разработанная методология позволяет выявлять, описывать, интерпретировать и обобщать метафорические структуры на научной основе, опираясь на реальный языковой материал. Применение данной методики открывает новые возможности для изучения когнитивных основ дискурса, сравнительного анализа метафорических систем и оптимизации практики преподавания иностранных языков.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных материалов, методических рекомендаций для преподавателей, а также при выполнении студенческих научных работ. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением корпуса текстов, кросскультурным сопоставлением метафорических моделей и апробацией методики на других типах дискурса.

Список источников

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М. : УРСС, 2004. 252 с.
2. Серебrenникова Е. А., Курьянович А. В. Дискурсивное моделирование концептосферы учебника русского языка как иностранного. Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2024. 294 с.
3. Курьянович А. В., Серебrenникова Е. А. Лингводидактический ресурс метафоры (на материале учебных текстов по русскому языку как иностранному) / развитие языковой образовательной среды современного вуза : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Томск : ТГАСУ, 2022. С. 72–88.
4. Степанов Ю. С. Язык и метод. К современной философии языка. М. : Языки русской культуры, 1998. 779 с.
5. Соколов А. В. Концептуальная метафора в дискурсивном анализе. М. : Издательство МГУ, 2017. 256 с.
6. Зарицкая Ж. В. Средства визуализации при обучении РКИ: причины эффективности // Русское слово в многоязычном мире. 2019. С. 1058–1062.

**Когнитивно-фреймовое моделирование терминологии сферы
«Градостроительная экология»**

**Cognitive-frame modeling of terminology in the field
of "Urban planning ecology"**

Артём Юрьевич Воробьёв¹, Регина Олеговна Исаева²

Artyom Yuryevich Vorobyev¹, Regina Olegovna Isaeva²

^{1,2} Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия

^{1,2} Tomsk State University of Architecture and Building, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Дмитрий Сергеевич Банщиков

Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия, komrad555@mail.ru

Аннотация. Изучена терминология градостроительной экологии методом когнитивно-фреймового моделирования. Проанализировано понятие *градостроительная экология*, на основании которого разработан иерархический конструкт, с указанием его составных элементов и некоторых репрезентантов.

Ключевые слова: терминоведение, когнитивная лингвистика, когнитивно-фреймовое моделирование, русский язык, градостроительная экология

Keywords: terminology, cognitive linguistics, cognitive-frame modeling, Russian language, urban planning ecology

В современной лингвистике активно изучаются терминологии различных сфер профессиональной деятельности в аспекте когнитивной лингвистики. Когнитивно-фреймовое моделирование является одним из эффективных методов представления профессиональной картины мира.

Цель работы – построение и описание когнитивно-фреймовой модели терминологии профессиональной сферы «Градостроительная экология», функционирующая в современном русском языке, в составе суперфрейма «Градостроительство»

Объектом исследования являются терминологические единицы области «Градостроительная экология».

Предмет исследования – отражение когнитивных связей репрезентантов научного знания «Градостроительная экология» методом фреймового моделирования.

Материалом для исследования выступили терминологические единицы профессиональной деятельности «Градостроительная экология», отобранные методом сплошной выборки из специализированных академических словарей, строительных норм и правил, научных публикаций, учебно-методической литературы, профессиональных интернет-блогов и сайтов. Когнитивно-фреймовое моделирование является основным методом исследования данной работы. Также в статье использованы приемы дефиниционного, компонентного, дистрибутивного, контекстологического анализов с применением метода интроспекции.

Когнитивно-фреймовое моделирование терминосистемы – это построение структурированной концептуальной модели терминосистемы определенной предметной области, данная модель отражает систему знаний профессиональной сферы, закрепленную на языковом уровне [1–3].

Семантически близких фреймов группируются в строго упорядоченную систему, вершиной которой является суперфрейм, а более низкими – фреймы, субфреймы, слоты, микрослоты, нанослоты [4].

Методика когнитивно-фреймового моделирования терминологии градостроительной экологии представляет собой следующую последовательность:

1) дефиниционный анализ номината фрейма – термина *градостроительная экология*, изучение специальных источников, а также экстралингвистических факторов методом интроспекции с целью выявления основных понятий, служащих вершинами компонентов более низкого уровня;

2) дефинирование выявленных основных понятий для выделения вершин субфреймов;

3) анализ содержания номинатов субфреймов с помощью дискурса градостроительной экологии, складывающегося из перечисленных градостроительных ресурсов [5–11];

4) отбор терминоединиц из указанных источников методом сплошной выборки [5–11];

5) выделение базовых понятий для элементов более низких уровней и дефинирование их вербализаторов (слотов, микрослотов, нанослотов);

6) построение когнитивного иерархического конструктора терминологии градостроительной экологии (когнитивно-фреймовой модели).

В настоящее время существуют разделы градостроительной науки и деятельности, терминологический аппарат которых недостаточно изучен. К ним относится градостроительная экология.

Прежде всего необходимо дать определение понятию *градостроительная экология* – 1) *градостроительную экологию* рассматривают как «дисциплину, в пределах которой изучаются не только взаимодействия естественной среды с городами и агломерациями». В рамках этой науки исследуются условия существования человека в городской экосистеме, объединяющей антропогенные сооружения с природными компонентами [5, с. 12]; 2) *градостроительную экологию* можно определить как «научную и учебную дисциплину, являющуюся одним из направлений прикладной экологии, изучающую экологические проблемы специфической урбанизированной среды и обеспечивающую условия, необходимые для обитания в ней человека, сохранения его здоровья и способности к воспроизводству, а также регуляцию, воспроизводство и охрану компонентов этой среды» [6, с. 8–10].

На основе дефиниционного анализа термина *градостроительная экология* в обозначаемом им понятии выделены основные семантические компоненты, в соответствии с которыми определены понятийные вершины субфреймов, входящих в состав фрейма «Градостроительная экология».

Субфрейм 1 «Урбоэкосистема» включает в себя вербализаторы, обрисовывающие город как целостную систему, которая складывается из природных и искусствен-

ных компонентов городской среды. Данный субфрейм состоит из компонентов более низкого порядка (слотов, микрослотов, нанослотов):

Слот 1.1. «Техносфера городской среды» подразделяется на следующие микрослоты:

Микрослот 1.1.1. «Объекты селитебной территории»: двор, блокированный дом, жилой дом, индивидуальный усадебный дом, многоквартирный секционный дом и др.

Микрослот 1.1.2. «Производственно-технические объекты»: завод, комбинат, технологическое оборудование, фабрика, цех и др.

Микрослот 1.1.3. «Инженерно-транспортная инфраструктура»: автомобильная дорога, водоотводные устройства, инженерные сети, канализация, тепловые сети, транспортная развязка и др.

Слот 1.2. «Биогенная сфера городской среды» слот делится на микрослоты:

Микрослот 1.2.1. «Органические и осадочные компоненты городской территории», состоящий из трех нанослотов:

Нанослот 1.2.1.1. «Почвы и грунты»: глинистые грунты, культурный слой, песчаные грунты, реплантоземы, скальные грунты, техногенные грунты, техноземы, урбаноземы и др.

Нанослот 1.2.1.2. «Биогенные осадочные породы»: горючие сланцы, диатомит, известняк-ракушечник, опока, торф, трепел и др.

Нанослот 1.2.1.3. «Органические отходы»: древесные отходы, отходы жизнедеятельности, пищевые отходы, садово-парковые отходы и др.

Микрослот 1.2.2. «Городская флора»: кустарник, лиственное дерево, устойчивые многолетники и травы, хвойное дерево и др.

Микрослот 1.2.3. «Городская фауна»: млекопитающие, насекомые, птицы и др.

Слот 1.3. «Абиотическая среда» состоит из трёх микрослотов:

Микрослот 1.3.1. «Атмосфера городской среды»: ветровые потоки, микроклимат города, микроклимат помещения, состав воздуха, уровень инсоляции и др.

Микрослот 1.3.2. «Литосфера городской среды»: геологический фундамент, подземное пространство города, почвенный слой, техногенный грунт и др.

Микрослот 1.3.3. «Гидросфера городской среды»: естественный водоём, естественный водоток, капиллярная влага, межпластовые воды и др.

Приведем примеры некоторых вербализаторов, репрезентирующих субфрейм 1.

Субфрейм 2. «Антропогенное воздействие на городскую среду» представлен вербализаторами, характеризующие прямое или косвенное влияние деятельности человека на природные компоненты (воздух, воду, почву) и искусственные ландшафты, которое кардинально преобразует городскую экосистему. Рассматриваемый субфрейм состоит из четырех слотов:

Слот 2.1. «Атмосферное загрязнение городской среды» складывается из двух микрослотов:

Микрослот 2.1.1. «Источники атмосферного загрязнения». Вербализаторы: автомобильный транспорт, вторичные аэрозоли, коммунальное хозяйство, отопление частного сектора и др.

Микрослот 2.1.2. «Виды атмосферного загрязнения». Репрезентанты: *биологическое загрязнение, физическое загрязнение, химическое загрязнение* и др.

Слот 2.2. «Загрязнение городских водных объектов и подземных вод» состоит из двух микрослотов:

Микрослот 2.2.1. «Источники загрязнения гидросферы». Вербализаторы: *гидротехническое строительство, промышленные сточные воды, серые воды, судоходство, хозяйственно-бытовые стоки* и др.

Микрослот 2.2.2. «Виды загрязнения гидросферы». Репрезентанты: *биологическое загрязнение, физическое загрязнение, химическое загрязнение* и др.

Слот 2.3. «Загрязнение литосферы городской среды» состоит из двух микрослотов:

Микрослот 2.3.1. «Источники загрязнения литосферы». Вербализаторы: *благоустройство, озеленение, твердые бытовые отходы (ТБО)* и др.

Микрослот 2.3.2. «Виды загрязнения литосферы». Репрезентанты: *биологическое загрязнение, физическое загрязнение, химическое загрязнение* и др.

Слот 2.4. «Физическое загрязнение городской среды». Репрезентанты: *вибрационное загрязнение, визуальное загрязнение, световое загрязнение* и др.

Приведем примеры некоторых вербализаторов, репрезентирующих субфрейм 2.

Субфрейм 3. «Экологическая инфраструктура городской среды» репрезентирован терминологическими единицами, вербализующие комплекс взаимосвязанных природных и искусственных объектов и систем, которые создают комфортные условия жизни человека, обеспечивают защиту окружающей среды и устойчивое развитие городской территории. Состоит из трёх слотов:

Слот 3.1. «Зеленые и открытые пространства городской среды». Вербализаторы: *бульвар, городской лесопарк, городской парк, городской сквер* и др.

Слот 3.2. «Водные объекты городской среды». Репрезентанты: *водохранилище, канал, обводненный карьер, озеро, пруд, река, ручей* и др.

Слот 3.3. «Градостроительные и архитектурные решения городской среды». Указанный слот состоит из двух микрослотов:

Микрослот 3.3.1. «Функциональное зонирование города». Репрезентанты: *зона застройки индивидуальными жилыми домами, зона застройки малоэтажными жилыми домами, зона застройки многоэтажными жилыми домами, зона застройки среднеэтажными жилыми домами* и др.

Микрослот 3.3.2. «Устойчивое развитие городской среды».

Нанослот 3.3.2.1. «Градостроительные решения развития городской среды». Репрезентанты: *компактный город, минимизация расползания города, рациональное землепользование, резильентность, умный город, экологизация городской среды, ESG-факторы в градостроительстве* и др.

Нанослот 3.3.2.2. «Энергоэффективность городских объектов». Репрезентанты: *класс энергоэффективности, энергоемкость, энергосбережение, энергоэффективность здания* и др.

Приведем примеры некоторых вербализаторов, репрезентирующих субфрейм 3.

Субфрейм 4. «Экологический мониторинг и нормирование» репрезентирован вербализаторами, номинирующие ключевые инструменты градостроительной экологии, обеспечивающие контроль качества компонентов окружающей городской среды и установление допустимых воздействий при застройке и эксплуатации городских объектов. Состоит из двух слотов:

Слот 4.1. «Нормирование качества городской среды». Вербализаторы: *индекс качества городской среды, предельно допустимый выброс (ПДВ), предельно допустимая концентрация (ПДК), предельно допустимый сброс (ПДС), уровень физического воздействия* и др.

Слот 4.2. «Методы экологического мониторинга городской среды». Репрезентанты: *автоматизированные посты, анализ почв и грунтов, дистанционные методы, инструментальные (прямые) методы, контроль акустического режима, мониторинг атмосферного воздуха* и др.

Таким образом, по результатам исследования рассмотрено более 300 терминов-единиц дискурса градостроительной экологии, из которых 180 не зафиксированы в лексикографических источниках, но отмечены в ГОСТах, строительных правилах, научных статьях, учебно-методической литературе, профессиональных интернет-источниках.

Построена когнитивно-фреймовая модель терминологии градостроительной экологии, состоящая из четырех субфреймов, которые делятся на компоненты более низкого порядка. Всего в составе когнитивно-фреймовой модели «Градостроительная экология» выделено 38 компонентов (субфреймов, слотов, микрослотов, нанослотов). Представленная когнитивно-фреймовая модель профессиональной сферы «Градостроительная экология» является иерархически структурированной и упорядоченной системой данной профессиональной картины мира.

К перспективам исследования отнесем дальнейшую детализацию фрейма «Градостроительная экология», изучение специфики собственно-русских, и иноязычных репрезентантов модели, описание межфреймовых отношений между компонентами одного фрейма, а также с другими элементами суперфрейма «Градостроительство», включение рассмотренных терминологических единиц в проект учебного идеографического словаря современного градостроительной терминологии.

Список источников

1. Минский М. Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 152 с.
2. Щитова О. Г., Трофимова Н. А. Когнитивно-фреймовое моделирование терминосистемы предметной области «Строительные материалы» в русском языке XXI века // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 1 (219). С. 65–75.
3. Мацкевич Н. А. Фреймовая модель терминологии «Ландшафтный дизайн» (на материале профессионального интернет-дискурса) // Язык. Общество. Образование / Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования : сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. Томск, 10–12 ноября 2021 г. Томск, 2021. С. 374–379.
4. Банщиков Д. С. Когнитивное моделирование терминологии урбанистики в русском языке XXI в. / Д. С. Банщиков, О. Г. Щитова // Язык и культура : сб. ст. XXXIII Междунар. науч. конф. (Томск, 16–17 ноября 2023 г.). Томск, 2024. С. 6–11.

5. Маслов Н. В. Градостроительная экология : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 2003. 284 с.
6. Чуйков Ю. С., Чуйкова Л. Ю. Экология для строителей (учебное пособие). Астрахань : Изд-во Нижневолжского центра экологического образования, 2005. 312 с.
7. Что такое культурный слой? URL: <https://starcheolog.livejournal.com/68646.html> (дата обращения: 10.04.2026).
8. Визуальное загрязнение парковых зон городов на примере природного заказника «Воробьевы горы» в Москве. URL: https://journals.eco-vector.com/0869-6071/article/view/658243/ru_RU (дата обращения: 10.04.2026).
9. Экологическая безопасность селитебных зон как составляющая качества городской среды. URL: <https://science-engineering.ru/ru/article/view?id=1102> (дата обращения: 10.04.2026).
10. Концептуальная модель повышения жизнестойкости территории на основе идей умного города. URL: <https://1economic.ru/lib/121885> (дата обращения: 10.04.2026).
11. Руденко М. Н., Баландин Д. А., Олесиук О. С. Резильентность внегородских территорий в условиях инфраструктурных ограничений: бизнес-процессы и инструменты управления // Экономика, предпринимательство и право. 2024. Т. 14, № 4. С. 1283–1296.

**Фреймовая репрезентация фрагмента профессиональной языковой картины
мира «Инженерно-строительные процессы в сфере
беспилотных технологий в строительстве»**

**Frame representation of a fragment of the professional language picture
of the world: "Engineering and construction processes in the field
of unmanned technologies in construction"**

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. Анализируется фрейм «Инженерно-строительные процессы в сфере беспилотных технологий в строительстве» как элемент профессиональной языковой картины мира современного инженера-строителя. Выделены четыре слота: геодезические процессы, строительные операции, цифровое взаимодействие и обработка данных. Выявлены системные связи терминов и отражена трансформация строительной деятельности под влиянием цифровизации и автоматизации.

Ключевые слова: беспилотные технологии, строительная сфера, терминология, профессиональная языковая картина мира, фрейм, фреймовая модель

Keywords: unmanned technologies, construction sector, terminology, professional language picture of the world, frame, frame model

Для строительной области на современном этапе ее развития характерно активное внедрение цифровых технологий, автоматизированных систем и беспилотных технологий. Использование беспилотных летательных аппаратов (БПЛА), автономной строительной техники, роботизированных комплексов и платформ обработки данных становится неотъемлемой частью инженерно-строительной деятельности. Это приводит не только к трансформации производственных процессов, но и к формированию новой профессиональной языковой картины мира, фрагмент которой отражается в специализированной терминологии данной области.

В связи с этим особый интерес представляет язык для специальных целей специалистов строительной отрасли, непосредственно работающих с беспилотными технологиями. Формирующаяся терминологическая система включает номинации, относящиеся к проектированию, эксплуатации оборудования, цифровому моделированию, мониторингу объектов, обработке данных и организации строительных процессов. Одним из

эффективных подходов к описанию подобной сложной и многоуровневой системы является фреймовое моделирование, позволяющее представить знания в виде структурированной когнитивной модели.

Актуальность исследования обусловлена активным внедрением беспилотных технологий в строительную отрасль, что сопровождается трансформацией профессиональной деятельности инженеров-строителей и формированием новой специализированной терминологии.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые осуществлена фреймовая репрезентация фрагмента профессиональной языковой картины мира, связанного с инженерно-строительными процессами в сфере беспилотных технологий в строительстве.

Целью настоящей статьи является анализ фрейма «Инженерно-строительные процессы в сфере беспилотных технологий в строительстве» как элемента общей фреймовой структуры терминологии данной отрасли. Указанный фрейм представляет прикладной уровень профессионального знания и отражает процессы, непосредственно связанные с практической реализацией беспилотных решений в строительстве.

Материалом исследования послужили терминединицы, функционирующие в сфере беспилотных технологий в строительстве и репрезентирующие фрейм «Инженерно-строительные процессы в сфере беспилотных технологий в строительстве». В исследовательский корпус вошли лексические единицы, отобранные из специализированных научных публикаций, отраслевых стандартов, технической документации, профессиональных интернет-ресурсов, материалов строительных компаний и цифровых платформ, посвященных применению беспилотных систем.

В работе использован комплекс взаимодополняющих методов. Основным выступает фреймовый анализ, позволивший смоделировать структуру профессионального знания и выделить слотную организацию исследуемого фрагмента терминологии. Метод сплошной выборки обеспечил отбор языкового материала из профильных источников. Структурно-семантический анализ использовался при изучении моделей образования терминов и характера их смысловой организации. Кроме того, элементы количественного анализа позволили установить соотношение различных типов терминединиц внутри рассматриваемого фрейма.

Профессиональная языковая картина мира понимается как «образ конкретной профессиональной сферы, сложившийся в сознании специалистов какой-либо отрасли в результате их когнитивной и коммуникативной деятельности и вербализованный в знаках профессионального языка» [1, с. 123]. В профессиональной языковой картине мира отражаются как научные понятия и дефиниции определенной специальной сферы знания, так и единицы общеупотребительной лексики, получившие переосмысление в рамках профессионального мышления [2, с. 190]. Язык при этом выступает основным средством фиксации и передачи специализированного знания. Терминология беспилотных технологий в строительстве формируется на стыке нескольких областей знания: строительства, геодезии, робототехники, информационных технологий, логистики и пр. [3, с. 309]. В связи с этим ее описание требует комплексного когнитивного подхода [4,

с. 175]. Фрейм трактуется как структура знаний, организованная вокруг типовой ситуации и включающая набор компонентов – слотов, заполняемых конкретным содержанием [5, с. 7]. Применительно к терминоведению данный подход позволяет выявлять системные связи между терминологическими единицами (ТЕ), определять иерархию понятий и реконструировать профессиональные представления специалистов.

Фрейм **«Инженерно-строительные процессы в сфере беспилотных технологий в строительстве»** является четвертым элементом общей фреймовой модели терминологии беспилотных технологий в строительстве. Он включает наименьшее количество структурных компонентов – четыре слота, однако отличается высокой смысловой насыщенностью.

Данный фрейм репрезентирован терминологией процессов, в которых беспилотные технологии выступают инструментом выполнения инженерных, производственных, управленческих и аналитических задач. В отличие от фреймов, описывающих устройства, информационные процессы и эксплуатацию беспилотных технологий в строительстве (далее – БТС), рассматриваемый фрейм отражает динамический аспект профессиональной деятельности на «объекте».

Слот 4.1. Геодезические и изыскательские процессы БТС.

Первый слот представляют ТЕ, связанные с получением пространственной информации о территории строительства и состоянии объекта. К числу наиболее репрезентативных единиц относятся: *аэрофотосъемка, топографическая съемка, фотограмметрия, лазерное сканирование, геодезический мониторинг, картографирование, обследование участка, построение цифровой модели рельефа*.

В данном слоте наблюдается перестройка семантического ядра: традиционные номинации изысканий дополняются ТЕ с компонентами «цифровой», «лазерный», «аэро-» (*аэрофотосъемка, построение цифровой модели рельефа*), что вербализует переход от контактных методов измерения к дистанционной визуализации в профессиональной языковой картине мира специалиста. С когнитивной точки зрения данный слот отражает восприятие строительной площадки как объекта, подлежащего цифровому измерению, визуализации и пространственному анализу. Терминология этого слота демонстрирует, что специалисты воспринимают беспилотные технологии прежде всего как инструменты точного цифрового наблюдения, визуального представления и моделирования строительного объекта.

Слот 4.2. Строительные технологические операции.

Второй слот репрезентирован ТЕ, обозначающими непосредственные производственные действия, выполняемые с применением автономных или полуавтономных систем. Среди них можно выделить следующие: *автоматизированная доставка материалов, авторский надзор, автоматизированное проектирование, роботизированная кладка, манипулирование объектами, 3D-строительство, техническое обслуживание*.

Данный слот характеризуется преобладанием процессуальных номинаций, часто выраженных словосочетаниями с зависимым определением. Это указывает на деятельностную направленность рассматриваемого сегмента терминологии. Структурно-семантический анализ выявляет преобладание в данном слоте двухкомпонентных тер-

миноединиц, построенных по модели согласования. При этом существительное сохраняет преемственность с собственно строительной терминологией, а прилагательное выполняет функцию уточнения технологического признака.

Слот 4.3. Процессы взаимодействия в сфере цифровизации и внедрения БТС.

Третий слот отражает организационные и коммуникационные процессы, сопровождающие внедрение беспилотных технологий в строительную отрасль. Его репрезентируют следующие ТЕ: *интеграция беспилотных технологий, цифровая трансформация, информационное сопровождение.*

С позиций лингвокогнитивного анализа, данный сегмент профессиональной языковой картины мира репрезентирует не сугубо технические действия, а управленческие и регулятивные. В отличие от предыдущих слотов, здесь доминируют ТЕ с высокой степенью абстракции. Данный слот демонстрирует, что беспилотные технологии не существуют изолированно. Их применение требует включения в общую цифровую среду строительства, взаимодействия с проектными системами, управленческими платформами и участниками производственного процесса.

Слот 4.4. Программные функции и сервисы обработки данных.

Четвертый слот представляют ТЕ, относящиеся к цифровой обработке информации, получаемой в результате работы беспилотных систем. Он представлен следующими ТЕ: *обработка облака точек, машинное зрение, распознавание дефектов, маршрутное планирование, хранение данных, визуализация результатов.*

Данный слот репрезентирует «интеллектуальный» компонент профессиональной языковой картины мира инженера-строителя. Большинство единиц являются результатом адаптации ИТ-терминологии к нуждам строительной отрасли. Так, ТЕ *машинное зрение* или *обработка облака точек* в контексте БТС приобретают узкоспециальную направленность, становясь частью процесса инженерных изысканий. Проведенный анализ показывает, что в данном слоте доминируют ТЕ, построенные по модели управления.

Проведенный анализ показал, что фрейм «Инженерно-строительные процессы в сфере беспилотных технологий в строительстве» представляет собой значимый фрагмент профессиональной языковой картины мира современного инженера-строителя и отражает прикладной уровень специализированного знания. Несмотря на сравнительно компактную структуру (фрейм состоит всего из четырех слотов), данный фрейм охватывает большой объем профессионально значимой информации и репрезентирует ключевые направления практического использования беспилотных технологий в строительной отрасли.

Слотная организация фрейма демонстрирует логическую, последовательную модель профессиональной деятельности, включающую терминоединицы, которые представляют этапы сбора данных и инженерных изысканий, выполнение непосредственно строительных операций, а также процессы цифрового обеспечения и программной обработки результатов. Таким образом, выявляется взаимосвязь производственного процесса и цифровой среды управления строительством.

Лингвистический анализ терминоединиц показал, что рассматриваемый фрейм характеризуется активным сближением традиционной строительной терминологии с лек-

сикой информационных технологий, робототехники и автоматизированных систем. Для него типичны сложные, составные номинации, обилие терминоединиц, обозначающих процессы, а также единицы с интернациональными компонентами, что отражает глобальный характер технологических изменений. Это свидетельствует о динамичном развитии языка для специальных целей и его адаптации к новым производственным реалиям.

С когнитивной точки зрения исследуемый фрейм фиксирует изменение представления о строительной деятельности, при котором традиционная модель ручного управления сменяется моделью интеллектуального, дистанционного и высокоточного контроля процессов. Современные беспилотные технологии в строительстве и отражающая их терминология ассоциируются прежде всего с автоматическим управлением, цифровыми данными, безопасностью и высокой точностью работы.

Таким образом, применение фреймового подхода подтвердило свою эффективность при исследовании терминологии беспилотных технологий в строительстве, поскольку позволяет выявлять внутреннюю организацию профессионального знания, системные связи между терминоединицами и особенности формирования новой профессиональной языковой картины мира. В дальнейшем представляется перспективным расширить корпус анализируемых терминоединиц, провести сопоставительный анализ русскоязычной и англоязычной терминологии, а также проследить динамику развития этого терминологического поля в условиях активной цифровой трансформации строительной отрасли.

Список источников

1. Фельде О. В., Мезит А. Э. Профессиональная языковая картина мира как объект исследования в терминоведении и в лингвистике LSP // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 488. С. 120–126. doi: 10.17223/15617793/488/12
2. Черникова Е. О. Истоки становления профессиональной языковой картины мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 6 (48) : в 2 ч. Ч. 2. С. 188–191.
3. Гаврилин П. О. Границы терминологии предметной области «Беспилотные технологии в строительстве» // Наука и образование : сб. ст. XXVI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых (г. Томск, ТГПУ, 22 апреля – 8 мая 2024 г.) : в 3 т. Т. 2. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2024. С. 308–312.
4. Гаврилин П. О. Фреймовая структура дискурса беспилотных технологий в строительной сфере: лингвокогнитивный подход // НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ : сб. ст. XXVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых : в 3 т., Томск, ТГПУ, 22 апреля – 7 мая 2025 года. Т. 2. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2025. С. 174–179.
5. Минский М. Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 152 с.

**Игровые пятиминутки на уроках русского языка и литературы
как эффективные приемы активизации
познавательной деятельности обучающихся**

**Five-minute game sessions in Russian and literature classes
as effective methods of activating cognitive activity**

**Ольга Сергеевна Галанова¹, Вероника Сергеевна Лютаева²,
Динара Римовна Вафина³**

Olga Sergeevna Galanova¹, Veronika Sergeevna Lyutaeva², Dinara Rimovna Vafina³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Тамара Борисовна Черепанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, tb100@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается потенциал использования лингвистических и литературных разминок как элемента игровых технологий на уроках русского языка и литературы. На основе теоретического анализа работ Л. С. Выготского и современных методистов (О. С. Лунёвой, Т. Л. Брославской, Р. О. Асельдеровой) формулируются дидактические функции пятиминуток, их роль в формировании универсальных учебных действий и повышении познавательной мотивации. Предлагаются типология игровых заданий (филворды, крисс-кроссы, «четвертый лишний», анаграммы и др.) и практические примеры их реализации, что доказывает: литературоведческие пятиминутки могут работать на разных уровнях сформированности понятий.

Ключевые слова: игровые технологии, лингвистическая разминка, литературная разминка, геймификация, мотивация учащихся, универсальные учебные действия, русский язык, литература

Keywords: game technologies, linguistic warm-up, literary warm-up, gamification, student motivation, universal learning actions, Russian language, literature

Игровые технологии издавна считаются одним из способов передачи знаний, мудрости, житейского опыта новому поколению. Ребёнку свойственно проигрывать в своём воображении жизнь, имитировать действия взрослых, осваивая социальные практики: управление, заботу, обучение. Это нельзя назвать бессмысленной игрой, а можно соотнести с созданием первичной картины мира, которая станет определяющей во всей последующей жизни.

Действительно, игра – важнейший вид деятельности, имеющий высокий образовательный потенциал. В условиях игровой среды, путём использования игровых форм или её элементов, детям легче и интереснее погрузиться в образовательный процесс и увлечься познавательной деятельностью. Игра способствует получению знаний не по необходимости, а по желанию самих учащихся и проходит не формально, а заинтересованно. Преимущество игры заключается также в соревновательном элементе. Обучающиеся получают возможность сравнить свои результаты с другими, как более слабыми,

так и более сильными. Умение судить и оценивать себя через призму сравнения формирует самооценку – базовую черту личности, которую каждый развивает всю жизнь.

Л. С. Выготский в своих фундаментальных работах, в частности [1], подчёркивал, что игра представляет собой универсальный и постоянный феномен в жизни человека, пронизывающий все этапы онтогенеза и служащий мощным средством культурно-исторического развития психики. Согласно его теории, в игре дети не просто имитируют взрослые действия, но активно усваивают основные формы социального поведения, внутренне переживая правила и нормы через символическую деятельность, где воображаемое становится реальным, что позволяет формировать произвольность поведения и саморегуляцию. В контексте современных игровых технологий на уроках русского языка и литературы подход обогащает методологию геймификации, они воспроизводят эту зону развития, где учащиеся не только усваивают лингвистическую и литературоведческую компетентность, но и формируют навыки критического мышления, усиливая мотивацию и эффективность обучения в соответствии с принципами культурно-исторической психологии.

Использовать игровые формы и как метод обучения, и как средство организации учащихся можно на всех этапах урока. Спокойные игры, такие как на образование слов, игры на нахождение «лишнего» элемента, игры на продолжение ряда слов или кроссворды, возможны на любом этапе урока. Оживленные игры, работа в группах, связанная с совершением каких-либо движений, наиболее целесообразны в конце урока.

Важное условие при проведении игры – доступность для учащихся. Игра должна быть посильной, но в то же время содержать некоторые проблемные ситуации, требующие напряжения внимания, памяти, анализа фактов языка или литературы.

Прежде чем приступить к разбору конкретных форм деятельности, определимся с терминологией и опытом педагогов-исследователей. О. С. Лунёва в статье «Лингвистическая разминка как средство повышения мотивации обучающихся на уроках русского языка» [2] определяет лингвистическую разминку как специально подобранный набор лингвистических заданий, эффективно активизирующих внимание учащихся и мотивирующих их на продуктивную учебную деятельность.

Ученый отмечает, что разминки как элемент организации урока могут проводиться в различных организационных формах, не отвлекая при этом обучающихся от освоения учебного материала и в то же время акцентируя внимание на изучении темы урока через игровой элемент.

При знакомстве с научной литературой было установлено, что понятие «лингвистическая разминка» не имеет точно зафиксированного семантического поля. Так, наиболее ранней работой, посвященной рассматриваемой нами проблеме, является исследование Т. Л. Брославской «Лингвистическая разминка как структурный компонент урока русского языка» [3]. Автор рассматривает лингвистическую разминку как некое вариативное изменение широко распространенных физкультминуток: она также помогает переключению внимания, изменению формы деятельности, способствуя при этом развитию собственно языкового мышления и формируя при этом совокупность лингвистических компетенций у обучающихся.

Другой исследователь – Р. О. Аксельродова – в работе «Лингвистическая разминка как средство повышения мотивации учащихся на уроках русского языка в 5–7 классах» [4] рассматривает лингвистическую разминку не только как методический инструмент, но и как средство развития у обучающихся логического мышления и внимания на основе использования сведений из области русского языка. Аналогичной позиции придерживается В. А. Кулакова, описывая лингвистические и интеллектуальные разминки как методический прием, способствующий формированию лингвистической компетентности у обучающихся [5].

Интеграция таких разминок в уроки литературы позволяет не только активизировать фон знаний по текстам, но и стимулировать коммуникативные навыки через мини-игры, что усиливает образовательный потенциал геймификации и способствует достижению ФГОС по русскому языку. В целом подходы О. С. Лунёвой, Т. Л. Брославской, Р. О. Аксельродовой и В. А. Кулаковой демонстрируют эволюцию лингвистических разминок от простых упражнений к полноценным элементам игровых технологий, повышающим эффективность обучения за счёт мотивации и когнитивной активации.

Как и у многих исследователей, мы воспринимаем лингвистическую разминку как не просто проверку знаний, а как элемент «учебной» игры, активизирующий языковое чутьё и способность к анализу. Литературная разминка же направлена на вспоминание текста, определение стиля или погружение в контекст эпохи посредством кратких и ёмких заданий. Ключевая функция таких пятиминуток – выработка навыков коммуникативной компетентности: при быстром поиске ответа, аргументации или интерпретации обучающийся учится чётко формулировать мысль, опираясь на языковой или литературный материал.

В ходе активной практической деятельности в образовательной школе нами были разработаны литературные пятиминутки, в содержание которых включены элементы геймифицированных заданий, ориентированных на активацию внимания, стимулирование творческого мышления и оперативное повторение ключевых лингвистических и литературоведческих понятий; эти пятиминутки структурированы по принципу возрастной дифференциации (для 5–7-х классов – с преобладанием фонетических и морфологических упражнений, для 8–11-х классов – с акцентом на стилистический и семантический анализ). Они могут проводиться в разные периоды урока:

1. Стартовая пятиминутка. Объясняет учащимся, что, зачем и как будет изучаться.
2. Вводные пятиминутки. Открывают изучение каждой группы учебно-логических умений.
3. Инструктивные пятиминутки. Представляют обучающимся в доступной форме минимум теоретической информации, которая необходима для осознанного того или иного универсального учебного действия.
4. Тренинговые пятиминутки. Последовательно формируют и развивают отдельные УУД в соответствии с программой общеучебных умений.
5. Мониторинговые пятиминутки. Направлены на изучение сформированности ключевых учебно-логических умений.
6. Финишная пятиминутка. Побуждает детей к осмыслению проделанной в течение урока совместной работы.

Типовыми примерами таких заданий служат «Четвертый лишний»; «Продолжи ряд»; «Включи термин в предложение»; «Проверь определение»; «Реши кроссворд»; «Заполни пропуски»; «Распредели правильно»; «Восстанови текст»; «Найди определение в тексте».

Такие литературоведческие пятиминутки могут работать на разных уровнях сформированности понятий:

1. Уровень узнавания. Обучающийся узнаёт понятие и указывает на него. Применяется для проверки базовых терминов. Например, можно задать обучающимся вопрос «Как называется та часть басни, в которой заключено нравоучение, назидание?» и предложить им выбор из нескольких вариантов ответа: аллегория, мораль, завязка действия и т.д.

2. Уровень понимания. Обучающийся отличает существенные признаки от несущественных, но ориентируется на образцы, которые рассматривались на уроке или даны в учебнике. Примером такого задания является определение характеристики из списка, которая *не относится* к басне: содержит нравоучение, иносказательный рассказ, бывают написаны только в прозе.

3. Уровень осознания. Обучающийся полностью усваивает содержание и объем понятия, может привести свои примеры, правильно проанализировать с точки зрения этого понятия изучаемое произведение. Задание такого типа: «Какого средства художественной выразительности **нет** в отрывке из стихотворения А. С. Пушкина?»

Мороз и солнце; день чудесный! <...>

1) эпитет 2) метафора 3) обращение 4) олицетворение

4. Уровень трансформации. Усвоенное понятие может быть применено для анализа явлений другого ряда / нового литературного произведения. Задание может звучать как «Составить словарную статью литературоведческого термина «аллегория».

Попытайтесь сами сформулировать определение аллегории. Оно должно отразить главные, существенные черты этого художественного средства выразительности.

Назовите известных вам авторов, использующих в своих произведениях аллегорическое повествование.

Какие особенности аллегории как художественного средства выразительности вы находите в прочитанной басне И. А. Крылова «Квартет»?

Наибольший интерес для анализа представляет реализация этих разминок на конкретном литературном материале. Возьмем, к примеру, изучение творчества И. А. Крылова. Предложим обучающимся отметить признак, который *не относится* к басне (объявить задание нужно до начала чтения басни):

А. Содержит нравоучение.

Б. Иносказательный рассказ.

В. Бывают написаны только в прозе.

Данная разминка поможет выявить уровень понимания.

Другой пример – лингвистическая разминка при изучении темы «Омонимы» в 5-м классе. Вместо заучивания определений можно использовать игру «Расшифруй древний текст». На доске записано предложение: «Косой косой косил траву косой». Задание: понять, что здесь написано, объяснив значение каждого слова. Разбирая эту фразу, пятиклассники сами приходят к выводу, что слово может быть разным в зависимо-

сти от контекста. Мы можем предложить им графически показать это (например, нарисовав кривой берег, зайца и человека с косой). Так через игру и визуализацию формируется важнейшее понятие языковой системы, что перекликается с идеей развития коммуникативной компетенции через нестандартные задания.

На этапе закрепления нового знания можно использовать такой вариант задания, который не займёт много времени, как работа с кроссвордами.

1. Классические кроссворды позволяют не только проверить умение учащихся соотносить теорию, выраженную в развернутых вопросах с понятиями/терминами, но и развивают навыки правильного заполнения бланков.

2. Филворд – это разновидность кроссворда, существенно отличающаяся от классического варианта. Решение такого вида задания заключается в следующем: нужно в поле кроссворда, заполненном буквами, найти слова, например, относящиеся к теме «Несклоняемые имена существительные». Все буквы найденного(ых) слов(а) необходимо вычеркнуть. Два раза одна и та же буква не может быть зачеркнута. Слова в этом кроссворде не пересекаются.

3. Кроссворды «наоборот». Цель такой работы: составить вопросы для «заполненного кроссворда», привести определения к данным в кроссворде понятиям. Решение данного вида кроссворда проверяет знание и умение учащимися объяснить слово, рассмотрев его с разных категорий.

Таким образом, разработка системы лингвистических и литературоведческих разминок представляется не просто методическим приемом, а насущной необходимостью современного урока. Они позволяют решить сразу несколько задач: от быстрого включения класса в работу до формирования навыков смыслового чтения и лингвистического анализа. Главный вывод, к которому мы приходим, заключается в том, что пятиминутка ценна не своей продолжительностью, а своей интенсивностью и способностью оставлять «послевкусие» – желание думать дальше. Дальнейшая разработка этой темы видится нам в создании тематических блоков разминок, которые могли бы гибко встраиваться в программу каждого класса, становясь неотъемлемой частью диалога педагога и обучающегося.

Список источников

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл; Эксмо, 2004. 512 с.
2. Лунёва О. С. Лингвистическая разминка как средство повышения мотивации обучающихся на уроках русского языка // Образовательный альманах. 2024. № 2 (77), ч. 1. URL: <https://f.almanah.su/2024/77-1.pdf> (дата обращения: 22.02.2026).
3. Брославская Т. Л. Лингвистическая разминка как структурный компонент урока русского языка. URL: <https://infourok.ru/metodicheskij-material-lingvisticheskaya-razminka-kak-strukturnyj-komponent-uroka-russkogo-yazyka-7884217.html> (дата обращения: 12.02.2026).
4. Асельдерова Р. О. Лингвистическая разминка как средство повышения мотивации учащихся на уроках русского языка в 5–7 классах. URL: <https://диро.рф/wp-content/uploads/2021/12/7Асельдероваа-Р.О..pdf> (дата обращения: 22.02.2026).
5. Кулакова В. А. Использование лингвистической разминки на уроках русского языка // Образование в XXI веке: традиции и новации : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 04 июля 2018 г. Вып. 1. М. : Московский государственный областной университет, 2018. С. 120–123.

Методические приёмы создания ситуации успеха в практике преподавания иностранных языков

Methods of creating a success situation in language teaching practice

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. Рассматривается проблема создания ситуации успеха в урочной деятельности (на примере обучения иностранным языкам). Раскрываются сущность понятия «ситуация успеха», его функции и роль в повышении мотивации, снижении учебной тревожности и формировании позитивного отношения к обучению. Представлена классификация методических приёмов, способствующих формированию ситуации успеха, проанализировано их влияние на развитие партнёрского взаимодействия между учителем и учеником. Делается вывод о значении данного подхода для повышения качества языкового образования и личностного развития учащихся.

Ключевые слова: ситуация успеха, языковое образование, учебная мотивация, методические приёмы, дифференцированное обучение

Keywords: situation of success, language education, learning motivation, teaching techniques, differentiated learning

В условиях модернизации системы образования особую значимость приобретает организация педагогических условий, при которых каждый ученик получает возможность пережить состояние достижения и удовлетворения от собственных результатов. Создание ситуации успеха не только усиливает учебную мотивацию и познавательный интерес к изучению языка, но и снижает уровень тревожности, формирует позитивное отношение к занятиям и укрепляет взаимодействие между педагогом и обучающимися.

Цель данной статьи – обобщить и структурировать эффективные методические способы формирования ситуации успеха в урочной практике (на примере обучения иностранным языкам). Для реализации поставленной цели предполагается решение следующих задач:

- 1) раскрыть сущность понятия «ситуация успеха» применительно к преподаванию иностранных языков;
- 2) систематизировать основные методические приёмы, способствующие созданию ситуации успеха в процессе урочной деятельности;
- 3) проанализировать влияние совокупности применяемых методических приемов на развитие сотрудничества между учителем и учеником.

Методологическую основу исследования составляют труды отечественных психологов и педагогов, в частности А. С. Белкина, В. А. Сухомлинского и других исследователей, подчёркивающих необходимость создания условий для достижения успеха каждым обучающимся.

Термин «ситуация успеха» получил широкое распространение в педагогике во второй половине XX столетия. Одним из учёных, давших научное обоснование данному понятию, является А. С. Белкин, который рассматривал ситуацию успеха как специально организованное сочетание педагогических условий, при котором обучающийся испытывает удовлетворение от достигнутого результата [1, с. 31]. Главная цель формирования ситуации успеха, по мнению ученого, заключается в том, чтобы предоставить каждому ученику возможность ощутить радость достижения, осознать собственный потенциал и укрепить веру в свои возможности.

А. С. Белкин разграничивает понятия «успех» и «ситуация успеха», понимая под ситуацией комплекс условий, создающих предпосылки для достижения положительного результата (организация этих условий относится к профессиональной компетенции педагога), а под успехом – итог данной ситуации, выражающийся в субъективном переживании радости и удовлетворения, которое не всегда очевидно для внешнего наблюдателя [1, с. 31].

Кроме того, исследователь выделяет типы успеха в зависимости от характера переживаемой радости и ожиданий личности:

1. Неожиданная радость – эмоциональный подъём, возникающий тогда, когда результат превосходит собственные ожидания ученика. С педагогической позиции подобный эффект является следствием целенаправленной и продуманной работы учителя [1, с. 61].

2. Общая радость – положительная реакция коллектива на достижения одного из его участников. Она может быть как заранее организованная педагогом, так и возникающая спонтанно, при этом проявление общей радости от достижений отдельного обучающегося не только способствует получению им внутренней удовлетворенности, но и стимулирует его к проявлению дальнейшей активности в различных форматах деятельности [1, с. 78].

3. Радость познания рассматривается как внутренняя потребность личности обучающегося, неразрывно связанная не только с изучением нового учебного материала, но и с задачами саморазвития, при этом ведущими формами деятельности, как отмечается в научной литературе, выступают коммуникативная практика и познавательная деятельность [1, с. 131].

Суммируя все вышесказанное, в контексте ситуации успеха в образовательном процессе можно описать совокупность функций, наиболее ярко проявляющихся обучающимися:

- мотивационная функция, ориентирующая обучающихся не только на освоение учебного материала, но и на стремление к достижению новых результатов;

- развивающая функция, направленная на развитие личности обучающихся, а именно на развитие интеллектуальных способностей, коммуникативных навыков, на развитие эмоциональной сферы;

– коммуникативная функция, реализация которой способствует созданию благоприятной ситуации общения, формируя атмосферу доверия и сотрудничества между участниками образовательного процесса (учитель – обучающийся; обучающийся – обучающийся);

– контрольно-коррекционная функция, в процессе реализации которой обучающийся осваивает формы и приемы не только активной деятельности, но и учится адекватному оцениванию полученных результатов, способам минимизации боязни ошибок и затруднений, самоконтролю и коррекции в отборе способов деятельности.

4. Опираясь на описанные выше элементы образовательной деятельности, остановимся на рассмотрении отдельных элементов методического обеспечения преподавания иностранных языков общеобразовательной школе с учетом возможностей создания для обучающихся ситуации успеха. Их систематизация по целевым направлениям позволяет педагогу гибко подбирать стратегии с учётом возраста обучающихся, целей урока и содержания конкретного учебного материала.

Приведем вариант классификации методических приёмов, способствующих созданию ситуации успеха:

1. К средствам эмоциональной поддержки относится приём «эмоционального поглаживания», предполагающий одобрение, поощрение и акцентирование внимания на усилиях обучающихся. Даже при наличии ошибок педагог может подчеркнуть положительные стороны ответа.

2. Игровые технологии и ролевые ситуации способствуют снижению психологического напряжения, активизации познавательной деятельности и более прочному усвоению языкового материала обучающимися [2, с. 120].

3. Применение музыки, песенного и поэтического материала создаёт благоприятный эмоциональный фон, облегчает запоминание лексики и речевых конструкций.

4. Дифференцированные задания различной степени сложности относятся к приёмам организации познавательной деятельности. Они позволяют каждому обучающемуся работать в зоне ближайшего развития, постепенно усложняя задачи и достигая положительного результата [3, с. 89].

5. Метод «лестницы» предполагает поэтапное продвижение от простых заданий к более сложным, обеспечивая ощущение уверенности на каждом этапе освоения учебного материала.

6. Прием «эврика» способствует формированию у обучающихся опыта самостоятельного «открытия» знания посредством постановки и решения проблемной задачи, способствуя осознанному восприятию темы и обеспечивая развитие учебных навыков.

Таким образом, можно зафиксировать, что ведущими формами организации образовательной деятельности, способствующими формированию коммуникативных умений и навыков обучающихся, могут рассматриваться различные виды учебной деятельности в парах и в малых группах, обеспечивающие не только развитие познавательного интереса к учению, но и уважение к мнению других обучающихся [2, с. 130], также специально организованные формы проектной деятельности в целом повышают интерес к изучаемому предмету (в логике нашего исследования – к изучению иностранного

языка), помогают развитию творческого потенциала обучающегося, обеспечивая в том числе развитие навыков командной работы [4, с. 95]. Специально остановимся на том, что в процессе организации учебно-воспитательной деятельности, направленной на создание для обучающихся ситуации успеха, необходимо уделять внимание включению в данный процесс приемов рефлексии и самооценки. В частности, эффективным видом осуществления контрольно-коррекционной функции может выступать использование листов самооценки, позволяющих сформировать у обучающихся навыки оценки собственных достижений и направлений дальнейшего развития. Отметим, что включенные в листы самооценки рефлексивные вопросы могут использоваться как элемент урока (на заключительном этапе), что позволит наиболее эффективно выявлять зоны успешности и затруднений в процессе обучения [3, с. 95].

Предложенная систематизация демонстрирует широкий спектр педагогических инструментов, позволяющих формировать ситуацию успеха в ходе урочной деятельности. Их значение проявляется не только в повышении учебных показателей, но и в изменении характера педагогического взаимодействия.

Организация ситуации успеха способствует переходу от авторитарной модели к партнёрской, в которой педагог выступает не только транслятором знаний, но и наставником, фасилитатором образовательного процесса [5, с. 45]. В рамках субъект-субъектного подхода обучающийся становится активным участником обучения. Данная позиция соотносится с концепцией личностно ориентированного образования И. С. Якиманской, в которой учитываются индивидуальные особенности и субъективный опыт обучающегося [6, с. 72].

Педагог-фасилитатор организует образовательную среду, стимулирует познавательную активность, поддерживает инициативу и помогает преодолевать трудности. Подобная роль согласуется с идеями Л. С. Выготского о значении направляющей помощи педагога в зоне ближайшего развития [7, с. 380].

Результаты педагогических наблюдений и исследований свидетельствуют, что системное применение приёмов создания ситуации успеха способствует повышению успеваемости по языковым дисциплинам, усилению внутренней мотивации, снижению уровня учебной тревожности, улучшению психологического климата в коллективе, развитию навыков сотрудничества [1, с. 67].

Экспериментальные данные А. К. Марковой подтверждают прямую связь между переживанием успеха и формированием позитивной учебной мотивации и адекватной самооценки учащихся [8, с. 88].

Опираясь на ставшие классическими исследовательские позиции ученых, остановимся на современных воззрениях в отношении создания ситуации успеха в образовательной практике. В педагогических исследованиях последних лет ситуация успеха рассматривается как целенаправленно создаваемая совокупность условий, обеспечивающих самореализацию обучающегося в учебной деятельности [9, с. 92]. При этом, как отмечают О. В. Бажук и Л. Г. Пузеп, особое значение приобретает не столько сам достигнутый результат, сколько субъективное переживание учеником чувства удовлетворения от процесса учебной работы, что становится возможным благодаря использованию педагогом как вербальных, так и невербальных ресурсов поддержки [9, с. 93–94].

В контексте реализации требований современного образования, зафиксированных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и федеральных государственных образовательных стандартах, акцент смещается на развитие личности обучающегося, формирование его компетентностных характеристик. В этой связи создание ситуации успеха рассматривается как необходимое условие для становления субъектной позиции школьника в учебной деятельности. Экспериментальные исследования Р. С. Калачниковой, проведенные на уроках английского языка в 8–9-х классах, подтверждают, что целенаправленная работа по созданию ситуации успеха способствует значительному росту мотивации изучения иностранного языка (с 19,5 до 64,8% заинтересованных учащихся) [10, с. 93]. Исследователь выделяет семь последовательных шагов создания ситуации успеха: снятие страха, авансирование успешного результата, усиление мотивации, скрытая помощь, внесение мотива, персональная исключительность, высокая оценка детали [10, с. 89–90].

Современные исследователи также обращают внимание на потенциал игровых технологий в создании ситуации успеха при обучении иностранным языкам. Как отмечает С. Я. Ачимизова, игровые технологии обеспечивают одновременное развитие практической, познавательной и эмоциональной сфер личности, способствуют снижению психологического напряжения и создают условия для переживания успеха каждым учащимся независимо от уровня его языковой подготовки [11, с. 181]. Особую значимость игровые приемы приобретают на начальном этапе обучения, когда закладывается основа для формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.

На современном этапе развития образования, когда электронные ресурсы стали неотъемлемой частью образовательного процесса, онлайн-технологии (в частности, интерактивные дидактические инструменты) также могут использоваться для создания ситуации успеха. Данный аспект был рассмотрен, например, Л. С. Кузьминой. Ученый подчеркивает, что включение указанных форм и методов образовательной деятельности способствует формированию у учащихся навыков самостоятельно управлять своим обучением, в рамках изучения иностранного языка позволяет осваивать языковой материал в комфортном личном темпе [12, с. 2].

Анализ различных научных и методических работ по проблеме исследования позволяет выявить обобщенную точку зрения, что создание ситуации успеха для обучающегося в процессе обучения способствует как повышению академических результатов, так и формированию у него универсальных учебных действий, развитию коммуникативных умений и навыков, а также общему развитию личности обучающегося [10, с. 94; 11, с. 182].

При этом подчеркивается необходимость учета возрастных особенностей школьников, их индивидуальных склонностей и уровня языковой подготовки при выборе конкретных приемов создания ситуации успеха [13, с. 930].

Таким образом, формирование ситуации успеха является стратегически значимым компонентом современного языкового образования, опирающимся на фундаментальные психолого-педагогические концепции (Л. С. Выготский, А. К. Маркова) и получающим развитие в трудах современных исследователей. В современной трактовке акцент сме-

щается на субъективное переживание учеником удовлетворения от учебной деятельности, достигаемое благодаря вербальной и невербальной поддержке педагога [9, с. 93–94]. Последовательное использование приемов эмоциональной поддержки, дифференциации, игровых технологий и рефлексии способствует росту мотивации, академических достижений и психологического комфорта обучающихся. Экспериментальные данные подтверждают эффективность подхода: создание ситуации успеха повышает мотивацию изучения иностранного языка более чем на 45% [10, с. 93], а игровые технологии обеспечивают развитие практической, познавательной и эмоциональной сфер личности [11, с. 181]. В условиях цифровизации образования инструментарий расширяется за счет онлайн-технологий, позволяющих индивидуализировать обучение [12, с. 2; 13, с. 930]. Трансформируется и модель взаимодействия «учитель – ученик»: педагог становится организатором и наставником, а ученик – активным участником учебной деятельности, что соответствует требованиям современных образовательных стандартов. В результате развиваются не только языковые компетенции, но и универсальные навыки, обеспечивающие гармоничное развитие личности.

Список источников

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. М. : Просвещение, 1991. 176 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения. М. : Смысл : Academia, 2000. 365 с.
4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М. : Филоматис, 2006. 480 с.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1979. 320 с.
6. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 536 с.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. : Просвещение, 1990. 191 с.
9. Бажук О. В., Пузеп Л. Г. Психолого-педагогические приемы создания ситуации успеха // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2 (139). С. 92–97.
10. Калачникова Р. С. Освоение умения говорения как способ создания ситуации успеха на уроках английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26, № 194. С. 85–96.
11. Ачимизова С. Я. Потенциал игровых технологий в процессе преподавания английского языка // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 180–182.
12. Кузьмина Л. С. Инновационные методы преподавания иностранных языков // Вестник науки. 2023. № 9 (66). Т. 3. С. 100–102. URL: vestnik-nauki.com/article/9979 (дата обращения: 14.09.2026 г.)
13. Рудчук А. М., Михайлова Н. С. Современные методики и инновационные направления обучения английскому языку // Вестник науки. 2025. № 12 (93), т. 2. С. 927–931.

**Жанр поздравительной открытки: особенности реализации
дидактического ресурса при обучении русскому языку
в 5-м классе общеобразовательной школы**

**Greeting card genre: features of the implementation of a didactic resource
when teaching Russian in the 5th grade of a comprehensive school**

Валерия Александровна Казначеева

Valeriya Alexandrovna Kaznacheeva

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@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается дидактический потенциал эпистолярного текста в жанре «поздравительная открытка» в аспекте его реализации в преподавании русского языка в 5-м классе средней общеобразовательной школы. Описывается методика проведения внеурочного мероприятия, в ходе которого у пятиклассников формируются познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия. Выявляются специфические особенности реализации дидактического ресурса поздравительной открытки в 5-м классе с учетом возрастных и когнитивных характеристик обучающихся.

Ключевые слова: поздравительная открытка, эпистолярный жанр, дидактический ресурс, универсальные учебные действия, внеурочная деятельность

Keywords: greeting card, epistolary genre, didactic resource, universal educational activities, extracurricular activities

Обращение к жанру поздравительной открытки как к дидактическому материалу при обучении русскому языку в 5-м классе требует предварительного уточнения ключевых теоретических понятий. Вслед за А. В. Курьянович под *эпистолярным текстом (ЭТ)* мы понимаем «*концептуально, информативно и прагматически значимое письменно-речевое произведение, категориальными признаками которого являются политематичность, стандартная структура, особая роль пресуппозиции и фактора адресата*» [1, 2].

Поздравительная открытка представляет собой одну из жанровых разновидностей эпистолярного текста, которая обладает рядом отличительных свойств: адресностью обращения, эмоциональной насыщенностью, сочетанием вербального и визуального компонентов (креолизованностью), а также устойчивой композиционной структурой.

Вопрос о дидактическом ресурсе ЭТ в целом и поздравительной открытки в частности неоднократно поднимался в лингводидактике [3]. Н. С. Болотнова подчеркивает, что текст является базовой единицей обучения языку, поскольку именно в тексте интегрируются все уровни языковой системы и речевые навыки [4, 5]. Однако анализ дей-

ствующих УМК по русскому языку для 5-го класса например, учебников под редакцией Т. А. Ладыженской, показывает, что эпистолярные жанры почти не представлены в качестве дидактического материала [6]. Как правило, для обучающихся средней общеобразовательной школы в качестве дидактических материалов предлагаются художественные тексты, тогда как тексты эпистолярных жанров, такие как поздравительная открытка, остаются вне поля зрения составителей упражнений.

Особенности реализации дидактического ресурса поздравительной открытки при обучении в 5-м классе определяются возрастными и когнитивными характеристиками младших подростков. В возрасте 10–11 лет у обучающихся сохраняется наглядно-образное мышление, что делает креолизованный текст открытки особенно эффективным. Открытка – сложное текстовое образование, где словесные и изобразительные компоненты сливаются в единый визуальный, структурный и смысловой комплекс [7].

Одновременно формируется способность к абстрактным логическим операциям, что обосновывает применение структурного анализа текста открытки (выделение обращения, поздравления, пожелания).

Кроме того, обучающиеся испытывают потребность в самоутверждении и творческом самовыражении, а жанр открытки предоставляет возможность для личностной самопрезентации при нетребовательности к предварительным навыкам обучающихся. Достигается это за счет небольшого объема текста, отсутствия строгих формальных ограничений, возможности использования творческих приемов и средств, которые обычно недоступны в рамках урочной деятельности.

Дидактический ресурс открытки, таким образом, включает три компонента:

- *когнитивный*: знакомство с жанровым канонem, развитие умения анализировать структуру текста;
- *коммуникативный*: формирование речевого этикета, навыков адресного высказывания, использование эмоционально-оценочной лексики;
- *мотивационный*: повышение интереса к русскому языку через творческое задание.

Эмпирическую базу настоящего исследования составил педагогический эксперимент, реализованный на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 14 имени А. Ф. Лебедева» города Томска в 5 «Д» классе. В нем приняли участие 24 обучающихся в возрасте 10–11 лет.

Эксперимент носил качественный, поисковый характер и был направлен на проверку гипотезы: использование поздравительной открытки в качестве дидактического материала способствует формированию универсальных учебных действий (УУД) у пятиклассников, а также повышает их учебную мотивацию и речевую культуру.

Основными методами сбора данных стали: наблюдение за деятельностью школьников на занятии, анализ и качественная интерпретация речевых и композиционных решений продуктов творческой деятельности (созданных открыток).

Так как календарно-тематический план для пятого класса не предусматривает изучение эпистолярных жанров, проведение занятия со школьниками проводилось в рамках внеурочной деятельности. Однако тематически данное занятие может быть связано с такими разделами федеральной рабочей программы (ФРП) по русскому языку, как

«Язык и речь» (устная и письменная речь, речевой этикет), «Текст», «Функциональные разновидности языка» [8].

Занятие включало в себя теоретическую и практическую часть по созданию авторского поздравления. Его продолжительность составила 35 минут. Форма проведения внеурочного мероприятия представляла собой мастер-класс, что обусловлено необходимостью наглядно продемонстрировать не только конечный продукт, но и сам процесс создания эпистолярного текста, включая этапы обдумывания, отбора лексики и оформления обучающимися.

Внеурочное мероприятие получило название «История возникновения открытки. Мастер-класс по ее созданию» и состояло из нескольких этапов, каждый из которых формировал определенные УУД.

Первый этап – организационно-мотивационный: учитель поприветствовал учеников, кратко обозначил тему и подготовил обучающихся к дальнейшей работе.

На втором этапе занятия школьникам было предложено порассуждать на тему, что такое открытка и чем она отличается от обычного письма. Пятиклассники выделили ключевые признаки: открытка – это карточка с рисунком, на которой содержится текст определенной структуры небольшого размера; письмо – более развернутое сообщение, часто в конверте.

Затем был сформулирован проблемный вопрос: «Как и где появилась первая открытка?» Это позволило перейти к этапу получения нового знания. Данный этап был организован в виде групповой работы. Класс был разделен на три группы, каждая из которых получила текст, содержащий одну из версий происхождения открытки: французскую (связь с франко-прусской войной 1870–1871 гг., когда солдаты использовали картонные прямоугольники вместо бумаги), английскую (первая коммерческая рождественская открытка Генри Коула 1843 г.) и китайскую (традиция оставлять на пороге визитные карточки с пожеланиями). Отдельный фрагмент был посвящен истории открытки в России, начиная с 1872 г.

Перед каждой группой стояла задача: прочитать текст, выбрать одного или двух спикеров и пересказать его содержание остальным учащимся. Такая организация позволила сформировать познавательные УУД (извлечение информации из текста, ее структурирование) и коммуникативные УУД (умение излагать свои мысли, участие в обсуждении по теме, работа в группе). Учитель дополнял выступления учеников. Заинтересованность обучающихся на данном этапе работы свидетельствует о включении личного опыта и развитии рефлексии обучающихся.

Практическая творческая деятельность по созданию открытки стала центральной в эксперименте и заняла 18 минут. Учитель вместе с обучающимися повторил структуру поздравительной открытки: обращение, собственно поздравление с указанием праздника, пожелания, подпись. Были приведены примеры выполнения открытки как в прозаической, так и в стихотворной форме. Подчеркнуто, что выбор языковых средств зависит от адресата: маме можно написать более нежные слова, а однокласснику – более шуточные.

В качестве темы для создания открытки был выбран Международный день счастья (20 марта). Использование данной тематики позволило отойти от шаблонных выраже-

ний, используемых при поздравлении с привычными для российских школьников праздничными датами («С Новым годом!», «С 8 Марта!» и т.д.) и сосредоточить внимание обучающихся на структуре и речевом наполнении открытки.

В течение отведенного времени обучающиеся создавали праздничные открытки. Каждый ученик мог следовать предложенному образцу или создавать собственный оригинальный дизайн поздравительной открытки (рис.).



Рисунок. Поздравительная открытка обучающейся 5-го класса

Анализ созданных в ходе эксперимента открыток позволяет говорить о нескольких особенностях реализации данного дидактического ресурса для обучающихся 5-го класса:

- подавляющее большинство работ (22 из 24) воспроизвели полную композиционную схему: обращение («Дорогая мама!», «Любимой бабушке», «Мой друг Саша!»), поздравление («Поздравляю с Днем счастья!», «Желаю тебе радости!»), пожелания (перечень благ: здоровья, удачи, улыбок, хороших отметок) и подпись («С любовью, Лена», «Твой друг Максим», «От всей души, Дарья»);

- обучающиеся произвели осознанный выбор степени официальности в обращении: к учителям и малознакомым взрослым школьники использовали обращения «Уважаемая...», «Дорогая...», а к сверстникам – «Привет!», «Здравствуй!». Это свидетельствует о формировании речевой компетенции – умения выбирать речевые средства в зависимости от ситуации общения;

- в пожеланиях активно использовались ряды однородных членов («счастья, здоровья, успехов в учебе, много подарков и хороших друзей»), восклицательные конструкции, что отражает особенности жанра;

- некоторые обучающиеся попытались использовать рифму, создавая двустишия, что говорит о попытках творческой самореализации при выполнении данного задания;

- открытки содержали не только вербальный, но и развернутый визуальный компонент (рисунок солнца, улыбающихся лиц, цветов), что подтверждает креолизованность жанра и его доступность для младших подростков;

- ни один ученик не оставил открытку незаконченной: все справились с заданием в установленное время, что демонстрирует сформированность регулятивных УУД (планирование, самоорганизация).

Этап рефлексии показал, что большинство школьников испытали положительные эмоции («было интересно», «хочу подарить маме») в ходе данного внеурочного мероприятия. Некоторые из обучающихся отметили трудности в подборе слов для пожеланий, что указывает на дальнейший вектор речевого развития – освоение более разнообразных речевых конструкций и средств выразительности.

Таким образом, реализация дидактического ресурса поздравительной открытки в 5-м классе имеет свои особенности, связанные с возрастными и когнитивными способностями обучающихся:

Во-первых, в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) происходит постепенный переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению, однако последнее еще не является доминирующим. Обучающиеся характеризуются ограниченным объемом внимания (15–20 минут), эмоциональностью, потребностью к самоутверждению и самовыражению. Допустимость и даже поощрение элементов игры и творчества дополнительно поддерживают учебную мотивацию и заинтересованность обучающегося в получении результата собственной деятельности.

Во-вторых, обучающиеся уже владеют базовыми понятиями о предложении, слове, обращении и этикете общения, что позволяет им создавать небольшие тексты различного содержания, комбинировать их, составлять в композицию.

В-третьих, создание открытки для реально существующего адресата превращает учебную задачу в субъективно значимую деятельность, что значительно повышает мотивацию обучающихся.

Совокупность данных особенностей обуславливает целесообразность использования поздравительной открытки как дидактического материала при обучении русскому языку в 5-м классе средней общеобразовательной школы.

Список источников

1. Курьянович А. В. Эпистолярный дискурс как средство современной межличностной и социальной коммуникации // Сибирский филологический журнал. 2008. № 4. С. 215–224.
2. Курьянович А. В. Теоретические вопросы изучения эпистолярия в современной лингвистике. Томск : Изд-во ТГПУ, 2013. 220 с.
3. Колесникова Ю. Д., Курьянович А. В. Эпистолярные тексты на уроках русского языка: дидактические возможности и методический потенциал // Система непрерывного филологического образования: школа–колледж–вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования : сб. научных трудов по материалам XXII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Уфа, 14-15 апреля 2022 г.) / под ред. В.Ф. Аитова, Х. Х. Галимовой, Н. У. Халиуллиной, Ю. А. Шаниной. Уфа : Изд-во БГПУ, 2022. С. 34-38.
4. Болотнова Н. С. Основы теории текста. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1999. 100 с.
5. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. Ч. I. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. 129 с.
6. Русский язык: 5-й класс: учебник : в 2 ч. / Т. А. Лыдыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова [и др.]. 4-е изд., стер. М. : Просвещение, 2022. 240 с.
7. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2007. № 21. С. 75–80.
8. Федеральная рабочая программа основного общего образования по русскому языку (для 5–9 классов образовательных организаций) / Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева. М., 2025. 252 с.

**Адаптация дидактической инфографики с учетом
когнитивных особенностей китайских обучающихся
в аспекте русского языка как иностранного**

**Adaption of didactic infographics to the cognitive features
of Chinese students learning Russian as a foreign language**

Валерия Александровна Кораблина

Valeriya 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, kurjanovich.anna@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается проблема адаптации дидактической инфографики для обучения русскому языку как иностранному студентов из Китая. На основе анализа национально-психологических особенностей китайской аудитории (включая иероглифическое мышление, приоритет письменной речи и потребность в визуальной опоре) и дидактических возможностей инфографики формулируются принципы ее адаптации. Предлагаются конкретные методические решения, ориентированные на когнитивный стиль китайских учащихся, и описываются типы заданий, способствующие эффективному усвоению материала.

Ключевые слова: инфографика, русский язык как иностранный, китайские обучающиеся, когнитивные особенности, визуализация, методика преподавания, национально-психологический портрет

Keywords: infographics, Russian as a Foreign Language, Chinese students, cognitive features, visualization, teaching methodology, national psychological profile

В условиях глобализации и укрепления стратегического партнерства между Россией и Китаем наблюдается устойчивый рост интереса к изучению русского языка в КНР. Однако эффективность образовательного процесса часто снижается из-за игнорирования глубоких психолингвистических и когнитивных различий между русскими и китайскими обучающимися. Традиционные методы преподавания, ориентированные на носителей европейских языков, оказываются недостаточно эффективными для студентов с иероглифическим типом мышления, что приводит к возникновению устойчивых ошибок и психологическому барьеру.

В этом контексте особую значимость приобретает визуализация учебного материала. Дидактическая инфографика, обладающая высоким потенциалом для структурирования сложной информации и снижения когнитивной нагрузки, становится одним из ключевых инструментов оптимизации обучения. Тем не менее простое копирование визуальных схем, разработанных для западной аудитории, не решает проблему. Китайские обучающиеся обладают специфическими когнитивными особенностями: склонностью к целостному восприятию, развитой зрительной памятью, обусловленной привычкой

запоминания иероглифов, а также культурными особенностями интерпретации цвета и пространства.

Таким образом, существует противоречие между высоким методическим потенциалом инфографики в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) и отсутствием научно обоснованных подходов к ее адаптации с учетом когнитивного профиля китайских студентов.

Ежегодно возрастающее количество китайских студентов, осваивающих русский язык как в российских, так и в китайских вузах, сталкивается с необходимостью адаптации к иной образовательной среде и лингводидактическим традициям. Как справедливо отмечает Ю. А. Антонова, «педагог, преподающий иностранный язык, должен опираться на национально-психологические особенности студентов» [1, с. 162], что соответствует ключевому тезису современной этнометодики. Однако практика преподавания РКИ в Китае выявляет существенные трудности, вызванные несовпадением когнитивных подходов преподавателей и студентов. Корни этой проблемы лежат в самой китайской образовательной традиции, основанной на конфуцианских принципах: она поощряет механическое заучивание, ставит письменную речь выше устной и ориентирована на пассивное восприятие материала [1, с. 163].

Инфографика, понимаемая как «способ представления информации с помощью комбинации вербального и иллюстративного компонентов» [2, с. 24], обладает значительным дидактическим потенциалом. Однако вопрос ее адаптации с учетом специфических когнитивных особенностей китайских обучающихся остается недостаточно разработанным. История вопроса представлена весьма немногочисленными исследованиями, например [3, 4].

Цель данной статьи – выявить принципы и разработать рекомендации по адаптации дидактической инфографики для китайской аудитории в аспекте РКИ.

Для эффективной адаптации инфографики необходимо понимание когнитивного профиля китайского студента.

Во-первых, иероглифическая система китайского языка формирует у студентов особый тип визуально-пространственного мышления. Привычка воспринимать иероглиф как единый графический образ делает их крайне восприимчивыми к визуальной информации. Тем не менее исследования (в частности, проведенные в Шанхайском университете транспорта) показывают парадоксальную ситуацию: при работе с учебным материалом китайские учащиеся отдают приоритет вербальному компоненту, уделяя больше внимания чтению текста, а не анализу иллюстраций [5, с. 452].

Во-вторых, в основе традиционной китайской дидактики лежит принцип запоминания, а не критического анализа. Как отмечает Ю. А. Антонова, для китайских студентов характерна «склонность к механическому заучиванию» [1, с. 164] и предпочтение пассивных форм работы, что является следствием многовековой традиции заучивания канонических текстов. Это порождает когнитивный диссонанс при столкновении с интерактивными методами, характерными для российской педагогической школы.

В-третьих, исследователи отмечают у китайских студентов «коммуникативную пассивность» и склонность «избегания межкультурных контактов» в новой образовательной среде. Это явление обусловлено не только языковым барьером, но и действием

глубоко укорененного в китайской культуре социокультурного феномена – концепции «лица» (кит. 面子, miànzi) [6, с. 202]. Страх допустить публичную ошибку и тем самым потерять репутацию заставляет учащихся избегать ситуаций, где их языковая компетенция может быть оценена негативно.

Таким образом, ключевые черты когнитивного портрета китайского студента – это потребность в структурированности и визуальной поддержке, приоритет вербального канала, важность «безопасной» среды и склонность к целостному, а не дискретному восприятию информации.

Инфографика как феномен современной дидактики привлекает все большее внимание исследователей РКИ. Подчеркивается, что инфографический текст является разновидностью креолизованного текста, сочетающего вербальный и невербальный компоненты [7, с. 192].

Ключевые дидактические функции инфографики заключаются в следующем:

- *визуализация*: реализация принципа наглядности, который, как отмечается в исследовании, «активизирует речемыслительную деятельность» и стимулирует формулирование суждений [7, с. 193];

- *структурирование*: сжатие и систематизация больших объемов информации, что снижает когнитивную нагрузку и уровень тревожности студентов;

- *семантизация*: формирование языковой догадки за счет визуального контекста, позволяющего понять значение лексики без перевода;

- *опора для речи*: стимулирование речевой деятельности, где инфографика выступает в роли «смысловой опоры» и «зрительной основы для построения высказывания» [7, с. 194].

На основе сопоставления когнитивных особенностей китайских студентов и дидактических свойств инфографики можно сформулировать следующие принципы ее адаптации:

- 1) принцип структурно-иерархической организации. Китайские учащиеся предпочитают четко организованную информацию, ориентируясь на планы и схемы [8, с. 276]. Поэтому инфографика должна иметь явную иерархию (от общего к частному) и использовать блок-схемы как основной формат;

- 2) принцип опоры на иероглифическую мнемонику. Специфика иероглифического письма позволяет использовать визуальные ассоциации для запоминания лексики. Эффективным приемом является включение в инфографику стилизованных элементов, демонстрирующих логику образования слова;

- 3) принцип «безопасной наглядности». Для преодоления страха ошибки (потери лица) дизайн должен обеспечивать психологический комфорт. Это достигается за счет избыточной визуальной поддержки, использования знакомых по китайским учебникам символов и четкой маркировки уровней сложности [7, с. 194];

- 4) принцип функциональной, а не декоративной визуализации. Исследования с использованием айтрекинга показывают, что китайские студенты игнорируют декоративные элементы, фокусируясь на содержательных диаграммах [5, с. 460]. Визуальный ряд должен быть функционален и лишен лишних украшений;

5) принцип текстоцентричности. Несмотря на визуальную направленность, студенты в большей степени ориентированы на текст [5, с. 452]. Инфографика должна не заменять текст, а структурировать его, где вербальные элементы (подписи, ключевые слова) играют центральную роль.

Практическая реализация обозначенных принципов предполагает создание системы заданий, интегрирующих инфографику в учебный процесс по РКИ для китайских студентов.

Первый этап – *предтекстовый*. На данном этапе инфографика используется для снятия прогнозируемых трудностей и актуализации фоновых знаний. Возможные типы заданий:

«Прочитайте ключевые слова на инфографике и предположите тему текста»

«Рассмотрите схему надежных окончаний. Какие окончания вызывают у вас затруднения?»

Второй этап – *притекстовый*. Инфографика служит инструментом навигации по тексту и фиксации смысловых вех. Рекомендуется:

Заполнение пропусков в инфографике на основе прочитанного текста (развивает навык поискового чтения).

Соотнесение фрагментов текста с элементами инфографики (развивает умение компрессии информации).

Третий этап – *послетекстовый*. На данном этапе инфографика выполняет функцию опоры для порождения речи. Как отмечается в исследовании, «вокруг инфографики строится иноязычный учебный дискурс» [9, с. 1325].

К эффективным заданиям относятся:

– *пересказ текста с опорой на инфографику* (помогает структурировать монологическое высказывание);

– *сравнение двух инфографик на одну тему* (развивает критическое мышление и навык сравнения);

– *создание собственной инфографики по прочитанному тексту* (высший уровень понимания и компрессии).

Таким образом, исследование позволяет сделать вывод о необходимости учета когнитивного профиля китайских обучающихся при использовании инфографики в преподавании РКИ. Успех обучения напрямую зависит от того, насколько визуальные материалы соответствуют их специфическому стилю восприятия, для которого характерны опора на визуальные образы, потребность в четкой структуре и минимизация психологических рисков. Предлагаемые принципы адаптации превращают инфографику из простого иллюстративного материала в целенаправленный дидактический инструмент.

Перспективы исследования заключаются в эмпирической проверке этих принципов в учебном процессе и создании банка адаптированных материалов для разных уровней владения языком.

Список источников

1. Антонова Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. 2022. Т. 27, № 2. С. 161–171.

2. Изотова Н. В., Клименко М. В. Использование инфографических текстов для визуализации образовательного контента в иноязычном образовании // Современные проблемы науки и образования : сетевое научн. издание. 2023. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33215> (дата обращения: 27.04.2026).
3. Курьянович А. В., Шлее (Кораблина) В. А. Реализация этноориентированного подхода при обучении русскому языку китайских студентов посредством технологии инфографики // Лингвокультурология. 2024. № 20. С. 87–99.
4. Курьянович А. В., Ван С., Су Х. Инфографика как методический прием в обучении иностранным языкам на когнитивно-концептуальной основе // Лингвокультурология. 2023. № 18. С. 123–133.
5. Ni S., Jiang Z., Chiang F. Visual attention to different types of graphical representations in elementary school mathematics textbooks: An eye-movement-based study // STEM Education. 2025. Vol. 5, № 3. P. 448–472.
6. Сюй Чжици. Обучение китайских студентов в российском вузе: с учетом особенностей межличностных отношений // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2025. Т. 74, № 4. С. 200–207.
7. Красильникова Е. В., Ушакова А. П. Применение инфографических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 190–196.
8. Каховская Ю. В., Ракова И. В., Ляпидовская М. Е., Некора Н. Е. Средства визуализации при работе с текстом по специальности «Экономика» в китайской аудитории // ПНиО. 2024. № 5. С. 273–289.
9. Дерябина С. А., Дьякова Т. А., Стрельчук Е. Н., Фейзер Ж. И. Инфографический текст как инструмент организации русскоязычного учебного дискурса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 5. С. 1325–1335.

Изучение неопределенно-личных предложений в курсе русского языка как иностранного: лингвокультурологический аспект

Studying indefinite-personal sentences in the Russian as a foreign language course: a linguocultural aspect

Юлия Владимировна Косицина

Yulia Vladimirovna Kositsina

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт, Кемеровский государственный университет, Новокузнецк, Россия

Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Витальевна Дубина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, dubina.ludmila@yandex.ru

Аннотация. Представлена система изучения неопределенно-личных предложений в курсе русского языка как иностранного в рамках формирования лингвокультурологической компетенции. Даны методические рекомендации по освоению семантики и прагматики данных синтаксических конструкций с целью выявления особенностей русской языковой картины мира.

Ключевые слова: неопределенно-личные предложения, русский язык как иностранный, лингвокультурологический аспект

Keywords: indefinite-personal sentences, Russian as a foreign language, linguocultural aspect

Изучение однокомпонентных моделей простого предложения в курсе русского языка как иностранного направлено на формирование у учащихся ряда компетенций: языковой грамматической, связанной со знанием особенностей структуры конкретного типа предложений; языковой лексической, отражающей знание семантики той или иной синтаксической модели и способов ее репрезентации в рамках определенного лексического минимума; коммуникативной, предполагающей умение использовать синтаксическую конструкцию с учетом речевых ситуаций. Формирование названных компетенций связано со структурным и коммуникативным аспектами в изучении.

Однако богатство семантики и многообразие контекстов употребления дает основания рассматривать однокомпонентные модели простого предложения в курсе русского языка как иностранного в лингвокультурологическом аспекте, в рамках формирования лингвокультурологической и социокультурной компетенций.

Лингвокультурологический подход означает, что в процессе обучения русскому языку реалии социума и культуры (как духовной, так и материальной) должны быть осмыслены личностью посредством языка как ценности бытия [1]. Лингвокультурологическую компетенцию в обучении русскому языку как иностранному определяют следующим образом: «...осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [2, с. 250]. Лингвокультурологический подход связан с лингвострановедческим

компонентом в обучении русскому языку в иностранной аудитории. Данный компонент «должен быть реализован с учетом принципа диалога культур: общенационального русского, регионального (национального)...» [3, с. 19].

Формирование лингвокультурологической компетенции происходит в трех направлениях: 1) рассмотрение языковых единиц русского языка с точки зрения выражения русского языкового менталитета; 2) включение лингвострановедческого компонента как отражения особенностей русской культуры, русской истории – всего, что составляет русскую языковую картину мира, русское языковое сознание; 3) введение национально-регионального компонента как отражения культуры и истории конкретного региона России, языковой региональной картины мира. Таким образом, при изучении той или иной однокомпонентной модели простого предложения важно организовать подачу учебного языкового материала в рамках реализации указанных направлений.

Цель данной статьи – представить методические рекомендации по изучению неопределенно-личных предложений в курсе русского языка как иностранного в рамках формирования лингвокультурологической компетенции на базовом уровне освоения языка.

Формирование лингвокультурологической компетенции происходит на начальном этапе изучения неопределенно-личных предложений, при знакомстве с особенностями семантики данного типа однокомпонентных конструкций. Для сопоставления учащимся предлагаются два предложения: *На площади строители построили дом. На площади построили дом.* Анализ конструкций происходит в ходе ответов на вопросы: *Кто действует в предложениях? Почему во втором предложении нет существительного в именительном падеже, почему не называют действующее лицо?* Учащиеся должны прийти к выводу, что во втором (неопределенно-личном) предложении действующим лицом являются не только строители, но и другие лица: архитектор, инженеры, глава города и др. Важно донести мысль, что неопределенно-личные предложения часто «употребляются тогда, когда речь идет об осуществлении какой-либо организованной коллективной деятельности», когда «за действиями непосредственного исполнителя... стоит коллективная организация» [4, с. 134]. Знакомство с данным компонентом семантики важно с точки зрения отражения в ней особенностей русского языкового менталитета: неопределенно-личные предложения относят к конструкциям с культурным компонентом соборности, духовного коллективизма [5, с. 7].

На формирование лингвокультурологической компетенции также направлен комплекс упражнений, основанный на анализе текста, вводящего регионально-культурный компонент. Цель введения регионального компонента в курс РКИ – «ознакомление... с особенностями региона пребывания для успешной социокультурной и лингвокультурной адаптации в иноязычной среде российского региона» [3, с. 19]. Текст «Новокузнецк» посвящен прошлому и настоящему города Новокузнецка Кемеровской области: кратко представлены сведения из истории города и дана его характеристика на современном этапе развития. Важно, что данный текст знакомит иностранных учащихся с историей и культурой Новокузнецка в контексте истории и культурной жизни России XIX–XX вв.

Фрагмент текста «Новокузнецк» представлен ниже.

Новокузнецк – большой город на юге Кемеровской области. Ему 407 лет. В 1618 году на правом берегу реки Томи построили крепость, потом там zaloжили город Кузнецк.

В маленьком городе Кузнецке было две церкви, магазины и дома купцов. По реке Томи возили товары в другие города для продажи. В 1857 году в Кузнецке венчался в церкви знаменитый русский писатель Фёдор Михайлович Достоевский.

Кузнецк находится в Кузнецкой котловине, там добывают каменный уголь. В 1930 году на левом берегу Томи построили огромный завод – Кузнецкий металлургический комбинат. Там производили чугун, сталь, рельсы. Во время Великой Отечественной войны на КМК делали броню для танков.

Вокруг завода строили новую часть города, и в 1931 году Кузнецк стали называть Новокузнецк. После войны город развивался. От вокзальной площади проложили три проспекта: проспект Курако, проспект Металлургов, проспект Бардина.

Проспект Курако тянется до КМК. На этом проспекте построили красивые дома, установили два памятника – памятник Суворову и памятник Кутузову.

Проспект Металлургов – самый старый проспект. Там посадили Сад Металлургов, построили драматический театр, кукольный театр, открыли краеведческий музей, кино-театр «Октябрь», хоккейный стадион «Металлург». Напротив кинотеатра – площадь, там поставили памятник русскому поэту Владимиру Маяковскому. Этот поэт сочинил стихи о жителях Кузнецка и о строительстве Кузнецкого металлургического комбината.

На предтекстовом этапе учащиеся посредством историко-культурного и историко-этимологического комментария осваивают новую лексику: *крепость, заложить, котловина, купец, венчаться, каменный уголь, металлург, металлургический, производить, чугун, сталь, рельсы, броня, проложить, памятник, установить*. В процессе семантизации лексики происходит обращение к иллюстрациям. Историко-культурный комментарий также предполагается в ходе знакомства с природными и культурными объектами и с персоналиями, связанными с историей Новокузнецка и России (*Томь, Кузнецк, Ф. М. Достоевский, КМК, Великая Отечественная война, М. К. Курако, И. А. Бардин, А. В. Суворов, М. И. Кутузов, В. В. Маяковский, Ю. А. Гагарин, Бульвар Героев, Вечный огонь, Спасо-Преображенский собор*).

После словарной работы ученикам предлагается прослушать текст, а затем прочитать, по ходу чтения вставляя в неопределенно-личные предложения пропущенные глаголы в форме множественного числа прошедшего/настоящего времени, пользуясь при необходимости словами для справки. При подстановке необходимых форм глаголов учащиеся анализируют данные конструкции (определяют время и число глагола, объясняют отсутствие действующего лица), закрепляя знания о семантике и структуре неопределенно-личных предложений.

При анализе неопределенно-личных предложений в рамках текста важно обратить внимание на контекст их использования. Данные конструкции употребляются для описания деятельности людей в разные периоды истории города: основание Кузнецкой крепости, торговля, разработка месторождений каменного угля, строительство Кузнецкого металлургического комбината, возведение города-сада, труд во время Великой

Отечественной войны, застройка города в послевоенное и в настоящее время. Формы глаголов-сказуемых во множественном числе (*построили, заложили, добывают, производили, проложили, установили, посадили, открыли*) и отсутствие подлежащих помогают нагляднее отразить коллективную деятельность жителей города во благо страны и людей, ярче представить масштабы человеческого труда.

Работа с текстом завершается составлением развернутого плана текста «Новокузнецк» и подготовкой к пересказу. В ходе пересказа каждый учащийся может выступить в роли экскурсовода, повествующего об истории и достопримечательностях Новокузнецка. Во время выступления ученикам нужно использовать неопределенно-личные предложения.

Со знакомством иностранных учащихся с русской лингвокультурой также связан комплексный анализ русских пословиц, по форме представляющих собой неопределенно-личные предложения: *Цыплят по осени считают. В чужой монастырь со своим уставом не ходят. Дарёному коню в зубы не смотрят. После драки кулаками не машут. От добра добра не ищут.*

Комплексный анализ пословицы происходит поэтапно – от определения лексического значения каждого слова до осмысления всего высказывания в образно-функциональном аспекте. Рассмотрим обозначенные этапы анализа на примере пословицы *Цыплят по осени считают.*

Учащиеся находят в предложении сказуемое, определяют его лексическое значение в данном контексте (*считать* – определять количество чего-либо) и грамматическое значение (*считают* – глагол в настоящем времени в 3-м лице во множественном числе), отмечают отсутствие в предложении существительного/местоимения в именительном падеже. Затем называют лексическое и грамматическое значения словоформы *цыплят* (*цыпленок* – птенец курицы; существительное во множественном числе, в винительном падеже). Определяется грамматическое значение словоформы *по осени* (осенью), уточняются знания учащихся об осени как о времени года. Далее для определения семантики предложения в прямом значении предлагаются вопросы: *Зачем считать цыплят? Почему цыплят считают именно осенью, а не весной или летом?* Учащиеся приходят к выводу, что осень – это время, когда появляется урожай, вырастают детеныши животных, подводятся итоги года.

Затем происходит обращение к иллюстративному тексту, наглядно представляющему коммуникативную ситуацию, в рамках которой возможно употребление данной пословицы. Пример такого текста приведен ниже.

Начался новый учебный год. На первом занятии по русскому языку Сурадзбек очень хорошо работал: правильно отвечал на все вопросы, не делал ошибок в упражнении. Преподаватель поставила ему «отлично».

Студент очень обрадовался и сказал:

– В конце года на экзамене я обязательно получу «отлично»!

Преподаватель улыбнулась:

– Это хорошо, что у тебя есть такая цель! Но цыплят по осени считают.

Прочитав текст, учащиеся отвечают на вопросы: *Почему Сурадзбек решил, что сможет сдать экзамен на «отлично»? Как вы думаете, сможет студент это сде-*

лать? Почему преподаватель вспомнила эту пословицу? Когда можно использовать эту пословицу? Каково ее значение?

Отвечив на вопросы, ученики приходят к выводу, что пословицу *Цыплят по осени считают* используют в том случае, когда человек раньше времени, еще не закончив дело, говорит об успехах. Далее формулируется образное, переносное значение данного предложения, выявляется семантика пословицы: не нужно делать преждевременных выводов, нельзя рассчитывать на успех заранее. Для лучшего понимания сформулированного значения можно предложить учащимся создать собственные мини-тексты с использованием данной пословицы.

На заключительном этапе работы с пословицей важно вновь обратить внимание учеников на отсутствие подлежащего в предложении и задать вопросы: *Почему нет существительного/местоимения в именительном падеже? Кто действует?* Учителю нужно донести мысль, что неопределенно-личные предложения могут употребляться, когда речь идет о жизненных закономерностях, которые актуальны для каждого человека: «неопределенно-личные предложения используются для формулирования общего правила» [6, с. 37]. В данном случае можно отослать учащихся к конструкциям, которые были рассмотрены на начальном этапе изучения неопределенно-личных предложений: *Экзамены сдают летом. Здесь изучают английский язык. Сюда приходят вечером. В столовой едят.* В данных конструкциях, как и в пословицах, выражаются типичные жизненные ситуации. Разница лишь в том, что в пословицах через переносное значение усиливается обобщение [4, с. 138], правило имеет абсолютный характер.

Изучение неопределенно-личных предложений в лингвокультурологическом аспекте позволяет сформировать у иностранных учащихся знания о некоторых особенностях русской языковой картины мира, выраженной в семантике данных конструкций, а также о событиях, объектах окружающей действительности и персоналиях, являющихся частью русской культуры.

Список источников

1. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск, 2003. 180 с.
2. Уракова Ф. К., Жажева Д. Д., Пханаева С. Н. и др. Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках русского языка как иностранного // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 3А. С. 248–255.
3. Антонова Л. Н. Лингвострановедческий аспект преподавания РКИ с учетом регионального компонента (на примере Республики Саха (Якутия)) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2022. 21 с.
4. Скобликова Е. С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (теоретический курс) : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2009. 320 с.
5. Шибко Н. Л. Развитие культуроведческих умений у иностранных студентов филологических факультетов при обучении говорению (на материале односоставных предложений русского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2003. 20 с.
6. Падучева Е. В. Неопределенно-личное предложение и его подразумеваемый субъект // Вопросы языкознания. 2012. № 1. С. 27–41.

Специфика освоения фонетической системы русского языка китайскими студентами

The specifics of mastering the Russian phonetic system by Chinese students

Анастасия Владимировна Лесовская

Anastasia Vladimirovna Lesovskaya

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@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются фундаментальные различия фонетических систем русского и китайского языков, которые создают комплексные трудности для китайских студентов при освоении русской фонетики. Анализируются такие аспекты, как структура слога, противопоставление согласных по твердости/мягкости и глухости/звонкости, а также ударение. Представлены результаты эмпирического исследования с разным уровнем владения русским языком.

Ключевые слова: фонетика русского языка, фонетика китайского языка, китайские студенты

Keywords: Russian phonetics, Chinese phonetics, Chinese students

Фонетические системы русского и китайского языков абсолютно разные, поэтому первые трудности начинаются с освоения русского слога. «В русском слоге количество звуков может варьироваться (например, в слове рак – 3 звука, банк – 4 звука, а взгляд – 6 звуков). В китайском языке слог должен иметь не больше 4 звуков» [1, с. 58]. Для китайских студентов серьезную трудность представляет именно слоговое строение русских слов. Избыточная длина слова и нагромождение слогов заметно осложняют восприятие и произношение. Как и то, что в русском языке любой звук может занимать начало, середину или конец слога, в отличие от китайского, где все звуки в слог строго упорядочены. У каждого звука есть свое заранее установленное положение, поэтому в китайском языке существует ограниченное количество слогов – всего около 414 без учета тоновых вариантов. Даже если мы учтем тоны, их число теоретически будет достигать 1324 слога. В русском языке, где сочетания звуков более свободны, количество слогов практически не поддается учету [2].

Поэтому для китайских студентов, которые изучают русский язык, одной из самых сложных задач является освоение фонетики. Помимо свободного сочетания звуков в слог, им приходится столкнуться с совершенно новыми для себя явлениями, такими как твердость/мягкость, глухость/звонкость. Ситуацию осложняет и русское ударение, которое может падать на разные слоги и менять свое положение в слове.

«В путунхуа выделяются только четыре звонких согласных: m, n, l и r (написание на пиньине). Остальные китайские согласные являются глухими или полувзвонкими.

Смыслоразличительную роль в фонетической системе китайского языка играет противопоставление согласных по наличию/ отсутствию придыхания» [3, с. 5].

Китайский язык – это тоновой язык, а «тон и ударение – это два несовместимых явления» [4, с. 46]. Чтобы преодолеть их, необходима диагностика, которая позволит классифицировать основные типы ошибок.

Для этого мы провели эмпирическое исследование, ориентированное на выявление и анализ специфических фонетических трудностей. Участниками тестирования стали 15 китайских студентов Пекинского нефтяного университета (филиал в г. Карамай). Группа респондентов имела разный уровень владения русским языком: 9 человек – А2, 2 человека – В1, 1 человек – В2 и 2 человека – С1. Такая выборка позволила оценить, сохраняются ли проблемы на разных этапах обучения.

Исследование проводилось в формате онлайн-тестирования, что является важным методологическим ограничением. У нас не было возможности проверить фонетические навыки на слух (аудирование и произношение). Все задания были ориентированы на визуальное восприятие и теоретическое понимание фонетических правил русского языка. Однако тест позволил определить уровень владения правилами и выявить типичные ошибки.

Целью эксперимента была проверка того, насколько хорошо студенты усвоили ключевые аспекты русской фонетики, которая кардинально отличается от китайской. В том числе:

- 1) понимание принципов деления слов на слоги, способность корректно сегментировать слова на слоги, несмотря на консонантные кластеры;
- 2) различение твердых и мягких согласных, умение идентифицировать палатализованные согласные по их графическим маркерам;
- 3) различение глухих и звонких согласных, понимание оппозиции и, что критически важно, фонетических процессов оглушения и озвончения;
- 4) воспроизведение правильного ударения в изученной лексике на основе зрительного узнавания слов.

По шести вопросам, посвященным слогоразделению, результаты оказались неожиданно высокими. Студенты продемонстрировали способность успешно определять количество слогов в словах различной структуры. Наибольшие, хотя и единичные, трудности вызывали слова «автобус» из-за стечения согласных «вт», «семья» (где мягкий знак в середине слова воспринимается как слогораздел). Это позволяет сделать вывод, что теоретическое понимание принципа слогаобразования в русском языке у китайских студентов сформировано хорошо. Сложности носят частный характер и связаны со стечениями согласных. Это свидетельствует об достаточно высоких результатах обучения на начальном этапе.

С шестью заданиями на различение твердых и мягких согласных студенты справились уверенно. Результаты показывают, что лучше всего студенты определяют мягкость согласных перед гласными переднего ряда («и», «е», «ю», «я»), как в парах типа «люстра – лимон». Небольшие затруднения вызывали задания на определение твердости [p] в паре «роза – рука» и [n] в паре «нос – нога». Мы можем сделать вывод, что студенты

успешно освоили визуальные маркеры мягкости и твердости. Затруднения могут возникать в менее очевидных случаях.

Глухие и звонкие согласные – этот блок заданий состоял также из шести вопросов. Это оказалась самой проблемной зоной, что полностью подтвердило исходную гипотезу. Результаты показали ярко выраженную закономерность:

В сильной позиции (например, в начале слова перед гласной «Дом» и «Кот») различие сохраняется, и студенты продемонстрировали стабильные результаты.

В слабых позициях, особенно в конце слова («гоД», «гриБ»), студенты не оглушали звонкие согласные.

Этот факт является прямым следствием влияния родного языка. В китайском языке противопоставление по глухости и звонкости не является смысловозначительным, и артикуляционный аппарат студентов не настроен на автоматическое оглушение в конечной позиции. Они переносят орфографическое написание на звучание, игнорируя фонетические процессы русской речи. Таким образом, противопоставление согласных по глухости/звонкости, особенно в позициях регрессивной ассимиляции, остается наиболее устойчивой трудностью для китайских студентов.

Результаты по пяти вопросам на ударение оказались очень высокими. Студенты безошибочно определили ударный слог в условиях визуальной опоры. Достигнутый успех ограничивается только заучиванием. В спонтанной речи, где графический образ отсутствует, влияние ритмики родного языка по-прежнему остается сильным.

Проведенное исследование подтвердило наше предположение о том, что фундаментальные различия в фонетических системах русского и китайского языков создают для студентов специфический комплекс трудностей. На основе полученных данных можно сформулировать следующие выводы.

Во-первых, слогоразделение усваивается китайскими студентами успешно, что свидетельствует об эффективности объяснения этого аспекта на начальном этапе обучения.

Во-вторых, твердость и мягкость согласных на теоретическом (визуальном) уровне проблем не вызывает, так как студенты хорошо ориентируются на последующую гласную. Проблема может сохраняться в устной речи.

В-третьих, нормативное ударение в знакомых словах узнается корректно, однако этот навык является пассивным и требует переноса в активную речь.

В-четвертых, главным «камнем преткновения» была и остается оппозиция глухих и звонких согласных, особенно в позициях оглушения и озвончения. Это прямое и устойчивое следствие интерференции родного языка, требующее целенаправленной и длительной коррекции.

На основе полученных данных мы сформулировали ряд практических рекомендаций по преподаванию фонетики китайским студентам.

В первую очередь усилия должны быть направлены на коррекцию интерференции по глухости/звонкости. Необходимо интенсивно тренировать правила оглушения и озвончения, выделять 5–10 минут в начале урока для отработки фонетических навыков не только на начальном этапе, но и выше. Основным инструментом здесь могут стать

упражнения на повторение минимальных пар: «луг – лук», «плод – плот» и т.д. Также важно не забывать про использование тактильных приемов при постановке артикуляции. Например, прикладывание руки к гортани позволяет студенту физически почувствовать вибрацию голосовых связок и уловить разницу между [з] и [с], [д] и [т].

Вторым важным направлением является интеграция аудирования и произношения. Несмотря на то, что наше тестирование проводилось онлайн, в реальном учебном процессе необходимо делать много упражнений на аудирование, которые направлены на развитие фонематического слуха через игровые элементы (использование сигнальных карточек или жестов при опознании звонкого/глухого звука). Что касается работы над слогоразделом, то здесь достаточно поддерживающих упражнений, акцент сместить на произношение сложных сочетаний согласных.

В области твердости/мягкости необходимо последовательно переходить от визуального опознания к слуховому различению. При этом важно отрабатывать мягкие согласные не только в позиции перед гласными, но и на конце слова.

Для активизации навыков ударения мы рекомендуем переводить навык из пассивного регистра в активную речь. Добиться этого можно благодаря ритмическим упражнениям, декламации стихов, а также при использовании метода «пропевания» слов с акцентом на ударный слог.

Проведенное исследование позволило не просто констатировать наличие трудностей, а выявить их иерархию и глубинные причины. Это дает возможность перейти от общих фраз о «сложной фонетике» к целенаправленной и системной работе. Ключевой вывод заключается в том, что наибольшие ресурсы должны быть направлены на преодоление интерференции в области звонких и глухих согласных, в то время как другие аспекты могут быть скорректированы поддерживающими методами. Такой дифференцированный подход является залогом эффективного формирования фонетических навыков у китайских студентов, изучающих русский язык.

Список источников

1. Пантелеев А. Ф., Нефедов И. В., Ши А. В. Мы говорим по-русски : учеб. пособие. М., 2023. 58 с.
2. Диалект путунхуа //Российско-китайский клуб СПбГЭУ : сообщество в социальной сети «ВКонтакте». URL: <https://vk.com/@russianchinaclub-dialekt-putunhua> (дата обращения: 28.04.2026).
3. Трубач О. К., Горшкова Д. И., Скляр Л. Н. Сравнительный анализ фонетических систем русского, французского и китайского языков // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. № 1. С. 5–6.
4. Малышев Г. И., Киселевич Я. Е., Митчелл П.Д. Трудности в изучении фонетики китайского языка русскоговорящими студентами: основные ошибки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 3 (173). С. 43–48.

Использование поэтических текстов в процессе обучения русскому языку как иностранному

The use of poetic texts in the process of 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: Тамара Борисовна Черепанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, tb100@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается роль поэтических текстов в процессе обучения русскому языку как иностранному. Анализируется влияние поэзии на развитие речевых навыков, эмоциональную выразительность и культурную компетенцию студентов. Обсуждаются методические подходы к интеграции поэтических произведений в учебный процесс, а также примеры успешного применения поэзии на уроках русского языка как иностранного. Исследование основано на опыте преподавания и включает практические рекомендации по преподаванию русского языка как иностранного с использованием текстов региональной литературы как средства отражения культуры конкретного ареала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, поэтические тексты, обучение, речевые навыки, культурная компетенция

Keywords: Russian as a foreign language, poetic texts, teaching, speech skills, cultural competence

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой многогранный и комплексный процесс, охватывающий не только овладение грамматическими и лексическими нормами, но и усвоение культурных особенностей изучаемого языка. Поэтические тексты, отличающиеся высокой степенью экспрессивности и эмоциональной насыщенности, могут выступать эффективным средством в рамках данного образовательного процесса. В настоящей статье анализируется влияние поэзии на формирование языковых компетенций и повышение уровня культурной осведомлённости обучающихся.

Идея интеграции художественных произведений в практику преподавания РКИ имеет глубокие исторические корни. Как отмечает Р. В. Миксюк [1], уже в XVIII в. художественные тексты включались в учебные пособия, предназначенные для обучения иностранных граждан. В современной методике преподавания иностранных языков значимость использования произведений художественной литературы, в том числе поэтических, признаётся ведущими учёными и методистами, среди которых В. Г. Костомаров, В. М. Верещагин, Н. В. Кулибина и другие.

Введение иностранного обучающегося в культурную среду изучаемого языка является одной из ключевых задач преподавания РКИ. Одним из средств реализации данной задачи выступает изучение русской поэзии. Опираясь на концепцию Н. В. Кулиби-

ной, согласно которой художественный текст рассматривается как «трижды культурный объект» [2], Г. В. Улузаева и А. К. Хабдаева подчёркивают, что освоение поэзии на уроках РКИ открывает широкие перспективы для успешного обучения: способствует совершенствованию социокультурной компетенции, знакомит иностранных учащихся с богатым культурным наследием страны изучаемого языка, способствует развитию навыков понимания текстов, позволяет постичь метафоричность языка, формирует эстетический вкус, прививает любовь к звучащему образному слову», а также вносит значительный вклад в нравственное воспитание [3].

Дж. Б. Чарыева [4], опираясь на опыт исследований Г. В. Улузаевой, А. К. Хабдаевой и китайского учёного Ли Дань, выделяет пять основных причин использования поэзии в процессе обучения РКИ: развитие и углубление языковых знаний, формирование языковой чувствительности и эмоциональной сферы, развитие навыков анализа и интерпретации текста, расширение культурного кругозора, повышение мотивации к изучению языка.

Анализ научных исследований по данной проблематике [5–9] подтверждает её значимость и актуальность. В этой связи целесообразно рассмотреть использование поэтических текстов на уроках РКИ с позиций региональной культуры как отражения жизни, духовных и материальных ценностей, бытовых реалий и истории народа, проживающего в определённом географическом ареале. Находясь в конкретном регионе, иностранный обучающийся посредством соприкосновения с художественными и поэтическими текстами данного края способен глубже понять и прочувствовать особенности изучаемого языка. Эмоциональное восприятие и встреча с реалиями, отражёнными в текстах, способствуют более быстрому и эффективному овладению речевой компетенцией.

Вопрос о влиянии поэтических текстов на обучение РКИ требует детального анализа. Поэзия отражает колорит родного языка, природные и культурные реалии, что позволяет студентам не только осваивать общечеловеческие категории, но и погружаться в ментальные особенности изучаемой культуры. Через ритм и музыкальность поэтического текста возможно воздействие не только на сознание, но и на подсознание обучающихся. Слушая стихи, студенты могут воспринимать определенные эмоциональные вибрации, что способствует их знакомству с особенностями страны пребывания.

Поэтические тексты содержат как прямые, так и переносные смыслы, насыщенные образными средствами выражения, такими как метафоры, метонимии, гиперболы и т.д. Это разнообразие смыслов расширяет кругозор студентов и развивает их способность воспринимать различные формы выражения мыслей. Таким образом, поэтические тексты представляют собой ценное средство для глубокого понимания русского языка.

На начальных уровнях обучения РКИ рекомендуется использовать доступные для восприятия стихотворения, например, произведения таких авторов, как Агния Барто и Самуил Маршак, а также стихи поэтов золотого и серебряного века, ориентированные на детскую аудиторию. Эти произведения посвящены темам природы, любви и дружбы, а также изобилуют деталями материальной и духовной жизни.

На средних и продвинутых этапах обучения целесообразно знакомить студентов с более сложными стихотворениями, анализируя скрытые в них смыслы. В процессе обучения поэтическому тексту можно применять различные методические подходы: 1) тематические нарезки строк из разных стихотворений по темам (времена года, природа, любовь и т.д.) с последующим анализом; 2) анализ целостного текста стихотворения; 3) выделение поэтических элементов из прозаических текстов; 4) самостоятельные попытки версификации.

Рассмотрим один из подходов – анализ стихотворения, который представляет собой важный аспект в обучении РКИ, поскольку позволяет не только углубить понимание языка, но и познакомить студентов с культурными и историческими особенностями региона.

Так, включение стихотворения томского поэта Николая Игнатенко позволит познакомить обучающихся с опытом использования различных средств художественной выразительности в речи:

Берега обросли людьми,
И покинул покой долину.
Там внизу ледоход Томи
Обнажает бесстыдно спину.

И как если бы днём – луна,
Исключением из сверхправила,
Ты, спокойная, вдруг пришла –
на обрывистый берег в Лагерный.

Наверху устоять нельзя –
вниз отправит дорожка крутая,
где твои, будто лёд, глаза
возле льда наконец растают.

В рассматриваемом стихотворении особое место занимают краеведческие детали, такие как *ледоход на Томи* и *обрывистый берег в Лагерном саду*. Эти элементы обладают значимым культурным и образовательным потенциалом как для российских, так и для иностранных студентов. Лагерный сад, расположенный в начале главного проспекта города Томска, выступает важным компонентом культурной памяти региона. Мемориальный комплекс, посвящённый боевой и трудовой славе томичей, включает монумент «*Родина-мать вручает оружие сыну*», гранитные стелы с алюминиевыми плитами, на которых высечены имена погибших и пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны, а также вечный огонь. Данный мемориал символизирует коллективную память о подвиге и жертвах томичей. В свою очередь, обрывистый берег реки Томь формирует живописный природный ландшафт, традиционно служащий местом весенних встреч людей, собирающихся для наблюдения за ледоходом. Таким образом, сочетание мемориальных и природных объектов создаёт уникальные предпосылки для

интеграции краеведческих аспектов в образовательный процесс, способствуя формированию у обучающихся не только языковых, но и социокультурных компетенций.

Для лучшего запоминания данных деталей продуктивным приемом может выступать прием визуализации, когда во время урока представляются изображения упоминаемых мест, позволяя посредством использования слайдов презентации или видеозаписок во время чтения стихотворения создать яркие образы, которые остаются в памяти студентов. Анализируемый поэтический текст изобилует метафорами и эпитетами, что делает его богатым на выразительные средства. Например, метафоры «берега обросли людьми» и «ледоход Томи обнажает спину» создают живые образы, которые можно проанализировать с точки зрения лексических и синтаксических единиц.

Обратим внимание, что объяснение метафор иностранным студентам требует особого подхода. Понимание скрытых смыслов можно достигнуть через сопоставление с аналогичными образами в других языках и культурах. Например, фраза «берега обросли людьми» может быть сопоставлена с выражениями «голова обросла волосами» или «луг зарос травой», что поможет студентам создать собственные ассоциации.

Кроме того, использование олицетворения, где ледоход представляется как «оживший богатырь», позволяет передать метафорический смысл строки. Это дает возможность студентам визуализировать процесс пробуждения природы весной и ассоциировать его с новыми чувствами, такими как любовь. Лирический герой, ожидающий встречи со своей возлюбленной, символизирует надежду и эмоциональную напряженность.

В контексте урока русского как иностранного поэтический текст становится не только средством языковой практики, но и инструментом для передачи культурных ценностей и эмоциональных состояний. Конструкция стихотворения, включая антитезу «днём – луна», усиливает художественное впечатление и подчеркивает русскую ментальность, где реальность и иллюзия переплетаются.

В заключение можно отметить, что анализ поэтического текста в контексте обучения русскому языку как иностранному может выступать мощным инструментом для развития языковых навыков и культурной осведомленности студентов. Применение краеведческих деталей и визуализация помогают создать яркие образы, способствующие лучшему усвоению материала. Метафорические конструкции и олицетворения не только обогащают лексический запас студентов, но и позволяют глубже понять эмоциональные и культурные аспекты русского языка. Таким образом, использование поэзии в образовательном процессе способствует более глубокому пониманию языка и его контекста, открывая перед иностранными студентами тайны русской души и культуры.

Список источников

1. Миксюк Р. В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-tekst-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 08.04.2026).

2. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб. : Златоуст, 2001. 264 с.

3. Улазаева Г. В., Хабдаева А. К. Об изучении поэтических текстов на уроках по русскому языку как иностранному // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 4. С. 92–96.

4. Чарыева Дж. Б. Художественный поэтический текст как ресурс на уроках русского языка как иностранного // Мировая наука. 2024. № 4 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-poeticheskiy-tekst-kak-resurs-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 08.04.2026).

5. Усманов Ж. С., Копырина М. В. Образовательный потенциал поэтического текста в обучении русскому языку в начальной школе Туркменистана // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-potentsial-poeticheskogo-teksta-v-obuchenii-russkomu-yazyku-v-nachalnoy-shkole-turkmenistana> (дата обращения: 08.04.2026).

6. Дружинина В. В., Гусейнова А. А., Сетдарова Н. Б. Методика работы с поэтическим текстом на уроках русского как иностранного // Гуманизация образования. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-raboty-s-poeticheskim-tekstom-na-urokah-russkogo-kak-inostrannogo> (дата обращения: 08.04.2026).

7. Ромашко М. Д. Особенности художественного текста как инструмента обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2024. № 24 (523). С. 191–194. URL: <https://moluch.ru/archive/523/115763>.

8. Вельмякина А. В. Специфика использования поэтических текстов в процессе обучения русскому языку как иностранному // Язык и культура: взгляд молодых : материалы Междунар. науч.-практ. конф. IV Костомаровский форум, Москва, 23 мая 2024 г. М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2024. С. 236–239.

9. Улазаева Г. В., Хабдаева А. К. Об изучении поэтических текстов на уроках по русскому языку как иностранному // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izuchenii-poeticheskikh-tekstov-na-urokah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 08.04.2026).

Поэтический текст: к вопросу общей характеристики функционально-прагматических и структурно-типологических свойств

Poetic text: on the issue of general characteristics, functional-pragmatic and structural-typological properties

Анастасия Андреевна Напеева

Anastasia Andreevna Napreeva

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@tspu.ru

Аннотация. Представлена дефиниция терминов «текст», «поэтический текст», «художественный текст» и «лирический текст». Раскрыты общие характеристики художественного, поэтического и лирического текстов, а также их отличительные признаки. Рассматривается поэтический текст как особая форма художественной речи, обладающая специфическими функционально-прагматическими и структурно-типологическими свойствами.

Ключевые слова: текст, поэтический текст, художественный текст, лирический текст

Keywords: text, poetic text, artistic text, lyrical text

Изучением поэтического текста занимались такие ученые, как Р. Барт, С. А. Борисова, Х. Л. Борхес, Г. О. Винокур, Е. С. Кубрякова, Ж. Н. Маслова, К. Э. Штайн и другие. Но перед тем как рассмотреть специфику поэтического текста, необходимо разобраться, что такое текст в целом.

Ж. Н. Маслова считает, что текст – это одно из фундаментальных понятий современного гуманитарного знания [1, с. 174]. Ученые рассматривают текст с различных точек зрения. В словаре литературоведческих терминов, с точки зрения литературоведения, текстом является словесное законченное произведение либо его фрагмент, составленный из знаков естественного языка (слов) и сложных эстетических знаков (слагаемых поэтического текста, сюжета, композиции и т.д.) Под текстом также понимается авторское сочинение без комментариев и сочинений к нему [2]. С точки зрения лингвистики, текст представляет собой последовательность предложений, слов (в семиотике – знаков), построенную согласно правилам конкретного языка, данной знаковой системы, и образующую сообщение [1, с. 174].

У текста достаточно много определений, которые в основном выявляют одну общую суть, текст – запись человеческих мыслей. Е. С. Кубрякова верно отмечает, что хоть у термина «текст» отсутствует единое определение, но это не мешает его узнаваемости, «если людям ясна общая идея, положенная в основу категории и осознана ее прагматическая целесообразность, если категория строится вокруг определенного концепта, а сам концепт укоренен в нашем сознании, в понимании такой естественной ка-

тегории люди часто довольствуются достаточно гибкими и подвижными границами, да и расширение границ такой категории происходит достаточно просто» [3, с. 72–81]. Текст настолько глубоко укоренился в сознании человека, что стало уже не настолько важно, какое определение использовать из предложенных, ведь оно узнаваемо по своей природе.

Стоит отметить, что языковая природа *поэтического текста* еще более своеобразна – текст может содержать знаковые, но и маргинальные в лингвистическом аспекте элементы – псевдослова, креолизированные элементы и т.д. Поэтический текст представляет собой особым образом организованный язык [4, с. 114]. По мысли Винокура, «в этом (поэтическом) языке не только оживляется все механическое, но и узаконивается все произвольное» [5, с. 253].

В поэтическом тексте очень важно разграничивать информативность и смысл. Применительно к поэтическому тексту невозможно говорить об однозначном авторском толковании предмета мысли. Специфика поэтического текста в том, что в нем конструктивную роль выполняют структуры эмоционально-риторические, которые соотносят текст не с самой действительностью, а с интерпретацией действительности [1, с. 327]. В поэтическом тексте не так важна действительность, как восприятие и понятие автора. Организация структуры поэтического текста невозможна без авторской модальности, которая скрепляет все элементы текста, интерпретация текста невозможна без читателя [1, с. 327].

Поэтическому тексту присущи такие признаки, как выраженность, ограниченность, структурность, завершенность, информативность, воспроизводимость, модальность, прагматичность, жанровая принадлежность. Он подразумевает под собой выражение своих чувств, эмоций и ощущений черед знаковые единицы. Его текстовое выражение транслируется, как правило, в стихотворениях. К его главным особенностям можно отнести качества, которые подходят к чувственным натурам, расположенным к личным переживаниям (чувствительность, экспансивность и т.д.).

Ж. Н. Маслова утверждает, что поэтический текст не может быть свободен от морфологической структуры языка, вследствие чего в нем неизменно присутствуют морфологические концепты. По мнению автора, благодаря таким концептам происходит кодирование основополагающих стабильных элементов смысла, а также наиболее общих и существенных свойств событий и их компонентов. Исследователь отмечает, что на образно-лексическом уровне текста закладываются предметные и признаковые смыслы, тогда как на пропозициональном уровне формируются субъектно-, объектно-, предикатные отношения и событийные смыслы. В конечном итоге Ж. Н. Маслова резюмирует, что смыслы всех уровней объединяются в единую систему, создавая общий смысл на уровне текста и, далее, на сверхтекстовом уровне, если рассматривается совокупность произведений.

Еще одна особенность смысла поэтического текста – его соотносимость с категорией абсурдна (алогизма). Информативность, предполагающая однозначное толкование, и бессмыслица, предполагающая отсутствие интерпретаций и являющаяся крайней степенью абсурда, представляют крайние точки, между которыми происходит создание смысла поэтического текста [1, с. 331].

Также стоит рассмотреть соотносимость поэтического текста с текстами смежных типов – художественным и лирическим. Главное сходство между ними заключается в том, что они отражают личное мировоззрение автора, его индивидуальную картину мира. Данные тексты воздействуют на читателя и эмоционально, и рационально. Их ключевой функцией выступает порождение эстетического воздействия на сознание читателя.

Художественный текст – модель действительности, которая в вербальной форме репрезентирует вещные компоненты, структурирующие реальный мир и идеальные компоненты [1, с. 176]. Важно понимать, что художественные тексты охватывают все жанровое разнообразие художественной литературы, литературной критики и публицистики. По словам Гегеля, «источником художественных произведений является свободная деятельность фантазии, которая в создании своих воображаемых объектов еще более свободна, чем сама природа» [6, с. 3]. Художественные и поэтические тексты находятся между собой в родовидовых отношениях: поэтический текст представляет разновидность художественных текстов.

Что касается соотношения поэтического и лирического текстов, стоит отметить следующее. Согласно словарю С. И. Ожегова, лирический текст связывается с отражением чувствительности в переживаниях, настроениях, мягкость и тонкость эмоционального начала [7]. Т. Ф. Ефремова в своем словаре отмечает такие характеристики лирического текста, как эмоциональность, поэтическую взволнованность, задушевность [8]. Основной особенностью лирического текста является отражение личных переживаний лирического героя. Как правило, данные переживания носят обобщенное выражение, также действия происходят в настоящем времени. Сказанное определяет существование родовидовых отношений между текстами обозначенных типов: лирический текст – разновидность поэтического текста. Не каждый поэтический текст можно назвать лирическим. Однако сближаются эти виды текстов на основании присутствия в них мощного субъективного начала в виде позиции автора – лирического героя.

В целом отношения между данными смежными понятиями можно представить так: текст → художественный текст → поэтический текст → лирический текст.

Общие характеристики художественного, поэтического и лирического текстов:

1) фикциональность (т.е. то обстоятельство, что изображаемый в тексте мир является фиктивным, вымышленным), опосредованность внутреннего мира текста;

2) синергетическая сложность: сложная по организации система (с одной стороны, это частная система средств общенационального языка, с другой стороны, возникает собственная кодовая система, которую читатель должен дешифровать, чтобы понять текст);

3) целостность, образуемая за счет дополнительных «приращений смысла»;

4) взаимосвязь всех элементов текста;

5) рефлексивность поэтического слова, усиление актуализации лексического уровня;

6) наличие имплицитных смыслов (подтекста);

7) влияние на смысл межтекстовых связей, интертекстуальность [6, с. 5].

Данные виды текстов (из вышеперечисленных) однозначно что-то сообщают, но это не основная их цель. Главная цель – воздействие на читателя.

Помимо сходств данных текстов, важно выделить их отличительные признаки.

Художественный текст сильно отличается от поэтического и лирического текстов как минимум тем, что может выражаться в многочисленных жанрах: роман, повесть, рассказ, сказка и другое. Кроме того, информация, которая содержится в художественном тексте, связана собой логически и отражает действительность, представляя тем самым результат творческой индивидуальности автора, преломленную через его мировосприятие. Художественный текст от других видов текста отличается тем, что не описывает реальных конкретных фактов, он имеет эстетическую функцию, образность и т.д. [9, с. 252].

У лирического текста в отличие от поэтического, полнее всего выражается чувственность, субъективное личное начало. В нем акцент делается только на эмоциях, чувствах внутреннего героя, не на действиях. Кроме того, в лирическом тексте отсутствует рассказчик, монологическая форма изложения, отсутствие рассказчика, они ограничены определенными жанрами, а именно эпитафией, элегией, сонетом, одой, гимном, романсом, эпиграммой и др.

Поэтический текст же затрагивает ментальные, психофизические, культурные и другие области человеческой жизни. В некоторых случаях поэтический текст может выступать ответом на актуальные социальные вызовы, быть написанным на заказ (поздравление, реклама) или даже раскрывать исследователю устойчивость формально-смысловых индивидуально-авторских кодов [10, с. 8]. Сказанное определяет специфику осуществления лингвоконцептологического анализа применительно к содержательной структуре поэтического текста.

Список источников

1. Маслова Ж. Н. Поэтический текст как объект исследования в рамках когнитивного подхода // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 5 (021). С. 174–182.
2. Тимофеев Л. И. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. М. : Просвещение, 1974. 509 с.
3. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. Вып. 1. С. 4–10.
4. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М. : Искусство, 1970. 384 с.
5. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М. : Учпедгиз, 1959. 492 с.
6. Хассан Шали Н. А. Основные характеристики художественного текста / Идеи. Поиски. Решения : материалы VII Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2014 г. / редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2015. С.103–114.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 944 с.
8. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный : в 2 т. М. : Русский язык, 2000. Т. 1. 1210 с.; Т. 2. 1084 с.
9. Мусоева Ф. Ц. Особенности художественного текста: специфика, категории и функции // Вестник Педагогического университета. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-hudozhestvennogo-teksta-spetsifika-kategorii-i-funktsii> (дата обращения: 27.04.2026).
10. Сергодеев И. В. Динамика смыслового комплекса интертекстуальных единиц в поэтическом тексте. М. : Флинта, 2020. 327 с.

**Эргоним vs рекламный текст:
границы понятий и их сопоставительная характеристика**

**Ergonim vs advertising text:
the boundaries of concepts and their comparative characteristics**

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@tspu.ru

Аннотация. Исследуется соотношение эргонима и рекламного текста в структуре рекламной коммуникации. На материале баннера жилищного комплекса «Квартал 1604» (г. Томск) проводится сопоставительный анализ онтологического статуса и функций данных единиц. Исследование выполнено в рамках функционально-стилистического, коммуникативно-прагматического и дискурсивного подходов.

Ключевые слова: рекламная коммуникация, эргоним, рекламный текст, локальная идентичность, Томск

Keywords: advertising communication, ergonim, advertising text, local identity, Tomsk

В современной лингвистике и маркетинге *рекламная коммуникация* рассматривается как сложный многокомпонентный процесс, в котором бренд передает сообщение потребителю, чтобы привлечь внимание и побудить к действию. При этом сообщение не является монологическим, а выступает как интерактивная система, включающая отправителя (рекламодателя), канал распространения, кодированное сообщение, реципиента (целевую аудиторию) и контекстуальную среду, где обратная связь и адаптация к медиаконтексту обеспечивают двусторонний характер взаимодействия [1–3].

Ключевой особенностью рекламной коммуникации является ее прагматическая ориентированность: каждое сообщение конструируется с учетом коммуникативной цели, социокультурных ожиданий адресата и рыночной конъюнктуры. В структуру современной рекламной коммуникации, как правило, входят вербальные, паралингвистические и визуальные компоненты, которые взаимодействуют между собой, образуя эффект некоторой семиотической синергии [2, 4]. То есть эффективность рекламной коммуникации измеряется не столько формально-стилистической выверенностью всех знаковых компонентов, сколько способностью синергетического взаимодействия всех компонентов активировать когнитивные и эмоциональные механизмы принятия решений.

Таким образом, рекламная коммуникация выступает некой «макросистемой», внутри которой функционируют отдельные единицы (слоганы, эргонимы, рекламные тексты, визуальные коды), каждая из которых обладает собственным семиотическим

статусом, но подчиняется общей прагматической логике убеждения и целевого воздействия в контексте региональной картины мира [5]. При этом границы некоторых единиц рекламной коммуникации, на первый взгляд, оказываются недостаточно четкими, что порождает терминологическую и понятийную неопределенность. Особенно ярко это проявляется при сопоставлении эргонима и рекламного текста, которые в ряде случаев могут восприниматься, как смежные, взаимосвязанные или даже тождественные феномены.

В связи с этим требуется четко разграничить эргоним и рекламный текст, определив их функциональные и структурные отличия, несмотря на внешнее сходство и общую включенность в прагматическое поле рекламной коммуникации.

Эргоним (от греч. *ἔργον* – дело, занятие, работа и *ὄνομα* – имя, название) – оним, определяемый Н. В. Подольской в «Словаре русской ономастической терминологии» как «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [6, с. 151].

А. В. Кондратова, обобщая исследования функций эргонимов, выделяет следующие их традиционные в лингвистике, взаимосвязанные разновидности: номинативную (назывную), идентификационную (обеспечивающую выделение объекта среди аналогов и отличие от конкурентов), информативную (или информационную) и рекламную (прагматическую) [7, с. 105].

Лингвистически эргоним характеризуется краткостью и фоносемантической выразительностью, нередко принимает форму неологизма («Запсчастье») или кальки («Автолайт» от англ. Autolight).

В рекламной коммуникации эргоним выступает как «ядерный» элемент брендовой идентичности, способный функционировать автономно (на вывеске, в реестрах, в устной речи) или в составе более крупных коммуникативных конструкций. Эргоним в отличие от ситуативных рекламных сообщений отличается стабильностью во времени и юридическая закреплённость, но в то же время современный маркетинг активно использует эргонимы для построения рекламных нарративов.

В отличие от статичного эргонима рекламный текст, напротив, подчинен задаче ситуативного воздействия.

Рекламный текст – это «реализация определенного типа речевого сообщения, функционирующего в системе массовой информации и имеющего целью передать как можно большему количеству адресатов выгодные отправителю сообщения (рекламодателю) представления о каком-либо объекте внешнего мира (объекте рекламы) для того, чтобы побудить адресатов к определенным действиям» [8, с. 43].

К ключевым функциям рекламного текста относят: аттрактивную (привлечение внимания), фатическую (установление контакта), информирующую (сообщение сведений), персуазивную (убеждение), суггестивную (внушение) и эстетическую (создание гармоничного, выразительного сообщения) [9, с. 187].

Примечательно, что в рекламном тексте все перечисленные функции действуют, как правило, комплексно, в тесном взаимодействии, но на разных этапах восприятия и с разной степенью интенсивности в зависимости от медиаканала (печатная реклама, радио, ТВ, интернет), целевой аудитории и товарной категории.

Структурно рекламный текст может включать заголовок, основную часть, слоган, призыв к действию, юридическое примечание, однако его конфигурация также зависит от носителя, целевой аудитории и креативной стратегии.

Лингвистические средства отличаются высокой степенью прагматической насыщенности: используются тропы, интертекстуальные отсылки, императивные конструкции, оценочная лексика, стратегии аргументации и пр.

В отличие от эргонима рекламный текст динамичен: он адаптируется под медиаформат, сезонность, культурные тренды и поведенческие реакции аудитории. Кроме того, рекламный текст не требует правовой фиксации и может видоизменяться в рамках одной компании. Рекламный текст может быть развернут от одного предложения до нескольких страниц, он не просто называет продукцию, он объясняет, почему потенциальному клиенту необходимо ее приобрести. Например, *«15 минут – и “Самокат” уже тут»* (слоган, который акцентирует скорость доставки).

Но несмотря на функциональную и структурную противопоставленность эргонима и рекламного текста, их теоретическое разграничение сложилось в науке не сразу.

Ономастика относительно молодая лингвистическая наука. В советский период ономастика изучала коммерческие имена преимущественно как лексико-семантические явления, фокусируясь на их этимологии, словообразовательных моделях и нормативном регулировании. Эргонимы рассматривались вне рекламного контекста, как элементы деловой документации и топонимико-антропонимической системы. С 1990-х гг. с развитием рыночной экономики и медиапространства коммерческая ономастика *«лавинообразно растет... переживает своего рода номинативный взрыв»* [10, с. 277].

В 2000-е гг. возникает научный интерес к интерпретации эргонимов в рамках рекламного дискурса. Исследователи (М. В. Голомидова, А. М. Емельянова, Е. А. Земская, И. Н. Кайгородова, И. В. Крюкова, М. Г. Курбанова, М. Е. Новичихина, Т. П. Романова, Н. В. Шимкевич, Т. В. Шмелёва) стали анализировать эргонимы через призму убеждающей коммуникации, подчеркивая их рекламный потенциал.

В то же время между учеными возникает дискуссия: является ли эргоним разновидностью рекламного текста или самостоятельной ономастической единицей, лишь функционально вписывающейся в рекламу?

Обе точки зрения упрощали реальную природу исследуемого феномена, поэтому на смену дихотомии приходит более гибкая методологическая установка, характерная для современного этапа изучения рекламной коммуникации: эргоним и рекламный текст признаются различными по онтологическому статусу, но взаимодополняющими элементами коммерческой коммуникации, где первый задает идентичность, а второй – стратегию ее продвижения.

Для систематизации различий и точек пересечения двух феноменов обратимся к их сопоставительной характеристике, представленной в таблице.

Таким образом, представленная характеристика подтверждает тезис об онтологической разнородности эргонима и рекламного текста при их функциональной комплементарности в структуре коммерческой коммуникации.

Сопоставительная характеристика эргонимов и рекламных текстов

№ п/п	Критерий сопоставления	Эргоним	Рекламный текст
1	Онтологический статус	Ономастическая единица (имя собственное коммерческого предприятия)	Речевое произведение – дискурсивное образование
2	Основная функция	Номинативная и идентификационная	Прагматическая (персуазивная и суггестивная)
3	Юридическая фиксация	Обязательна	Отсутствует
4	Стабильность во времени	Высокая (изменения, как правило, связаны с перерегистрацией)	Низкая (быстро актуализируется и устаревает)
5	Способность к вариативности	Минимальна (ядро стабильно)	Максимальная (адаптация под формат, сезон, аудиторию и пр.)
6	Объем	Как правило, слово, аббревиатура, словосочетание	От одного предложения до нескольких страниц (например, буклет)
7	Отношение к контексту	Относительно автономен (функционирует без дополнительного сопровождения)	Контекстуально зависим (требует учета канала, аудитории, времени, места и пр.)
8	Цель	Идентифицировать объект, обеспечить его узнаваемость и правовую охрану	Инициировать действие (покупку, звонок, запоминание и пр.)
9	Степень прагматической насыщенности	Потенциальная (зависит от «удачности» выбора имени)	Актуальная (реализуется через тропы, императивы, лексику, стратегии аргументации)
10	Временная перспектива	Долгосрочная (рассчитан на годы использования)	Краткосрочная (в рамках рекламной кампании)
11	Роль в рекламной коммуникации	Задаёт «ядерный» элемент брендовой идентичности	Реализует стратегию продвижения брендовой идентичности

Обратимся к конкретному примеру – рекламному баннеру жилого комплекса (ЖК) «Квартал 1604» (рис.), размещенному по адресу г. Томск, пересечение проспектов Кирова и Ленина, от застройщика «Группа Мета».



Рис.1. Рекламный баннер ЖК «Квартал 1604», г. Томск, пересечение проспектов Кирова и Ленина. Фотография сделана автором статьи

Коммуникативное пространство рекламного макета структурно разделено на три функциональные части: *эргоним* – «1604» (полное наименование – «Квартал 1604»), *позиционирующий маркер* – «Сердце Томска» и *рекламный текст*, состоящий из слогана «ВЫГОДНО МЕНЯЕМ ЖИЗНЬ», призыва к действию «Обменяй квартиру на новую», визуального ряда с изображением счастливой семьи, логотипа застройщика «Группа Мета», а также юридических и контактных данных компании.

В данном случае очевидно, что эргоним обладает не только статусом юридически закреплённого наименования жилого квартала, долгосрочной перспективой существования и минимальной вариативностью, но и выступает как «говорящее название»: цифровая комбинация отсылает к 1604 г. – дате основания Томска по указу Бориса Годунова. Эта историческая коннотация наделяет эргоним повышенной прагматической насыщенностью, сближая его с рекламным текстом за счёт формирования эмоционально-ценностного фона, актуализации *локальной идентичности*.

Позиционирующий маркер «Сердце Томска» усиливает эту связь, занимая промежуточное положение между эргонимом и рекламным текстом. Сочетание не является именем собственным, но функционирует как устойчивая характеристика, с одной стороны, указывающая на престижность локации (сердце – центр, жизненная важность), а с другой – создавая эмоциональную привязку (сердце – связь с исторической идентичностью города, локальными ценностями).

Рекламный текст, напротив, демонстрирует все признаки дискурсивного образования: низкую стабильность, контекстуальную зависимость, императивную модальность и актуальную прагматику, направленную на инициирование конкретного действия (участие в программе обмена). В отличие от эргонима, который работает на долгосрочную идентификацию, рекламный текст решает сиюминутную задачу, адаптируясь под текущий этап продаж.

В данном случае очевидно, что границы между эргонимом и рекламным текстом, действительно, могут размываться – эргоним «1604» частично берет на себя персуазивную функцию, транслируя ценностные смыслы без развернутого вербального сопровождения. Это подтверждает существование «говорящих» эргонимов, способных самостоятельно сообщать о статусе, истории или свойствах объекта. Тем не менее для сложных, капиталоемких продуктов (в том числе недвижимости) одного имени недостаточно. Эргоним создает фундамент доверия и узнаваемости, но не объясняет механику сделки, не конкретизирует суть коммерческого предложения.

Таким образом, эргоним остается с продуктом «навсегда», формируя его сущность, правовую охрану, а рекламные тексты меняются в зависимости от сезона, целевой аудитории, маркетинговых задач. При этом их функциональная синергия обеспечивает наибольшую эффективность современной рекламной коммуникации.

Список источников

1. Котлер Ф., Келлер К. Л. Маркетинг менеджмент. 15-е изд. СПб. : Питер, 2018. 816 с.
2. Музыкант В. Л. Теория и практика современной рекламы : учеб. пособие по базовому курсу «Паблик рилейшнз» и «Реклама». М. : Евразийский регион, 1998. Ч. 1: Эффективные рекламные технологии. Паблик рилейшнз. Промоушн. Маркетинг. 397 с.

3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 2001. С. 39–45.
4. Калиновская Е. А., Кобышева А. С. Прагматика рекламного текста в аспекте его суггестивного воздействия // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2021. Т. 25, № 1. С. 58–67.
5. Курьянович А. В., Панкова А. В. Рекламный семиотический код как инструмент интерпретации региональной картины мира // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2025. № 3 (45). С. 67–93.
6. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М. : Наука, 1988. 194 с.
7. Кондратова А. В. Функции эргонимов в аспекте их классифицирующей характеристики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 9-1 (87). С. 105–108.
8. Пьянкова В. С. Фрейм рекламного текста // Вестник молодых ученых: Гуманитарные науки. 1998. № 1. С. 42–47.
9. Македонцева А. М. Функции рекламных текстов // Система ценностей современного общества. 2010. № 10-1. С. 186–190.
10. Горяев С. О., Бугешу А. Коммерческое имя в мировой ономастике: современное состояние // Коммуникативные исследования. 2018. № 3 (17). С. 276–290.

Региональный эргонимический корпус в практике преподавания русского языка как неродного и иностранного (на примере эргонимов г. Томска)

Regional ergonomics in the practice of teaching Russian as a non-native and foreign language (using the example of ergonyms of Tomsk)

Софья Алексеевна Полыгалова

Sofya Alekseevna Polygalova

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@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается региональный эргонимический корпус г. Томска как дидактическому ресурсу для РКН и РКИ. В условиях роста значимости этнокультурного компонента, эргонимы рассматриваются как ценный, малоизученный учебный материал. Представлены примеры аспектных упражнений (фонетических, морфемно-словообразовательных, морфологических, синтаксических) на основе томских номинаций. Комплексное использование эргонимов доказывает их эффективность в формировании коммуникативной и языковой компетенций и повышении мотивации студентов, демонстрируя функционирование языковых средств в социокультурном пространстве.

Ключевые слова: эргоним, региональный материал, русский язык как неродной, русский язык как иностранный, городское пространство, фонетика, словообразование, морфология, синтаксис, лингводидактический ресурс эргонимов

Keywords: ergonym, regional material, Russian as a non-native, Russian as a foreign language, urban space, phonetics, word formation, morphology, syntax, lingvodidactic resource of ergonyms

Современные тенденции в области преподавания русского языка как неродного (РКН) и русского языка иностранного (РКИ) сводятся к поиску эффективных способов формирования коммуникативной компетенции, охватывающей не только владение языковой системой, но и дискурсивные, а также социолингвистические аспекты взаимодействия. Коммуникативный подход, который был выдвинут в 70-е гг. XX в., продолжает оставаться в лингводидактике базовым, но активно дополняется сегодня новейшими разработками, в первую очередь, из области когнитивно-дискурсивных, лингвокультурологических, меж- и кросскультурных исследований.

Так, наблюдается возрастающий интерес к дидактическим материалам, обеспечивающим не только лингвистическое освоение, но и этнокультурное погружение студентов в лингводидактический контекст. Такой подход трансформирует методику преподавания РКИ из процесса «просто обучения языку» в комплексное событие «межкультурного общения» [1, с. 156], поскольку «каждый регион Российской Федерации имеет языковые особенности, выраженные в определенных словах, фразах, предложениях, смысл которых иногда трудно понять даже носителям языка» [1, с. 157]. В этом контек-

сте региональный эргонимический корпус предстает как новый, нетрадиционный, но малоизученный учебный материал, ценность которого обусловлена его значительным потенциалом для формирования коммуникативной компетенции.

Термин «эргоним», введенный в научный оборот Н. В. Подольской, определяется как «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [2, с. 151]. Эргонимы – особая разновидность онимов, совокупность наименований «деловых» объектов городского пространства. Эргонимы, функционирующие в конкретном регионе, представляют собой не просто лингвистические единицы, но и своеобразные когнитивные маркеры, отражающие специфические особенности региональной языковой картины мира. Эргонимический материал несет в себе значительную экстралингвистическую информацию, служит источником сведений об истории города и его современных реалиях, активно участвуя в процессе коммуникации, в том числе межкультурной и полиязычной, которая в особой степени актуализируется в лингводидактической сфере.

Описание опыта применения эргонимов как региональных лексических единиц, обладающих лингводидактическим и лингвоконцептуальным ресурсом, в практике преподавания РКИ представлено в работах ряда отечественных ученых (А. А. Асташовой, С. В. Беликова, Ю. А. Васильевой, Л. С. Головиной, Т. Б. Маклаковой, М. Н. Чупановской и др.).

В предшествующих работах С. А. Польшгаловой и А. В. Курьянович предприняты попытки систематизации информации, существующей сегодня относительно эргонимов в лингвистической литературе, представлен опыт лингвистического описания эргонимов, функционирующих в городском пространстве г. Томска [3], также разработан комплекс критериев их отбора, позволяющий сформировать дидактически ориентированный корпус для формирования языковой компетенции [4]. Для успешного включения этих единиц языка в процесс обучения РКИ и РКН важно использовать такие случаи словоупотребления, которые: 1) лингвистически репрезентативны, демонстрируют разнообразие фонетических, лексических, словообразовательных и грамматических явлений русского языка; 2) содержат устаревшие слова, неологизмы, заимствования, фразеологизмы и другие элементы, способствующие обогащению словарного запаса; 3) иллюстрируют различные способы словообразования (суффиксальный, приставочный, сложение и др.), способствуя пониманию механизмов формирования новых лексических единиц; 4) соответствуют возрастнo-психологическим особенностям обучающихся, учитывая их восприятие, мышление, интересы и когнитивные способности; 5) охватывают широкий спектр сфер человеческой деятельности (торговля, услуги, образование, культура, общественное питание и др.), обеспечивая разнообразие материала для анализа; 6) обладают этимологической и лингвокультурологической ценностью; 7) представлены исключительно на русском языке (кириллицей), а также являются номинациями действующих организаций, отражающими современный языковой ландшафт [4].

В данной статье поставлена цель продемонстрировать возможности эргонимического корпуса в практике преподавания РКН и РКИ, сформулировав возможные варианты заданий, дидактическим материалом которых являются томские номинации.

Мы должны отметить, что включение эргонимов в учебный процесс может проходить на этапе изучения разных разделов языка в рамках комплексного подхода. На уровне фонетики и орфоэпии анализ звучания и структуры наименований способствует развитию фонематического слуха, формированию культуры речи и закреплению правил произношения слов. Структурный анализ в разделе морфемики и словообразования будет полезен для того, чтобы углубить представления о морфемном составе слова, словообразовательных моделях и способах образования лексики в современном русском языке, развивать лингвистическую интуицию и расширить лексику. На морфологическом уровне эргонимы служат наглядным материалом для демонстрации особенностей употребления имен существительных, прилагательных и числительных; синтаксический анализ рекламных слоганов и текстов, содержащих подобную лексику, способствует формированию навыков правильного построения предложений и текстовой организации.

Представим несколько аспектных упражнений для занятий РКИ и РКН. В качестве эргонимического материала для составления заданий использовались данные интернет-ресурса 2gis.ru, на основе, согласно упомянутым выше критериям [4], были собраны вербальные составляющие эргонимов заведений общественного питания; предприятий гостиничного бизнеса; заведений индустрии красоты; заведений, предлагающих услуги массажа г. Томска.

Овладение правильным произношением – важнейшая часть практического курса обучения русскому языку как иностранному [5, с. 110]. Обязательным темой при обучении иностранных обучающихся русскому произношению является «Гласные и согласные звуки»:

1) Прочитайте все названия. Найдите в каждом слове корень (часть слова с главным значением) и гласные а, о, е, я в корне. Разделите названия на две группы: группа 1 – в корне есть гласная а, о, е или я, и эта гласная безударная (не под ударением); группа 2 – остальные названия (где эта гласная в корне под ударением). Для каждого слова из группы 1 найдите проверочное слово (однокоренное или другую форму), где та же гласная будет под ударением. Напишите это проверочное слово рядом. Для каждого слова из группы 2 найдите другое слово или форму, где в корне та же гласная будет безударной. Напишите это слово рядом.

Образец:

Освети́ть – свет (в слове «осветить» гласная е в корне безударная; проверочное слово «свет», где е под ударением).

Ко́зий – коза́ (в слове «козий» о под ударением; проверочное слово «коза», где о безударная).

Список названий для работы:

Массажный салон «Отдохнуть», студия красоты «Жемчужная», студия красоты «Новинка», салон красоты «Свои», парк-отель «Лесной», кафе «Гости», ресторан «Кедр», отель «Момент».

Особое внимание при формировании произносительных навыков студентов, изучающих русский язык, должно уделяться постановке произношения твердых и мягких

согласных. Это обусловлено тем, что противопоставление звуков по твердости-мягкости отсутствует во многих родных языках учащихся [5, с. 122]. Цель данного упражнения на уроке РКИ – научить студентов различать на слух и правильно артикулировать слова с твердыми и мягкими согласными, что является фундаментом для адекватного восприятия, понимания и формирования естественного звучания русской речи:

2) Произнесите слова. В каких из них есть мягкие согласные? В каких – только твердые согласные?

Центр массажистов «Массер», ресторан «Южане», ресторан «Перчини», ресторан «Сибирь», кафе «Бульвар», центр красоты «Красотка», студия красоты «Краше!», салон красоты «Рыбка», салон красоты «Ева».

Приведем примеры грамматических заданий по морфологическим и синтаксическим темам, которые входят в грамматический минимум начального этапа обучения:

«Имя существительное: род, число, одушевленность/неодушевленность, падеж»

3) Перед вами названия заведений города Томска, составьте словосочетания с названием таким образом, чтобы имя собственное стало нарицательным. Что при этом произойдет с написанием?

Ресторан «Снегири», ресторан «Панда», кафе «Гости», кафе «Птичка», кофейня «Слон», центр красоты «Красотка».

4) Укажите падеж имен существительных, входящих в состав эргонима:

Семейное турецкое кафе «Джезва. Кофе на песке», кафе-пекарня «А мы тут, все плюшками балуемся», гриль-кафе «Молчание ягнят», кафе «Дыхание вока», кафе «Лука не жаль», семейное кафе «Вокруг света», кофейня «Утро начинается с кофе», комплекс «Царство Нептуна», центр косметологии «Место под солнцем», массажный салон «Спины на стол», студия массажа «Место для счастья».

«Простое предложение: типы простого предложения».

5) Распределите эргонимы на три группы по типу простого предложения (повествовательные, вопросительные, побудительные):

Кафе-пекарня «А мы тут, все плюшками балуемся», кондитерская «Заверните!», кофейня «А когда не кофе?», кофейня «Утро начинается с кофе», студия красоты «Будьте красивы», парикмахерская «Ты звезда», парикмахерская «Зайди постригись», клиника «Восстанови», студия коррекции фигуры «Я худею», салон массажа «Худей красиво».

Безусловно, представленные выше виды упражнений не являются исчерпывающими.

Значимым принципом отбора эргонимического материала для занятий по РКН и РКИ выступает строгая ориентация на тип вторичной языковой личности (инофон, билингв) [6] и уровень владения обучающимся русским языком (A1–C2) [7]. Практически это означает следующее: необходимо осознавать, что материал должен отражать лексику и грамматику, соответствующие целевому уровню. Для начинающих (A1–A2) – лексически и семантически прозрачные, однословные эргонимы, с четким произношением (например, *турецкое кафе-бутик «Фундук», семейный ресторан «Панда», кафе*

«Гости», кафе «Птица», кафе «Ням-ням», кофейня «Слон», кафе «Дружба»); для продвинутых (B2–C2) – эргонимы, обладающие семантической сложностью, многосоставные (например, кафе грузинской кухни «Пешком Постою», кафе-пекарня «А мы тут, все плюшками балуемся», ресторан грузинской кухни «Высоко высоко», кафе быстрого питания «Дыхание вока», центр красоты и фитнеса «Тело души»).

Такая типологизация требует и правильного подбора заданий: для уровней A1–A2 наиболее эффективны упражнения на нахождение, распознавание и выписывание эргонимов, простые диалоги и ролевые игры (заказ, покупка, простые просьбы), а также произносительные тренировки; на уровнях B1–B2 продуктивны задания на классификацию по типам, перевод с анализом и обсуждением семантики, составление рекламных фраз и грамматические упражнения; для C1–C2 целесообразно включение ситуаций с самостоятельным изменением названия, корпусный анализ моделей эргонимии. Универсальные, легко дифференцируемые упражнения включают классификацию по семантическим и прагматическим критериям, а также творческие проекты по созданию эргонима как средство мотивации и интеграции лексики.

Дифференцированный подход к инофонам и билингам предполагает различные приоритеты: для инофонов ключевыми выступают простота, коммуникативная направленность и контекстная поддержка. Учебный материал должен в первую очередь обеспечивать выполнение реальных речевых задач (ориентация, заказ в кафе, просьба об услуге) и формирование базовой лексики (еда, услуги); для билингов полезно вводить метафорические, полисемантические и стилистически окрашенные эргонимы, акцентируя аналитическую работу – сопоставление с эквивалентами в родном языке, исследование стилистики и прагматических стратегий названия. Важным дополнением служит требование к визуальной и контекстуальной опоре: для инофонов целесообразно сопровождать эргонимы фотографиями фасадов зданий, вывесок, что обеспечивает доступность содержания и снижает когнитивную нагрузку.

Наконец, при отборе и использовании эргонимов обязательна этическая и культурно-лингвистическая фильтрация. Важно проверять названия на предмет возможных стереотипных, провокационных смыслов и включать их в обсуждение как предмет метаязыковой рефлексии.

Таким образом, использование эргонимов в обучении РКИ и РКН позволяет выявить особенности современного языка, продемонстрировать функционирование языковых средств в реальном социокультурном пространстве, стимулируя познавательную активность и способствуя более глубокому и осознанному усвоению учебного материала. Это позволяет выйти за рамки традиционного обучения языку и сделать учебный процесс эффективным и мотивирующим для иностранных студентов.

Список источников

1. Некрасова М. В. Региональный компонент в преподавании РКИ // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 5–3(82). С. 156–159.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд. М.: Наука, 1988. 187 с.

3. Польшгалова С. А., Курьянович А. В. Эргонимы как составляющая вербального пространства регионального города // Слово в зеркале истории языка. VI Абрамовские научные чтения / под общ. ред. К. А. Калинина. Набережные Челны : Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2022. С. 35–41.

4. Польшгалова С. А., Курьянович А. В. Реализация дидактического ресурса эргонимов на занятиях по русскому языку как неродному и иностранному // Слово в зеркале истории языка. IX Абрамовские научные чтения / под общ. ред. К. А. Калинина. Набережные Челны : Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2025. С. 149–156.

5. Шибко Н. Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей. СПб. : Златоуст, 2019. 336 с.

6. Серебренникова Е. А., Курьянович А. В. Дифференциация представлений о типах языковых личностей «инофон» и «билингв» в аспекте теории и практики преподавания русского языка как неродного // Непрерывная профессиональная подготовка преподавателя-международника русского языка как иностранного: проблемы, решения и перспективы : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Барнаул : Алтайский гос. пед. ун-т, 2025. С. 209–217.

7. Андриюшина Н. П., Козлова Т. В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб. : Златоуст, 2019. 80 с.

Актуальные вопросы обучения русскому языку как иностранному как языку специальности и принципы разработки учебного материала

Current issues in teaching Russian as a foreign language for technical students and principles of developing educational materials

Вероника Александровна Рубан

Veronika Alexandrovna Ruban

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@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается проблема профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному для студентов технических специальностей. На основе анализа лингвистических, социокультурных и профессиональных требований к подготовке иностранных специалистов формулируются принципы разработки учебных пособий, адаптированных под специфику будущей профессии. Предлагаются методические решения, ориентированные на освоение языка специальности. Анализируются особенности научного стиля речи, терминологии и грамматических конструкций, характерных для профессиональной коммуникации в области информационной безопасности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение, научный стиль речи, язык специальности, информационная безопасность

Keywords: Russian as a Foreign Language, professionally oriented teaching, scientific style of speech, language for specific purposes, information security

Роль русского языка как иностранного (РКИ) сегодня как никогда важна благодаря усилению сотрудничества России с другими странами. Вследствие налаживания партнерских отношений с Китаем, Индией, Сирией, Ираном в российские вузы поступают все больше студентов из этих стран. Для них русский язык становится как средством общения, так и инструментом для получения профессиональных знаний, формирования коммуникативной компетенции, социокультурных навыков.

Обучение РКИ должно быть тесно связано с тематикой профессиональных дисциплин и идти в диалоге культур. Чем лучше будущий специалист овладеет РКИ с учетом профессиональной направленности и культурных ценностей, тем будет выше его востребованность на рынке труда.

К проблеме профессионально ориентированного обучения исследователи начали обращаться с 1950-х гг. (Г. Н. Битехтина, Т. А. Вишнякова, Л. П. Клобукова и др.). В 1960-е гг. стали выделять разные профили обучения, что привело к применению дифференцированного подхода при отборе дидактических материалов. В 1970–1980-х гг. акцент в обучении РКИ сместился от обучения чтению и пониманию текста в пользу обучения

общению в учебно-профессиональной сфере деятельности. Таким образом, под «профессиональным общением» при обучении РКИ понимается необходимость учитывать не только лингвистические аспекты, а также психологические и социологические.

В 1990-е гг. в связи с активным вхождением России в мировое сообщество возникла необходимость обучать РКИ не только как языку, а как конкретным видам коммуникации. Профессиональная ориентация специалиста становится ведущим принципом. РКИ изучали для обеспечения общения между собой специалистов разных государств. В университетских программах обучения РКИ стали фигурировать понятия «язык специальности», «научный и деловой стиль речи».

В последние годы РКИ рассматривается в рамках общения в диалоге культур. Развитию коммуникативных и социокультурных навыков уделяется больше внимания. Русский язык изучается в тесной связи с культурой благодаря применению лингвострановедческого, социокультурного и лингвокультурологического подходов [1].

Отсюда следует, что профессионально ориентированное обучение РКИ сейчас подразумевает не только изучение языка специальности, но и культуры страны. Согласно П. И. Образцову, «профессионально-ориентированное обучение – обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые в свою очередь требуют его изучения» [2, с. 5]. В настоящее время будущие специалисты должны уметь решать коммуникативные задачи в профессиональных ситуациях.

Владение языком специальности дает обучающимся возможность реализовывать свои коммуникативные потребности в учебной и профессиональной сфере общения. Например, при чтении учебной литературы, поиске информации, написании статей и участии в конференциях, прохождении практики.

Конечно же, во время предвузовской подготовки иностранные студенты овладевают коммуникативными умениями, необходимыми для обучения в российском вузе, общения в университете и за его пределами. Но этих умений недостаточно для осуществления общения в учебно-научной сфере с ориентацией на специальность обучающихся.

Из опыта преподавания РКИ в техническом вузе видно, что у иностранных студентов с разговорным русским языком практически нет проблем при общении в социально-бытовых ситуациях (магазин, транспорт, кафе). Но в то же время возникают трудности по восприятию лекций, участию в дискуссиях, написании статей из-за низкого уровня владения языком специальности.

На сегодняшний день уже создано большое количество практических разработок и пособий для обучения РКИ по разным специальностям. При анализе даже малой доли этих пособий можно отметить, что преподавание РКИ для технических специальностей отличается от обучения РКИ для гуманитарных, экономических или медицинских специальностей.

Иностранному студенту необходимо не только овладеть специальной терминологией и научиться применять ее в профессиональной деятельности, но также получить навыки анализа, воспроизведения и переработки информации по своему направлению подготовки, написания научных статей.

Проведя анализ обучающих материалов по РКИ для студентов технических специальностей, мы попытались сформулировать следующие принципы разработки пособия по РКИ для студентов технической специальности (в частности, для направления «Информационная безопасность») с тем, чтобы оно было актуальным и соответствовало современным требованиям в обучении РКИ.

1. Как было выше обозначено, приоритетной задачей преподавания РКИ в техническом вузе является обучение студентов основам научного стиля речи и языку специальности. Следовательно, при разработке пособия следует тщательно отбирать лингвистический и экстралингвистический материал в соответствии с целями обучения РКИ.

2. На данном материале необходимо разрабатывать систему упражнений для освоения языка специальностей и подготовку будущих специалистов к профессиональной коммуникации на русском языке.

Учебный материал должен быть актуальным и коммуникативно значимым, и доступным на каждом этапе обучения РКИ, а также отражать специфику научного стиля на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях. Для этого следует отбирать и включать в учебный материал тексты в соответствии с лексико-грамматическими темами и с характерными стилевыми чертами научного текста. А именно, использование абстрактных понятий и конструкций, присущих научному стилю, а также точных определений; последовательное и логичное изложение материала; лаконичное и объективное изложение информации.

Для примера приведем темы, которые могут быть использованы при разработке пособия для обучения РКИ как языку специальности «Информационная безопасность» и соответствовать специфике научного стиля.

– Неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные предложения и пассивные конструкции особенно важны для описания процессов, алгоритмов и стандартов в области информационной безопасности, где часто акцент делается на действии, а не на субъекте.

– Типичные словообразовательные модели имен существительных с помощью суффиксов -ени(е), -ость, -тель, -аци(я), -изм, -изаци(я), -ик, -ор/-ер. Например, «шифрование», «конфиденциальность», «аутентификатор», «авторизация», «визуализация», «хакер», «аналитик», «разработчик».

– Конструкции, вводящие определения понятий. Такие формулировки как: «Под X понимается...», «X – это...», «X определяется как...».

– Обстоятельственные словосочетания с предлогами для выражения условно-временных, причинно-следственных, целевых отношений. Например, «в случае обнаружения уязвимости», «в целях защиты данных», «в связи с увеличением случаев кибератак», «несмотря на использование шифрования».

– Предлоги: «в соответствии с», «в рамках», «в результате», «ввиду», «благодаря», «посредством».

– Вводные слова и словосочетания для логической связности текста.

Для научного стиля: «таким образом», «следует отметить», «в то же время», «с одной стороны... с другой стороны», «во-первых... во-вторых», «в заключение», «необходимо подчеркнуть».

Для технических текстов: «важно учитывать», «стоит отметить», «в частности», «например», «в отличие от».

– Модальные глаголы и конструкции, такие как «должен», «следует», «необходимо», «рекомендуется», «возможно», «может быть» – для выражения обязательности, рекомендаций или вероятности.

– Сложные синтаксические конструкции. Придаточные предложения с союзами: «так как», «поскольку», «в связи с тем что», «для того чтобы», «несмотря на то что». Например: «Система шифрования используется, чтобы предотвратить несанкционированный доступ к данным». «Атака была успешной, несмотря на то что применялись современные средства защиты».

– Терминология и аббревиатуры. Освоение специфических терминов: «DDoS-атака», «IPS/IDS», «брандмауэр» и их грамматическое согласование в тексте.

3. Так как в основе обучения всем видам речевой деятельности лежит текст, следует уделять особое внимание отбору текстового материала для пособия. Он должен относиться к научному стилю, быть аутентичным или адаптированным аутентичным и соответствовать специальности. При этом важным компонентом учебных текстов является их лексический состав, который можно разделить на общеупотребительную лексику и специальную (общенаучная, профильная и узкоспециальная). При создании учебных материалов для конкретной специальности мы должны учитывать и выстраивать процесс обучения с целью изучения узкоспециальной терминологии, ее упорядочения, способов образования и сочетаемости.

Под термином понимается слово или словосочетание, обозначающее специализированное научное понятие. Терминам присущи такие черты, как смысловая точность, однозначность, отсутствие эмоциональной окраски, двойная детерминация.

Для предъявления и закрепления терминологии рекомендуем включить в учебный материал задания, демонстрирующие разницу употребления лексики в общелитературном и специальном контексте.

Упражнение: Прочитайте предложения, относящихся к разным стилям речи, и объясните разницу в употреблении терминологии:

1) Слово: «мост»: «Туристы любят фотографироваться на фоне старого каменного *моста* через реку». «Сетевой *мост* используется для соединения двух локальных сетей, обеспечивая передачу данных между ними».

2) Слово: «якорь»: «Моряки бросили *якорь*, чтобы корабль оставался на месте». «HTML-*якорь* позволяет переходить к определенной части веб-страницы при клике на ссылку».

3) Слово: «порт»: «Наш корабль прибыл в *порт* ранним утром». «USB-*порт* позволяет подключать внешние устройства к компьютеру для передачи данных».

4) Слово: «клавиша»: «Пианист нажал последнюю *клавишу*, завершая играть мелодию». «*Клавиша* «Enter» используется для подтверждения ввода команды компьютеру».

5) Слово: «облако»: «Дети смотрели на белое *облако*, плывущее по небу». «*Облако* позволяет хранить данные на удаленных серверах и получать к ним доступ из любой точки мира».

Учебное пособие по РКИ для студентов по специальности «Информационная безопасность» должно сочетать научный стиль изложения с практическими заданиями, адаптированными под специфику будущей профессии. Это позволит студентам не только овладеть русским языком, но и подготовиться к профессиональной деятельности в области информационной безопасности.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что обучение русскому языку как иностранному в рамках профессиональной подготовки требует комплексного подхода, сочетающего лингвистические, социокультурные и профессиональные аспекты. Современные реалии диктуют необходимость не только формирования коммуникативных навыков, но и развития умений работать с языком специальности, что особенно важно для студентов технических направлений, таких как «Информационная безопасность».

Разработка учебных пособий, ориентированных на специфику будущей профессии, должна основываться на принципах отбора актуального и коммуникативно значимого материала, а также на включении заданий, способствующих усвоению научного стиля речи и специальной терминологии. Только такой подход позволит иностранным студентам успешно адаптироваться в профессиональной среде, эффективно взаимодействовать с коллегами и решать коммуникативные задачи в учебной и научной деятельности.

Внедрение подобных пособий в образовательный процесс будет способствовать не только повышению уровня владения русским языком, но и формированию конкурентоспособных специалистов, готовых к работе в международной профессиональной среде.

Список источников

1. Анисина Ю. В. Становление и развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на неязыковых факультетах вузов России // Научный диалог. 2013. № 9 (21). С. 83–91.
2. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие. Орел : ОГУ, 2005. 114 с.

Использование опорных конспектов как средство повышения познавательной активности обучающихся на уроках русского языка

The use of reference notes as a means of increasing students' cognitive activity in Russian language lessons

Елизавета Андреевна Рябцева

Elizaveta Andreevna Ryabtseva

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. Рассматривается проблема усвоения учебного материала на уроках русского языка. Исследуется применение дидактического материала, способствующего достижению метапредметных целей при изучении одной из сложнейших категорий русского языка – наречий. Предлагается конкретный методический материал – компас-конспект, ориентированный на клиповое мышление учащихся, и решение образовательных задач через метапредметные связи.

Ключевые слова: русский язык, наречие, клиповое мышление, опорный конспект, опосредованное запоминание, визуализация, методика преподавания, метапредметные задачи

Keywords: russian language, adverb, clip thinking, reference outline, mediated memorization, visualization, teaching methodology, interdisciplinary tasks

Методика преподавания как специальная область исследования представляет собой динамично развивающуюся научную дисциплину, адаптирующуюся к изменениям социальной среды и особенностям обучающихся. Современная педагогика ставит перед учителем две главные задачи: развивать предметные знания учащихся одновременно с формированием метапредметных компетенций, включая критическое мышление, коммуникативные способности, командную работу и творческое самовыражение.

Особенность современного подростка заключается в формировании когнитивных процессов, характерных для цифрового поколения, проявляющихся в особенностях восприятия информации (получившим в практике наименование «клиповое мышление»). В этой связи в деятельности педагога объединяются, вне зависимости от профиля преподаваемого предмета, и гуманитарный, и технический подходы, что, несомненно, сопрягается учащимися с направлением его будущей профессиональной подготовки. Сложность преподавания также затрудняется в эффективном взаимодействии поколений, ведь разница может превышать десятки лет.

Вопрос о сложностях современного процесса обучения неразрывно связан с психолого-педагогической стороной, так как затрагивает всех субъектов процесса обучения: учеников, учителей, родителей и администрацию школы. Так, по мнению

Н. В. Дубровинской и соавт. трудности обучения связаны с проблемами психологической и социальной адаптации в школьной среде [1]. Учащиеся сталкиваются не только с проблемой усвоения материала предметов, но и не могут найти общий язык со сверстниками. Е. В. Декина и соавт. [2] отмечают, что проблема в учебной деятельности связана с познавательной активностью и коммуникацией, и именно на уроках ученики способны преодолевать эти трудности. Этой же позиции придерживаются и другие ученые, методисты и практики [3]. А русский язык, как предметная область в общеобразовательной практике, может помочь решить не только совокупность собственно образовательных задач, но и социальные. Также ученые отмечают важность использования метапредметных задач, выступающих важным инструментом в решении трудностей современного процесса обучения.

В рамках нашей статьи исследуется применение дидактического материала, способствующего достижению метапредметных целей при изучении одной из сложнейших категорий русского языка – наречий. Изучение опыта использования опорных конспектов и их включение в актуальную образовательную практику позволили разработать вариант конкретного пакета дидактических материалов для обучающихся 7-го класса (базовым учебником выступает «Русский язык. 7 класс» под редакцией М. М. Разумовской [4]). Опорные конспекты, на наш взгляд, выступают эффективным инструментом формирования устойчивых ассоциативных связей и облегчают восприятие теоретического материала. Они представляют собой схематически организованные информационные структуры, состоящие из ключевых блоков, связанных общей темой. Использование метода В. Ф. Шаталова предполагает создание схем, позволяющих ученикам самостоятельно воссоздавать смысловые связи, упрощая понимание абстрактных понятий. Повторное изложение должно представлять собой компактное воспроизводство основного содержания урока, интегрированное с опорным конспектом, обеспечивая структурированную основу для дальнейшей самостоятельной работы.

Нами был выбран размер конспектов формата А3. Это дает возможность разместить их в кабинетах или коридорах как учебный уголок русского языка для опосредованного запоминания информации, что позволит актуализировать практику запоминания информации даже тогда, когда ученик не учит её, поскольку частое визуальное наблюдение откладывает информацию в долгосрочную память.

Отметим важный момент: опорный конспект не должен превратиться в справочник для ученика, в некую «шпаргалку», главная цель нашего опорного конспекта и любого другого – помощь в адаптации процесса обучения, обеспечение более легкого усвоения знания. Опорный конспект направлен на решение главной проблемы – низкой функциональной грамотности учеников, а именно формирование у них умений применять на практике полученные знания в процессе обучения. Так, согласно данным оценки PISA, в 2021 г. по данному показателю шкалы менее 80% российских школьников достигли порогового уровня, а значит, 20% респондентов были отнесены к категории «неуспевающие» (отметим, что с 2022 г. Российская Федерация вышла из международных исследований в формате PISA и др.) [5]. Наш опорный конспект включает знания не только русского языка, но и естественных наук: физики и географии, тем самым способен решить метапредметные задачи.

Главной особенностью конспекта является визуальное оформление в виде компаса. Каждая сторона света характеризует наречие со всех сторон: морфология, лексикология, грамматика, употребление в речи. Стрелка на компасе показывает путь изучения категории наречия, где в каждом блоке представлены опорные элементы: экзотическая птица – попугай, паровоз, окно, магниты. «Путь» начинаем с севера и движемся по часовой стрелке, постепенно меняя направления изучения. Рассмотрим на примере двух блоков: «запад» и «восток». Главным элементом «востока» (уровень языка – грамматика) является «магнит». Здесь как раз и проявляются метапредметная задача – влияют ли «магниты» на работу компаса? Ученик 7-го класса уже знает свойства магнитов и их функции из курса физики, следовательно, при знакомстве с опорным конспектом они опосредованно переносят их свойства на область теоретического знания по наречиям: магниты «притягивают» гласные после шипящих на конце наречий. При этом «магниты» выступают в нашем компас-конспекте как некий сбой, фиксирующий отклонение направления, ведь у этой нормы есть исключение – слово «ещё». Таким образом, использование физических свойств магнита для объяснения исключений в правописании наречий создает устойчивые ассоциативные связи, которые способствуют долгосрочному удержанию материала в памяти.

Рассмотрим «запад» (сложные случаи употребления наречий в речи). Здесь проявляются знания географии. Заморская птица попугай подсказывает правило «попугая»: наречие повторяет чаще всего за прилагательными. Как птица-говорун повторяет сказанные слова, так и наречие повторяет правило слитного/раздельного написания частицы «не». Например, тему степеней наречий можно представить в виде пьедестала, где каждому призовому месту соответствует степень сравнения наречия.

Аналогично представлена теоретическая информация по наречиям и нормам их правописания по другим блокам – сторонам света, структурируя основной материал по одной из сложнейших тем русского языка, изучаемых в 7-м классе.

В целом структурно опорный конспект по теме «Наречие» в полной мере отражает основное теоретическое содержание с минимальными примерами-иллюстрациями, его блочное деление позволяет отработать отдельный учебный параграф, кроме того – представить весь теоретический материал системно, способствуя формированию лингвистической компетентности обучающихся и выступая фундаментом для формирования правописных навыков. Также включение опорного конспекта позволяет увеличить время для формирования собственно правописных навыков обучающихся за счет концентрированного изучения теоретического материала.

Русский язык – это наука логическая. Практически любое правило можно представить в виде схемы, блока, делая предметное содержание прозрачным как для учеников с гуманитарным, так и математическим складом ума. В данном контексте опорные конспекты становятся не просто средством запоминания, а инструментом навигации в информационном поле, позволяющим ученику оперативно актуализировать нужный блок знаний для решения практической задачи. Таким образом, использование дидактических материалов в формате опорного конспекта при изучении наречий в 7-м классе позволяет гармонизировать процесс обучения через структурированную визуализацию

(принцип опосредованного запоминания), а также создать надежную базу для формирования функциональной грамотности и успешной социальной адаптации подростка в образовательной среде.

Формат опорного конспекта-компаса успешно учитывает особенности «клипового мышления» современного подростка, когда замена линейного текста объемной визуальной структурой с яркими опорными образами (магниты, птица-попугай, пьедестал) позволяет трансформировать абстрактные грамматические правила в конкретные визуально-смысловые блоки. Интеграция лингвистических знаний с элементами физики и географии не только расширяет кругозор семиклассников, но и решает фундаментальную задачу современной педагогики – формирование целостной научной картины мира. Предложенная методика напрямую работает на преодоление дефицитов, выявленных различными исследователями проблем актуальной образовательной практики – опорный конспект перестает быть пассивным справочником и становится инструментом деятельности. Благодаря концентрации теории, педагог получает дополнительный временной ресурс для практической отработки навыков, что критически важно для сокращения доли «неуспевающих» учеников и повышения общего уровня грамотности. Таким образом, внедрение в практику преподавания русского языка опорных конспектов, построенных на принципах системности, визуализации и метапредметности, позволяет не только успешно освоить одну из самых трудных категорий морфологии, но и создать условия для успешной социальной и психологической адаптации учащихся в современной информационной среде.

Список источников

1. Дубровинская Н. В., Фабер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребенка. М. : Владос, 2000. С. 80–85.
2. Декина Е. В., Куликова Т. И., Шалагинова К. С. Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 38–55.
3. Безруких М. М. Школьная неуспешность как комплексная проблема обучения // Проблемы школьной не-успешности детей и пути ее преодоления / авт.-сост. В. С. Басюк. М. : Просвещение, 2024. С. 7–22.
4. Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И. и др. Русский язык. Учебник. 7 класс. М. : Просвещение, 2024. 304 с.
5. Результаты общероссийской оценки качества образования по модели PISA-2021 показали рост читательской, математической и естественно-научной грамотности школьников // Рособрнадзор : официальный сайт. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/rezultaty-obshherossijskoj-oczenki-kachestva-obrazovaniya-po-modeli-pisa-2021-pokazali-rost-chitatelskoj-matematicheskoy-i-estestvenno-nauchnoj-gramotnosti-shkolnikov/> (дата обращения: 12.03.2026).

Прецедентные имена собственные как инструмент развития дискурсивной компетенции в курсе русского языка как иностранного

Precedent proper names as a tool for developing discursive competence in the Russian as a foreign language course

Лидия Сергеевна Самойлова

Lidiya Sergeevna Samoylova

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@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается методика введения прецедентных имен в учебный процесс РКИ. Выявлено, что отсутствие культурно обусловленных коннотаций формирует коммуникативный барьер у обучающихся продвинутого этапа. Предложены принципы адаптации материала: опора на визуальные якоря, поиск культурных аналогий и речевая актуализация. Описана система заданий, трансформирующая прецедентную единицу из изолированного знака в инструмент социокультурной интеграции.

Ключевые слова: прецедентные имена, русский язык как иностранный, лингвокультурология, дискурсивная компетенция, методика преподавания, культурный код

Keywords: precedential names, Russian as a foreign language, linguoculturology, discursive competence, teaching methodology, cultural code

Коммуникативная компетенция обучающегося продвинутого этапа формируется не только за счет освоения грамматических норм и расширения лексического запаса. Значимым препятствием на пути к уровню, близкому к носителю, остается неспособность декодировать единицы, чья семантика опирается на коллективную память лингвокультурного сообщества. К наиболее проблемной группе относятся прецедентные имена собственные.

В живом дискурсе они функционируют не как номинации, а как «свернутые смысловые конструкты», отсылающие к литературным сюжетам, историческим событиям или медийным феноменам. Ю. Н. Караулов, введя в научный оборот понятие прецедентного феномена, первым выделил его конститутивные признаки, определив прецедентный текст как единицу, которая является «значимой для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющей сверхличностный характер, входящей в когнитивную базу личности» [1, с. 216]. Именно это позволяет рассматривать прецедентные имена не как простые лексические единицы, а как компактные отсылки к целостным культурным сценариям.

Игнорирование коннотативного пласта прецедентных имен приводит к системным коммуникативным неудачам: студент понимает словарное значение, но не считывает

иронию, сарказм или скрытую оценку, заложенную в реплике собеседника. Эмпирические наблюдения преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) свидетельствуют, что значительная часть обучающихся испытывает затруднения при встрече с подобными конструктами в публицистике и бытовой речи, а многие интерпретируют их буквально или ошибочно приписывают позитивный статус единицам с ярко выраженной негативной коннотацией.

Методическая работа с подобным материалом строится на трех базовых принципах, теоретически обоснованных в современной лингвокультурологии.

Первый – принцип фоновой опоры. Преподавателю нет необходимости погружать аудиторию в полный текст произведения или развернутый исторический экскурс. Достаточно выделить ключевую мизансцену, устойчивую цитату или бытовой маркер – то, что станет точкой входа в декодирование. Данный подход напрямую опирается на теорию В. В. Красных, доказавшей, что для актуализации прецедентного феномена в сознании адресата достаточно лишь «минимального достаточного признака», который мгновенно запускает ассоциативный ряд, знакомый носителям культуры [2].

Второй принцип – культурная аналогия. Прецедентные феномены универсальны по механизму функционирования, различаются лишь имена-носители. Поиск функциональных эквивалентов в родной культуре обучающихся снижает психологический барьер и переводит работу в плоскость сравнительного анализа.

Третий принцип – речевая актуализация. Знание прецедента должно немедленно транслироваться в практику: студент учится не просто распознавать имя, но и употреблять его в соответствии с современной коммуникативной нормой, учитывая регистр общения и прагматическую задачу. Д. Б. Гудков, заложивший основы теории прецедентного имени, выделил два режима его функционирования: денотативный (прямое указание на персонаж) и коннотативный (метафорическое использование имени в качестве оценки) [4]. Именно коннотативный режим требует специальной методической проработки в курсе РКИ, поскольку без нее имя остается лишь историко-литературным фактом, не включенным в живой дискурс, т.е., по сути, просто теорией.

Реализация этих принципов возможна через систему поэтапных заданий. Например, на предтекстовом этапе визуальный или ситуативный материал выполняет функцию активации фоновых знаний. При работе с именем «Обломов» прямая семантизация оказывается недостаточной. Вместо перевода демонстрируется узнаваемый образ, сопровождаемый вопросами, направляющими внимание на психологический аспект: пассивность, отстраненность, рефлексия. Такой прием позволяет обучающемуся самостоятельно вывести метафору «дивана как зоны комфорта», что в дальнейшем облегчает декодирование современных заголовков вроде «обломовский тип поведения в корпоративной среде». Методика опирается на визуальное якорение, создающее опору для последующей вербализации без перегрузки учебного дискурса.

Особого внимания требуют имена с амбивалентной или ситуативно трансформируемой коннотацией. Феномен «Хлестакова» хорошо иллюстрирует переход литературного персонажа в обозначение социального типажа. Студент, знакомый с сюжетом комедии, часто не распознает бытовую иронию в репликах «ну ты и Хлестаков!» или

«хлестаковщина в отчетах». Методика заключается в разделении семантических полей: историко-литературный контекст отделяется от современного прагматического употребления (пустое бахвальство, имитация деятельности). Аналогичный подход применяется к имени «Остап Бендер». Здесь акцент смещается с негативной оценки на коннотацию «импровизации», «находчивости» и «умения выходить из сложных ситуаций». Поиск культурных аналогов позволяет студенту не только декодировать фразы вроде «настоящий Остап Бендер нашелся», но и использовать имя в нейтрально-позитивном ключе, что расширяет дискурсивный репертуар.

Сложный пласт составляют имена с ярко выраженной социальной критикой, например «Шариков». Иностранец, знакомый с содержанием повести, часто сводит смысл к зооморфной метафоре («злая собака»), не улавливая философского подтекста о хамстве, агрессии и отсутствии внутренней культуры. Методический прием «бытовое снижение» позволяет снять излишний пафос: ситуация описывается через узнаваемый бытовой конфликт (нарушение границ, агрессивная реакция на замечание). Выписанный студентами синонимический ряд накладывается на имя «Шариков», что мгновенно «очеловечивает» метафору и переводит ее в разряд активного речевого инструмента. При этом важно учитывать, что, как указывает О. Д. Митрофанова, успешная актуализация культурно-маркированной лексики возможна лишь при условии дозированной подачи материала и последовательного перехода от понимания к продуктивному употреблению [5].

На текстовом этапе прецедентное имя вводится в конкретный дискурс, где его значение варьируется от прямого до ироничного. Характерным примером служит имя «Иван Сусанин». В учебной практике фиксируется когнитивный диссонанс: студент, запомнивший исторический контекст героизма, не способен распознать бытовую иронию в фразе «ну ты, Сусанин, куда нас завез?». Методический подход заключается в визуализации двух режимов функционирования имени: историко-героического и ситуативно-ироничного. Тренировка строится на классификации реплик, что формирует навык считывания интонации и прагматического контекста. Подобный подход доказал свою эффективность при работе с именем «Троянский конь». Несмотря на интернациональный статус прецедента, его встроенность в русский политический и IT-дискурс остается непонятной для иностранца. Фраза «законодательный троянский конь» требует восстановления мифологического ядра, трансфера в современные контексты и поиска эквивалента в родной культуре.

Отдельный сегмент составляют имена, требующие развернутой семантической дорисовки. Работа с «Маниловым» демонстрирует, что простое объяснение через «мечтательность» ведет к коммуникативной ошибке, поскольку в русской культуре мечтатель может оцениваться положительно. Прием «переверни фразу» смещает фокус на отсутствие действия: студент описывает человека, который говорит «как было бы хорошо», но никогда не обозначает прямо «я сделаю это завтра». После такой проработки имя запускается в речь как маркер беспочвенного планирования. Аналогично выстраивается работа с «Кашеем», где акцент смещается с мифологического сюжета на устойчивое сочетание «чахнуть над золотом». Анализ семантического поля (жадность, физическое ис-

тощение от накопительства, изоляция) позволяет студенту применять имя не только к литературным персонажам, но и к современным реалиям.

Особого внимания требуют имена, перешедшие в разряд интернет-фольклора или публицистических клише. Феномен «Штирлица» демонстрирует, как серьезный медийный образ трансформируется в источник каламбуров и стереотипного поведения. В работе со студентами уровня С1 целесообразно использовать конструкторный подход: разбор структуры анекдотического текста, выделение интонационных маркеров и последующее моделирование аналогичных ситуаций в учебном диалоге. Это снимает страх перед незнакомыми культурными отсылками и превращает их в ресурс для языковой игры.

Практика внедрения описанных методик показывает, что прецедентные имена перестают быть «культурным шумом». При условии системной работы они становятся инструментом развития дискурсивной компетенции. Обучающиеся учатся вычленять скрытые смыслы, распознавать иронию и сарказм, а также адекватно реагировать на невербальные сигналы, сопровождающие употребление подобных имен в речи носителей. Это напрямую влияет на качество социокультурной адаптации, снижая синдром «вечного наблюдателя» и способствуя интеграции в языковую среду. Студенты начинают воспринимать подобные единицы не как препятствие, а как маркер языковой зрелости.

Таким образом, работа с прецедентными именами в РКИ требует отказа от механического комментирования в пользу комплексного методического подхода. Ключевыми условиями успеха остаются опора на узнаваемые визуальные и ситуативные якоря, поиск культурных параллелей и обязательная речевая актуализация. Предложенные принципы и типы заданий позволяют трансформировать сложный культурный код в доступный дидактический инструмент. Перспективы исследования видятся в разработке банка адаптированных материалов для различных этапов обучения и проведении количественного анализа эффективности данных методик в разных лингвокультурных группах.

Список источников

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М. : ЛКИ, 2010. 264 с.
2. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 1998. 368 с.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. М. : Изд-во РУДН, 2008. 352 с.
4. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003. 320 с.
5. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного учеб. пособие. М. : Русский язык, 2018. 288 с.

Игровые технологии как средство формирования диалогической речи детей-инофонов в основной школе

Game technologies as a means of developing dialogic speech foreign-speaking children in primary school

Светлана Васильевна Сергеева

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@tspu.ru

Аннотация. Обосновывается ключевая роль игровых технологий как эффективного средства формирования диалогической речи у обучающихся-инофонов в основной школе. Анализируется потенциал сюжетно-ролевых и дидактических игр как инструмента мотивации, преодоления языкового барьера и успешной социокультурной адаптации обучающихся.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, диалогическая речь, обучающиеся-инофоны, игровые технологии, ролевые игры, дидактические игры, интерактивные технологии, цифровые платформы

Keywords: methods of teaching Russian as the foreign language, dialogic speech, foreign language learners, game technologies, role-playing games, didactic games, interactive technologies, digital platforms

Включенность современных носителей языка во множество пересекающихся коммуникативных практик, предполагающих разнообразные межкультурные контакты в мировом глобализационном пространстве, обуславливает возрастающий интерес ученых к изучению языковых личностей разных типов, в том числе носителей-инофонов [1, 2].

Формирование диалогической речи у обучающихся-инофонов представляет одну из наиболее сложных методических задач в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В отличие от монологической, диалогическая речь является формой спонтанного устного взаимодействия, что порождает у обучающихся комплекс взаимосвязанных психологических, лингвистических и социокультурных трудностей.

Диалог играет центральную роль в обучении инофонов. Во-первых, служит основным средством их включения в общение с русскоязычными говорящими. Во-вторых, через диалог формируется коммуникативная компетенция обучающихся [3].

Современная методика РКИ нацелена на формирование у обучающихся-инофонов языковой, речевой и коммуникативной компетенций. Одной из главных проблем является отсутствие мотивации говорить на русском языке. В поиске эффективных технологий, способствующих возникновению этого желания, особое место занимают игровые технологии. Использование игры в качестве инструмента обучения обосновано фунда-

ментальными исследованиями в области психологии и педагогики, проведенными как отечественными, так и зарубежными учеными. Специалисты выделяют игру как особый феномен, который остается значимым для человека на протяжении всего жизненного пути. По своей сути, игровая деятельность понимается как набор сознательных действий, которые объединяются в целостную систему благодаря общему мотивационному стержню.

Игровые технологии в преподавании РКИ – это не только эффективный педагогический инструмент, но и способ сделать учебный процесс увлекательным. Их результативность обусловлена активным повторением материала, формированием навыков самостоятельной работы и усилением познавательного интереса и мотивации обучающихся [4].

Применение игровых технологий на занятиях по русскому языку мотивирует обучающихся-инофонов к активной учебной деятельности. Ключевая ценность игрового подхода заключается в том, что он позволяет трансформировать учебный материал в увлекательную и нестандартную форму, которая естественным образом резонирует с возрастными особенностями и когнитивными ресурсами учащихся. Благодаря этому образовательные задачи воспринимаются школьниками не как навязанная обязанность, а как интересная активность, соответствующая их внутренним потребностям и уровню психического развития.

Описанный подход актуален для детей-инофонов, так как игра помогает им легче адаптироваться к новой языковой среде. Педагог играет ведущую роль в организации игровой деятельности: определяет цели, продумывает детали и управляет ходом игры. Сложность организации зависит от типа игры, количества участников, их индивидуальных особенностей и взаимоотношений в классе [5].

Иной подход к организации игровой деятельности предлагает И. И. Петричук. В отличие от позиции П. И. Пидкасистого, где акцент на ведущей роли преподавателя, И. И. Петричук смещает фокус на обучающегося. Игра должна мотивировать, соответствовать реальности, проходить в творческой атмосфере и обеспечивать комфортные условия для речевого общения. Комфорт достигается через наглядность, соответствие возрасту, уважительное отношение педагога. Важно избегать негативных оценок, деликатно указывать на недочеты, делая акцент на успехах ребенка [6].

На начальном этапе обучения диалогической речи уместно использовать ситуативные игры на отработку этикетных формул. Например, игры «Приятно познакомиться», «Телефонный разговор». Здесь реализуется идея И. А. Зимней о том, что речевая деятельность есть способ формирования и формулирования мысли [7]. Ребенок-инофон получает готовые клише и учится использовать их в зависимости от игровой задачи.

Использование ролевых сценариев в образовательном процессе открывает широкие дидактические перспективы. Это связано с тем, что в ходе такой деятельности воссоздаются условия, максимально приближенные к реальному взаимодействию людей в повседневных или профессиональных обстоятельствах. Учащиеся получают возможность отрабатывать навыки коммуникации, учатся реагировать на изменяющиеся обстоятельства и находить решения в контексте, имитирующем жизненную практику, что существенно повышает практическую ценность получаемого опыта.

Ролевое моделирование является инструментом активного обучения, направленного на формирование коммуникативной компетенции в изучаемом языке. Его суть состоит в создании динамичной образовательной среды, где учащиеся не пассивно усваивают теоретические знания, а активно применяют их в смоделированных ситуациях общения. Такая организация учебного процесса позволяет отрабатывать речевые навыки в условиях, приближенных к реальному межкультурному взаимодействию, что способствует более прочному и осознанному овладению практическими аспектами иностранного языка.

В основе ролевой игры лежит взаимодействие учеников, которое строится вокруг определенного сюжета и набора ролей. Такая игра совмещает в себе сразу три компонента: общение, развлечение и обучение. Для детей-инофонов это в первую очередь возможность интересно провести время и побыть в разных образах.

Дидактические игры являются ключевым инструментом при освоении русского языка обучающимися-инофонами. В педагогической практике выделяют такую форму работы, как обучающие игры с четкими правилами, продуманной организацией и системой контроля результатов. Их относят к активным методам преподавания. Главная особенность данных игр – совмещение учебных задач с игровой формой, что позволяет говорить о них как об особом типе занятий.

Интерес преподавателей РКИ к дидактическим играм растет, так как игры повышают результативность обучения. Усиливают учебную мотивацию, делают общение на уроке интенсивнее и формируют благоприятный психологический климат, основанный на сотрудничестве. В работе с обучающимися-инофонами приоритетными становятся методы, базирующиеся на визуализации, интерактивности и игровых формах подачи информации, что стимулирует познавательную самостоятельность и вовлеченность учащихся. Дидактическая игра выступает благоприятным средством развития диалогической речи. В процессе игры обучающиеся не только осваивают предметный материал, но и в занимательной форме расширяют словарь. Параллельно совершенствуются коммуникативные умения, облегчающие вхождение детей в новую культурно-языковую среду.

При организации игр с детьми-инофонами необходима адаптация с учетом их речевых особенностей: использование наглядных пособий для компенсации недостаточного словарного запаса и помощь в понимании инструкций. Важно также продумывать состав команд, включая обучающихся с разным уровнем языковой подготовки, чтобы они могли помогать друг другу, объяснять незнакомые слова и участвовать в учебном диалоге [8].

В статьях, размещенных в издании «Начальная школа», Е. Г. Данелян анализирует потенциал лингвистической поддержки детей-инофонов через игровые формы. Особое внимание автор акцентирует на ценности русских народных сказок в качестве базы для совершенствования диалогических умений [9]. Продолжая размышления автора о роли использования сказок в игровой форме при изучении диалога, следует добавить, что обращение к русским народным сказкам в работе с обучающимися-инофонами открывает широкие перспективы для становления диалогической речи. Сказочный материал обладает рядом особенностей, делающих его незаменимым в этом процессе.

Русские народные сказки выступают не просто иллюстративным материалом, а полноценным инструментом формирования диалогической компетенции, сочетающим языковое, коммуникативное и культурологическое развитие детей-инофонов.

Для совершенствования диалогической речи у обучающихся-инофонов, повышения познавательной мотивации данной категории детей, в практике изучения в основной школе русского языка как иностранного можно использовать игровые интерактивные технологии.

Благодаря интерактивным игровым технологиям педагог получает возможность одновременно работать со всеми детьми-инофонами, выстраивая с ними диалог. Это, в свою очередь, способствует эффективной отработке навыков диалогической речи.

Интерактивные технологии связаны с формированием диалогической речи на уроках русского языка как иностранного. Применение их в обучении детей-инофонов помогает эффективно организовать взаимодействие между участниками группы для обмена информацией. Для этой категории обучающихся интерактивные игровые технологии становятся особенно значимыми, так как позволяют выстроить диалог, отработать речевые модели и преодолеть языковой барьер благодаря естественной среде, которую создает игра.

Развитие навыков диалогического общения на иностранном языке представляет собой сложную задачу, поскольку учащемуся приходится решать две взаимосвязанные проблемы одновременно: воспринимать и анализировать речь партнера и оперативно формулировать собственную реплику. Такая двойная когнитивная нагрузка нередко становится источником психологического напряжения и боязни допустить ошибку, что тормозит речевую активность. Преодолеть этот барьер позволяет включение в учебный процесс интерактивных игровых форматов. Они создают безопасную, непринужденную атмосферу, в которой ошибка воспринимается как естественная часть обучения. Благодаря этому дети-инофоны чаще вступают в коммуникацию и увереннее практикуют спонтанную речь, что делает игру одним из наиболее результативных средств формирования диалогических умений.

Современная образовательная парадигма предполагает активное внедрение цифровых инструментов в процесс обучения русскому языку как иностранному. Использование электронных образовательных платформ, интерактивных тренажеров и мультимедийных пособий не только отвечает требованиям времени, но и создает принципиально новые возможности для формирования диалогической речи у детей-инофонов. Применение цифровых технологий в работе с данной категорией школьников делает обучение современным, наглядным и позволяет создавать мотивирующую образовательную среду, в которой ребенок выступает не пассивным слушателем, а активным участником учебного процесса. Использование цифровых платформ позволяет создавать интерактивные игровые задания для развития речевых навыков, диалоговую речь. К таким платформам можно отнести:

1. LearningApps.org – позволяет создавать интерактивные модули для отработки диалогических единств: «вопрос-ответ», «просьба-реакция», «предложение-согласие/отказ».

2. Wordwall – дает возможность конструировать интерактивные упражнения на отработку речевых образцов в диалоге.

3. Moodle – платформа обладает широкими возможностями для организации коммуникативной деятельности обучающихся, включая форумы и чаты, где может происходить письменная диалогическая речь [10].

Цифровые платформы обеспечивают ситуативность и коммуникативную направленность обучения, сопровождая каждое речевое задание визуальной опорой, что компенсирует недостаточность словарного запаса у детей-инофонов.

Портал «Образование на русском» (Институт русского языка им. А. С. Пушкина) предлагает ресурсы для обучения детей-инофонов диалогической речи. Учебно-игровое пространство включает три типа заданий:

1. Интерактивные диалоги-ситуации. Визуальные сюжеты («В магазине», «Знакомство») с выбором реплик и озвучиванием помогают осваивать диалогические единства (вопрос-ответ, просьба-реакция).

2. Тренажеры «Озвучь картинку». Подбор реплики к изображению развивает навык спонтанного диалога.

3. Сюжетно-ролевые мини-игры. Выполнение игровых задач требует речевого взаимодействия (попросить, ответить), что мотивирует и снимает языковой барьер. Методическая ценность игровых заданий: визуализация компенсирует ограниченный словарный запас, аудиосопровождение формирует произношение. Материалы подходят для индивидуальной и коллективной работы на уроке, на занятиях внеурочной деятельности.

Таким образом, игровая деятельность выступает ключевым методическим инструментом обучения детей-инофонов диалогической речи. Создавая естественные условия для коммуникации, игра снимает языковой барьер, способствуя речевому развитию и социокультурной адаптации.

Список источников

1. Курьянович А. В., Серебренникова Е. А. Формирование национальной идентичности билингвальной языковой личности: ресурс учебного курса регионально-мультикультурной направленности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2022. № 27-1. С. 214–217.

2. Серебренникова Е. А., Курьянович А. В. Дифференциация представлений о типах языковых личностей «инофон» и «билингв» в аспекте теории и практики преподавания русского языка как неродного // Непрерывная профессиональная подготовка преподавателя-международника русского языка как иностранного: проблемы, решения и перспективы : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Барнаул : Алтайский гос. пед. ун-т, 2025. С. 209–217.

3. Кадникова Г. К. Приемы формирования коммуникативной и лингвокультурной компетенций учащихся-инофонов на уроках русского языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 6 (156). С. 1–4.

4. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. Практикум. 2009. № 3. С. 102–109. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12967655_70453317.pdf (дата обращения: 26.02.2026).

5. Пидкасистый П. И. Технология игры в образовании. М. : РПА, 2005. 150 с.

6. Петричук И. И. Еще раз об игре // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 39–41.

7. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
8. Патрушева И. В. Психология и педагогика игры : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 125 с.
9. Данелян Е. Г. Лингвистическое сопровождение детей-инофонов в игровой деятельности // Начальная школа. 2016. № 8. С. 22–27.
10. Нехочина Л. Ш., Аманбаева Б. Т. Использование дидактических методов в работе с детьми-инофонами // Science and Education. 2025. Vol. 6, Is. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-didakticheskikh-metodov-v-rabote-s-detmi-inofonami> (дата обращения: 05.03.2026).

Терминология профессиональной сферы «Искусственный интеллект» в образовательном дискурсе

Terminology of the professional field "Artificial Intelligence" in educational discourse

Надежда Николаевна Смирнова

Nadezhda Nikolaevna Smirnova

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

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. Исследуются терминединицы иноязычного происхождения, относящиеся к предметной области «Искусственный интеллект», вошедшие в русский язык в XXI в. и функционирующие в образовательном дискурсе. На материале нормативной документации, профессиональных веб-сайтов и блогов на русском и английском языках, лексикографических источников выделены транслитерированные, транскрибированные заимствования; кальки, иноязычные вкрапления и комбинированные заимствования.

Ключевые слова: терминология, заимствование, искусственный интеллект, образование

Keywords: terminology, borrowings, artificial intelligence, education

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием сферы «Искусственный интеллект» и его внедрением в большинство социально значимых сфер жизни; необходимостью описания и систематизации новой формирующейся терминологии искусственного интеллекта (ИИ).

Целью работы является описание иноязычных заимствований сферы «Искусственный интеллект», функционирующих в образовательном дискурсе.

Материалом для исследования явились терминединицы иноязычного происхождения в сфере искусственного интеллекта, извлеченные из текстов профессиональной сферы «Образование»: нормативной документации, веб-сайтов, профессиональных блогов на русском и английском языках, учебных пособий, тематических словарей, энциклопедий.

Научная новизна работы заключается в описании новейших иноязычных терминединиц ИИ в сфере образования, которые появились в русском языке с начала XXI в.

Важной и социально значимой сферой, где активно используется ИИ, является сфера **образования**. Применение новых технологий дает много преимуществ как сту-

дентам, так и учителям, преподавателям вузов. Во-первых, ИИ-инструменты помогают разрабатывать новые учебные материалы, а также материалы для проведения контрольных, промежуточных и аттестационных работ. Во-вторых, ИИ-технологии играют важную роль в *персонализации* обучения. Она включает в себя возможность разработки программ обучения для конкретного студента, его уровня и индивидуальных потребностей. Учащийся может получать необходимые рекомендации для улучшения своей успеваемости, а также комплексный анализ успеваемости, информацию по выявленным проблемам относительно учебной деятельности. ИИ-технологии способны предлагать учебные курсы с учетом интересов и направлений образовательной программы. Еще одно важное преимущество, которое дает использование ИИ в образовании, – это *профориентация* для будущих студентов. Помимо определения личностных качеств и навыков учащегося и предоставления списка наиболее подходящих профессий, ИИ помогает в прогнозировании трендов рынка труда, дает полную информацию о том, какие навыки и профессии будут востребованы в будущем. Он способен разрабатывать обучающие траектории, детально и пошагово подготовить план развития карьеры. Для тех, кто заинтересован в продвижении по карьерной лестнице, ИИ может помочь выявить возможности для роста, а для учащихся предоставить информацию о конкурсах, олимпиадах и других научных мероприятиях, способствующих расширению кругозора, а также получению сертификатов и наград, позитивно характеризующих учебную деятельность студента.

Современные учащиеся используют нейросети в определенных учебных ситуациях. По запросу ИИ способен переводить видеоматериалы или тексты с иностранного языка на русский язык. В целях экономии времени студенты имеют возможность знакомиться с основными тезисами текста, не читая его целиком. При просмотре или прослушивании лекции студент переводит их в текстовый формат для дальнейшего конспектирования учебного материала. Некоторые студенты используют ИИ для повышения уровня владения иностранным языком. Основная проблема, которая является серьезной на фоне такого активного использования ИИ, – это проблема плагиата и списывания при выполнении индивидуальных заданий или на экзамене в аудитории, так как нейросеть может сгенерировать любой текст по введенным данным, студенты часто используют данный инструмент для выполнения домашних письменных работ, а также написания курсовых и дипломных сочинений.

Помимо вышеперечисленных преимуществ, связанных с использованием ИИ, преподаватели, учащиеся сталкиваются с проблемами применения новых технологий. Одна из наиболее серьезных проблем – это ошибки, неверная информация, сгенерированная ИИ. Другая трудность для учителей и преподавателей – это недостаточная осведомленность и грамотность в отношении использования инструментов ИИ. Для того чтобы лучше ориентироваться в терминах ИИ, касающихся образовательной сферы, рассмотрим основные терминологические заимствования, вошедшие в русский язык для специальных целей ИИ из английского языка, с точки зрения их семантики и формальных особенностей.

Изучением терминологии и процесса заимствования занимались многие лингвисты. Среди них С. В. Гринев-Гриневиц, Л. П. Крысин, В. М. Лейчик, Д. С. Лотте,

Е. В. Маринова, А. В. Суперанская, С. Д. Шелов, О. Г. Щитова, Е. Haugen, M. Haspelmath и другие.

Известно, что существует более 3000 определений понятия «термин». До сих пор ведутся исследования и предлагаются новые дефиниции данного понятия [1, с. 10]. Однако, по нашему мнению, можно выделить основные сформулированные определения, которые наиболее точно отражают суть данной лексической единицы. Например, С. В. Гринев-Гриневи́ч считает, что термин – это «номинативная специальная лексическая единица (слово или словосочетание) специального языка, принимаемая для точного наименования специальных понятий». К. Я. Авербух уточняет, что термин – «элемент терминологии (терминосистемы), представляющий собой совокупность всех вариантов неязыкового знака или устойчиво воспроизводимой синтагмы, выражающих специальное понятие определенной области знания» [1, с. 11], подчеркивая мысль о том, что термин фиксирует понятие из определенной области знания и выступает в совокупности формальных репрезентаций, таких как полная форма, аббревиатура, синонимы, варианты и др.

С. Д. Шелов считает, что основной отличительный признак всех приведенных определений относительно термина, – это его «способность обозначать понятие, а также устойчивую связь с какой-либо дисциплиной, сферой деятельности» [1, с. 14], и предлагает самую полную дефиницию: «Термин – языковой знак (слово, словосочетание, сочетание слова или словосочетания с особыми символами и т.п.), соответствующий норме его употребления в профессиональном или ином сообществе и выражающий специальное понятие какой-либо области знания и в силу этого либо имеющий дефиницию (толкование, объяснение), либо мотивированный другими языковыми знаками (словами, словосочетаниями, сочетаниями слов или словосочетаний с особыми знаками и т.п.), среди которых хотя бы один выражает специальное понятие и поэтому имеет собственную дефиницию (толкование, объяснение)» [1, с. 46]. С. В. Гринев-Гриневи́ч выдвинул основные требования к значению термина и среди них: непротиворечивость семантики, однозначность, полноточность и отсутствие синонимов [2, с. 36]. Помимо требований к значению, он уделял внимание прагматическим требованиям к термину и его форме [2, с. 37].

Терминология ИИ уникальна тем, что на наших глазах в русском языке происходит зарождение нового подязыка для специальных целей. Языком-донором для технологий ИИ по историческим и другим причинам является английский язык, поскольку ИИ как научная дисциплина сформировался в англоязычной среде (Дартмутский семинар 1956 г.). Вследствие этого особого внимания требуют терминологические номинации иноязычного происхождения, прежде всего англицизмы.

Учитывая богатую традицию изучения языковых заимствований, отметим, что Л. П. Крысин выделяет группы иноязычных слов в аспекте их освоенности в русском языке: *заимствованные слова, экзотическая лексика, иноязычные вкрапления* [3, с. 294]. К классификации заимствований в сфере терминологии обращается С. В. Гринев-Гриневи́ч, разграничивая *материально заимствованные термины* (форма которых заимствована из других языков) [4, с. 61] и *термины-кальки* «с заимствованной словооб-

разовательной или синтаксической структурой, возникшие в результате перевода по морфемам иноязычных слов» [5, с. 51]. Вызывает интерес классификация англицизмов в работах А. И. Дьякова: 1) транслитерированные заимствования, 2) транскрибированные заимствования, 3) кальки, 4) трансплантированные заимствования и 5) комбинированные заимствования [6, с. 73; 7].

К группе **транслитерированных** заимствований-англицизмов относятся слова, которые сохраняют побуквенное написание исходного англицизма с заменой латиницы на кириллицу: *бот* < англ. *bot*, *датасет* < англ. *dataset* ‘набор данных’, *алгоритм* < англ. *algorithm*, *промпт* < англ. *prompt*.

К группе **транскрибированных** относятся заимствования, которые переданы в русской графике с учетом произношения (фонетической транскрипции) иностранного слова: *сид* < англ. *seed*, *чат* < англ. *chat*, *компьютер* < англ. *computer*.

К группе **калькированных** англицизмов относятся номинации, представляющие собой русский перевод иностранного слова или словосочетания преимущественно при сохранении его структуры: *искусственный интеллект* < англ. *artificial intelligence*, *черный ящик* < англ. *blackbox*.

Трансплантированные заимствования (в общепринятой терминологии – иноязычные вкрапления) переходят в русскую речь с сохранением иноязычной графической формы.

Группа **комбинированных** заимствований содержит слова, которые перешли в русский язык из английского при помощи комбинации вышеперечисленных способов. Сюда относятся полукальки, в которых один компонент является калькой, а второй транскрибируется или транслитерируется: *3D-изображение* < англ. *3D-image*, *чатGPT* < англ. *ChatGPT*, *ИИ-ассистент* < англ. *AI-assistant*, *ИИ-агент* < англ. *AI-agent*, *ИИ-бот* < англ. *AI-bot*, *машинное обучение* < англ. *machine learning*, *генеративный ИИ* < англ. *Generative AI*, *компьютерное зрение* < англ. *computer vision*, *функция потерь* < англ. *loss function* и др.

Два наиболее частотно используемых заимствованных термина ИИ в сфере образования в настоящее время – это **чат-бот**, **чат-бот GPT** и **ChatGPT**. Они относятся к группе **лексических заимствований**. Внутри группы лексических заимствований выделяются *транслитерированные*, *транскрибированные*, *смешанные*, *иноязычные вкрапления*, а также *трансформированные заимствования* [5, с. 52]. Например, термин «чат-бот» ['tʃæt.bot], заимствованный русским языком при помощи транскрипции, имеет высокую частотность использования в русскоязычном интернет-пространстве: *Чат-боты на основе искусственного интеллекта анализируют потребности и уровень подготовки студентов, чтобы подбирать для каждого подходящие материалы и задания* [8]. Термины **чат-бот GPT**, **чат GPT** (англ. **Generative Pre-trained Transformer** ‘генеративный предобученный трансформер’) относятся к комбинированным заимствованиям по классификации А. И. Дьякова: *Чат-боты GPT обладают широким спектром функций, от объяснения сложных понятий до помощи с выполнением заданий и формулировки эссе* [9]. Иногда компонент **GPT** транслитерируется, когда в упрощенной письменной русской версии (на форумах) используются русские буквы: **чат gpt**. Номинации **GPT**, **ChatGPT** функционируют как иноязычные вкрапления.

Документ национального стандарта РФ (утвержден и введен в действие 26.11.2021) содержит общие положения и официальную терминологию, связанную с ИИ в сфере образования [10]. Большинство терминов относятся к неоднословным комбинированным заимствованиям. Среди них превалируют **полукальки**, неоднословные термины, один компонент которых переводится на русский язык, а второй нет. Полукальки могут быть *словообразовательными* и *синтаксическими* [5, с. 56]. К словообразовательным полукалькам относят сложные слова, в составе которых имеется и заимствованный, и переведенный компонент. Синтаксические полукальки составляют значительную часть приведенных терминов. К ним относят словосочетания, в которых один элемент заимствуется, а второй переводится на русский язык. Например, **машинное обучение** (англ. *machine learning*), **машинный перевод** (англ. *machine translation*): *Машинное обучение способно произвести революцию в сфере образования, обеспечив более персонализированный и эффективный опыт обучения для учащихся* [11]; *Локальные системы машинного перевода на базе ИИ становятся не просто инструментом, а ценным спутником в учебном процессе* [12]. К синтаксическим полукалькам относятся также термины-словосочетания с ядерным центром **аналитика**: **учебная аналитика** (англ. *learning analytics*), **описательная аналитика** (англ. *descriptive analytics in education*), **предсказательная аналитика** (англ. *predictive analytics in education*), **предписывающая аналитика** (англ. *prescriptive analytics in education*).

Таким образом, иноязычные термины ИИ в сфере образования многочисленны; их число растет в связи с развитием ИИ. В образовательном дискурсе функционируют транслитерированные и транскрибированные заимствования, кальки, иноязычные вкрапления и комбинированные заимствования. Приведенные примеры терминов свидетельствуют о том, что в сфере образования используются в значительной степени неоднословные комбинированные термины, среди которых около 25% полукалек.

Список источников

1. Шелов С. Д. Очерк теории терминологии: состав, понятийная организация, практические приложения. М. : ПринтПро, 2018. 472 с.
2. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 304 с.
3. Смирнова Н. Н. Заимствованные термины в дискурсе профессиональной сферы «Искусственный интеллект» // Наука и образование : материалы XXVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студ., 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. Томск : Изд-во Том. пед. ун-та, 2025. С. 294–297.
4. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение. М. : Академия, 2008. 304 с.
5. Трофимова Н. А., Щитова О. Г. Новейшие заимствования в русской строительной терминологии XXI в. // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 470. С. 50–61. doi: 10.17223/15617793/470/6
6. Дьяков А. И. Англицизмы: заимствование или словообразование, Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 5 (16). С. 72–76.

7. Дьяков А. И., Чирейкина О. Ю. Англицизмы в русских терминологических системах // Филологические науки. 2020. Вып. № 05(95). С. 43–48. URL: <http://anglicismdictionary.dishman.ru/Stat1> (дата обращения: 24.04.2026).
8. Как применять чат-боты в сфере образования. 2025 // BotFarm. URL: <https://botfarm.online/blog/2025/2/5/kak-primenyat-chat-boty-v-sfere-obrazovaniya/> (дата обращения: 29.03.2026).
9. ChatGPT в образовании – настоящий прорыв в учебном процессе. 2023 // GOGPT. URL: <https://gogpt.ru/blog/chat-gpt-v-obrazovanii-nastoyashchij-proryv-v-uchebnom-processe/> (дата обращения: 25.04.2026).
10. Электронная библиотека нормативной документации. ГОСТР 59895-2021. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология: 2022 // Электронная библиотека нормативных документов. URL: https://normadocs.ru/gost_r_59895-2021 (дата обращения: 25.04.2026).
11. Машинное обучение в образовании. 2026 // OPENNEURONS. URL: <https://openie.ru/machine-learning-in-education/> (дата обращения: 25.04.2026).
12. Машинный перевод в онлайн-образовании и обучении. 2024 // Lingvanex. URL: <https://lingvanex.com/ru/blog/machine-translation-in-online-education-and-learning/> (дата обращения: 26.04.2026).

**Работа со словом и текстом в профессиональной деятельности
преподавателя русского языка как иностранного**

**Working with words and texts in the professional activities
of a Russian language teacher as a foreign language**

Ирина Вячеславовна Субботина

Irina Vyacheslavovna Subbotina

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@tspu.ru

Аннотация. Рассмотрена ключевая роль слова и текста в методике преподавания русского языка как иностранного. Отмечен лингводидактический потенциал этих единиц, поскольку слово является «строительным материалом» для формирования лексикона, а текст выступает универсальной средой, в которой этот материал обретает смысл. Описаны основные трудности, возникающие у иностранных обучающихся при освоении русской лексики и грамматики, а также предложены конкретные методические стратегии их преодоления.

Ключевые слова: слово, текст, лингводидактический потенциал, русский язык как иностранный

Keywords: word, text, linguodidactic potential, Russian as a foreign language

Язык является важнейшим средством человеческого общения, без него не может быть мышления, а именно понимания человеком действительности и себя в ней. Чтобы обеспечивать процесс обмена информацией, человек использует текст.

Э. В. Ахмерова считает, что «феномен текста исключает признак линейности, так как текст (противопоставленный реальности) может иметь лишь логическую линейность с точки зрения адресата или адресанта или модальную линейность в зависимости от того, в каком порядке описываются, воспринимаются и оцениваются события текста, формирующие его семантику» [1, с. 26].

Существующее языковое многообразие – это отражение хранящихся в памяти и отраженных в сознании личности образов и образных систем. Образ, который наделен этическим, эстетическим и моральным содержанием, приобретает символическое значение в сознании носителей языка. Отметим, что язык, являясь важнейшей составляющей культуры любого общества и функционирующей в ней, оказывает непосредственное влияние на происходящие в нем социальные процессы.

Каждое слово, которое произносит человек, играет большую роль в его жизни, оно несет в себе смысл. Преподаватель не может обойтись без применения слова на уроке, умение грамотно, полно, четко излагать свои мысли важно. Слово – единица языка, заключающая в себе и лексическое значение, и грамматические свойства, и произноше-

ние, и ударение, и правописание. Благодаря им обозначаются как конкретные предметы, так и отвлеченные понятия и эмоции. Современный русский язык располагает большим словарным запасом, поэтому чем богаче лексикон человека, тем больше у него возможностей правильно, точно, ярко, выразительно оформить свои мысли [2].

В контексте обучения русскому языку как иностранному (РКИ) понятие «работа со словом» представляет собой методическую стратегию, включающую освоение семантики, грамматической формы, сочетаемости и коннотации. Во время работы с иностранными обучающимися необходимо учитывать трудности, которые могут возникнуть перед ними: фонетические (например, подвижное ударение, ассимиляция согласных), грамматические (категория рода, падежная система), семантические (омонимия, синонимия, лексическая сочетаемость).

Л. В. Бабошкина считает, что для эффективного диалога учителя с учеником необходимо, чтобы оба участника желали учить и учиться, иметь потребность в самореализации. Автор считает, что слово обладает особым дидактическим потенциалом, подчеркивает, что оно также «воздействует на психоэмоциональную составляющую личности: оно способно “окрылить” или “ранить душу”» [3, с. 480].

Слово как инструмент в методике обучения РКИ выполняет ряд важных задач: умение строить речь правильно с точки зрения грамматики, орфографии, пунктуации, ясно, точно и выразительно. При этом отбор лексического материала подчиняется строгим принципам – тематическому, частотности употребления, коммуникативной значимости, уровню владения языком.

Во время изучения новой темы обучающийся может столкнуться с неизвестными словами, поэтому необходимо использовать приемы, способные помочь в работе с новыми лексическими единицами:

1. Использование толкового словаря.
2. Учет контекста для определения лексического значения слова.
3. Обращение к лексико-тематической группе.
4. Словообразовательный анализ.

Для активного использования введенной лексики в практике РКИ применяются лексические игры (лото, паззлы, ребусы, кроссворды, соотнесение), мини-диалоги, ролевые ситуации, моделирующие коммуникацию (например, в магазине, на уроке), цифровые инструменты (онлайн-словари, тесты-тренажеры, интерактивные платформы).

Работая со словом, ученики оказываются вовлеченными в исследовательскую деятельность, поскольку во время решения грамматико-орфографических задач запоминают правописание слов, орфограмм, учатся работать индивидуально, в парах и группах.

Речь учителя – один из основных источников обогащения и совершенствования речи обучающегося, а также тексты художественной литературы и учебных книг. В методике преподавания РКИ текст выступает не просто целью, умением производить связные высказывания, но и эффективное средство обучения. Выделим ключевые функции текста в обучении РКИ:

1. Коммуникативная – образец речевого поведения.
2. Когнитивная – источник знаний о мире, языке.

3. Развивающая – речемыслительная деятельность.
4. Воспитательная – формирование ценностных ориентиров.
5. Культурологическая – передача и формирование культурных ценностей, традиций.

Текст является не только предметом обучения русскому языку, но и средством обучения, способствует формированию у обучающихся общечеловеческих ценностей и реализации практической направленности обучения. Так как эта языковая единица многоуровневая и многогранная, лингвисты не определились с единым определением этого термина. Н. Д. Зарубина считает, что «текст – это письменная форма речи, принадлежащая участнику коммуникации, правильно заполненная и оформленная» [4, с. 11]. А в словаре-справочнике Т. В. Жеребило идет речь о тексте как о «дидактическом материале, который выполняет информативную, эстетическую, прагматическую функции. Умение работать с учебными текстами повышает эффективность усвоения материала. Необходимо учитывать определенные особенности в использовании текстов разных стилей в процессе образовательной деятельности» [5, с. 395].

В практике преподавания РКИ используются различные типы текстов.

1. Учебные (или адаптированные), специально разработанные с учетом уровня владения языком, они ограничены объемом лексики и типовыми грамматическими конструкциями.
2. Аутентичные: публицистические, художественные и интернет-контент; такие тексты погружают обучающихся в реальную языковую среду.
3. Тексты разных жанров: описание, повествование, рассуждение.

Текст – это универсальная единица, «позволяющая объединить две важнейшие области: познание системы формально-языковых средств, а также познание норм и правил общения» [6, с. 262]. С помощью него можно изучить каждую тему синтаксиса, разные явления языка, так как теоретический материал обучающиеся закрепляют на практике, запоминают то, как языковые законы реализуются на письме.

Методически обоснованная работа с текстом в РКИ включает три этапа:

1. Предтекстовый – активация знаний обучающихся (например, обсуждение заголовка, иллюстраций, переход к ключевой теме), снятие лексико-грамматических трудностей (например, обсуждение новой лексики, отработка сложных грамматических конструкций).
2. Текстовый – чтение, поиск заданной информации (просмотровое, поисковое), анализ структуры текста, выделение смысловых частей.
3. Послетекстовый – контроль понимания содержания текста (ответы на вопросы, прохождение тестов), обсуждение проблематики, пересказ (выборочный, сжатый, близкий к тексту), творческие задания (написание продолжения текста).

Сегодня в различных УМК по РКИ представлено большое количество форм и методов работы с текстом. Например, сочинение, аудирование, лингвостилистический анализ текста, диктанты и др. Выдели следующие черты текста как методического инструмента в процессе обучения РКИ:

1. Обучает всем видам речевой деятельности.
2. Дает материал для речевой практики.

3. Обладает доступностью содержания, способностью вызвать не только интеллектуальный, но и эмоциональный отклик.

4. Носит воспитательный характер.

5. Содержит разные виды орфограмм.

6. Закрепляет знания по всем разделам лингвистики: лексике, фонетике, морфемике, морфологии, синтаксису и пунктуации.

Одно из обязательных условий работы с текстом – развитие речетворческой деятельности обучающихся, заключающееся в создании собственных текстов (сочинений, рассказов и т.д.). Необходимо отметить, что использование текстов в процессе обучения русскому языку как иностранному не только играет воспитательную и образовательную роль, но и стимулирует познавательную активность обучающихся.

Таким образом, текст в обучении позволяет объединить процесс усвоения формально-языковых средств, норм и правил общения в социуме.

Значимым принципом отбора лексического материала и текстов для занятий по РКИ выступает строгая ориентация на уровень владения обучающимся русским языком (A1–C2) [7]. На начальном этапе (A1–A2) работа со словом ограничивается конкретно-бытовой лексикой, а тексты – короткие адаптированные монологические высказывания с опорой на иллюстративный ряд и повторяющиеся синтаксические конструкции. На B1–B2 лексическая работа становится сложнее за счет включения синонимии, антонимии, многозначности и лексической сочетаемости. Тексты становятся аутентичными или частично адаптированными, включающими диалоги, они требуют интерпретации и аргументации. На C1–C2 работа со словом предполагает освоение стилистически маркированной лексики, фразеологизмов, а тексты представляют собой художественные, научные и публицистические произведения. Они выступают основой для дискуссий, анализа подтекста и продуцирования вторичных текстов. Игнорирование уровневой дифференциации может привести к когнитивной перегрузке, потере мотивации и учебного интереса.

Подводя итоги, обобщим ключевые аспекты работы со словом и текстом в практике преподавания РКИ. Эффективное обучение русскому языку строится на единстве работы с лексической единицей (семантизация и отработка форм, а затем и включение в свободную речь) и целостного восприятия текста как единицы коммуникации. Слово выступает строительным материалом, а текст – это среда, в которой этот материал обретает смысл.

Практическая значимость описанных в статье методов заключается в том, что их системное применение помогает преодолеть основные трудности, возникающие в процессе изучения русской лексики и грамматики, повысить мотивацию обучающихся при помощи использования коммуникативного подхода и использования аутентичных текстов, сформировать у иностранцев не только лингвистическую, но и социокультурную компетентность. Внедрение описанных приемов (лексических игр, трехэтапной работы с текстом, цифровых инструментов и т.п.) в практику преподавания РКИ способствует более быстрому и осознанному овладению русским языком как средством межкультурного общения.

Список источников

1. Ахмерова Е. С. Текст как объект лингвистического исследования // Филология. Теория и практика. 2012. № 2 (13). С. 24–27.
2. Трофимов И. О., Курьянович А. В. Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 2 (220). С. 58–68. doi: 10.23951/1609-624X-2022-2-58-68
3. Бабошкина Л. В. // Реализация дидактического потенциала слова в учебно-профессиональной деятельности преподавателя-лингвиста негуманитарного вуза // Алтайский государственный медицинский университет. 2010. № 2. С. 480–484.
4. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М. : Русский язык, 1981. 113 с.
5. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань : Пилигрим, 2010. 486 с.
6. Синькова Д. С. Особенности работы с текстом на уроке русского языка в 7 классе // Академическая публицистика. 2021. № 1. С. 260–267.
7. Андрушина Н. П., Козлова Т. В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб. : Златоуст, 2019. 80 с.

Музыкальный нейротекст как лингводидактический материал на занятиях по русскому языку как иностранному

Musical Neutrotext in Russian as a Foreign Language Classes

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. Анализируется лингводидактический потенциал музыкального нейротекста как инновационный инструмент в практике преподавания РКИ. Нейротекст рассматривается как тип креолизованного текста, формируемого в результате синергии человеческого интеллекта и алгоритмов нейросетей. Анализируется методический ресурс платформы «Стих Достойный Песни». Особое внимание уделяется эмоциональному подходу в обучении РКИ, актуализируемому в качестве необходимой методической основе для работы с музыкальным нейротекстом. Исследование подтверждает статус современного музыкального текста как способа эффективной трансляции ценностных установок русской культуры в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурологический подход, нейротекст, лингводидактика, эмоциональный интеллект, цифровая образовательная среда

Keywords: Russian as a foreign language, linguocultural approach, neurotext, artificial intelligence, linguodidactics, emotional intelligence, digital educational environment

В эпоху глобальных социокультурных трансформаций наиболее глубокие изменения затрагивают фундаментальный пласт культуры – вербальный код. В такие периоды субъект обучения инстинктивно стремится к поиску аксиологических опор, обращаясь к литературным истокам. Сегодня мы наблюдаем процесс ревитализации русской классической поэзии в пространстве современной массовой культуры. Произведения русских классиков выходят за пределы академического дискурса, становясь частью повседневного медиапотребления молодежи.

Теоретический фундамент исследования опирается на труды современных исследователей, например, проблема использования песенного материала в дидактике РКИ подробно рассматривалась в работах М. А. Ерыкиной, Т. А. Панченко, методический потенциал современных музыкальных жанров, в частности рэп-текста, исследовался Т. И. Сухорословой. Вопросы цифровизации и внедрения искусственного интеллекта в образовательную среду вуза анализируются в работах Н. А. Козловцевой, Э. Г. Азимова. Однако, несмотря на обширную методологическую базу в практике обучения РКИ, вопрос использования эмоционального потенциала нейротекстов для преодоления коммуникативных барьеров остается недостаточно освещенным.

В контексте цифровизации образования особое значение приобретает понятие нейротекста. Нейротекст – это текст, созданный с участием нейросетей (искусственных интеллектуальных систем), которые генерируют, дополняют или совместно с человеком формируют содержание. Это не просто текст, который «написала программа», а результат взаимодействия двух интеллектуальных систем – человеческой и машинной. Одним из первых термин «нейротекст» использовал К. В. Белобеев в статье «Разработка комплексного проекта веб-портала «Нейротекст» для изучения когнитивного воздействия контента» (2016 г.). «Электронным текстом называется такой текст, который создается с помощью электронного носителя информации (компьютера, смартфона, планшета и др.) и может включать в себя как вербальный, так и невербальный компоненты» [1, с. 113]. В этом случае автор и нейросеть словно ведут незримый диалог, направляя друг друга в поиске смысла, формы и стиля.

В современной лингводидактике под нейротекстом понимается специфический тип креолизованного (поликодового) текста, созданного при участии алгоритмов искусственного интеллекта. В нем вербальный компонент (классическая поэзия) синтезируется с аудиальным (сгенерированная музыка и вокал) и визуальными компонентами. Это сложный когнитивный конструкт, воспринимаемый современным «медийным» человеком как актуальный факт культуры.

Применение ИИ в методике преподавания РКИ вызывает дискуссии: «...понимание роли ИИ в образовании трансформировалось от исключительно позитивной и перспективной к угрожающей развитию интеллектуальных способностей студентов и нивелирующему эффекту обучения в вузе» [2, с. 1], однако мы полагаем, что потенциал нейротекста огромен. Традиционные способы работы с нейросетью часто ограничиваются генерацией упражнений, нам представляется, что искусственный интеллект может быть эффективно использовать для развития лингвокреативных навыков учащихся и снятия коммуникативных и психологических барьеров. Нейросеть позволяет визуализировать сложные метафоры, делая их доступными для инофонов. «Современное образование не может существовать в отрыве от развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Нейросети, технологии искусственного интеллекта (ИИ) и VR в ходе своего развития естественным образом проникают в образовательный процесс, поднимая новые вопросы и активизируя новые вызовы традиционному процессу преподавания, в том числе иностранных языков» [2, с. 2].

В процессе обучения студентов преподаватели часто сталкиваемся с тем, что учащиеся знают слова, но не понимают смыслы. Наибольшую сложность для восприятия представляют слова и идиоматические выражения со специфическими культурными коннотациями. Достаточно успешно такие проблемы можно решать на дидактическом материале, актуализирующем эмоциональный подход в обучении, – на музыкальных текстах. «Песня – носитель культурологической информации. Она способна “погрузить” учащегося в атмосферу страны изучаемого языка, продемонстрировать систему ценностей народа, образ его мышления» [3, с. 47]. Обучение русскому языку как иностранному может быть построено на материале музыкальных текстов, пропитанных чувствами и величием русского слова. «Песня является синтезом музыкального и поэ-

тического слова, и положительное воздействие данных компонентов имеет большое значение для практики преподавания иностранного языка...» [3, с. 47]. Песенные тексты служат уникальным источником страноведческой информации, позволяя студентам увидеть своеобразие картины мира изучаемого языка, «... песенные тексты каждой эпохи являются ярким отражением историко-культурных, повседневно-бытовых, духовно-ценностных, политических и иных особенностей того или иного периода» [4, с. 229]. Это и есть те самые этические и эстетические коды, без которых нельзя понять русского человека.

Для иностранца изучение русского языка – это не только грамматические таблицы, но и попытка разгадать «код» русской культуры. Современные песни часто строятся на аллюзиях к произведениям золотого и серебряного веков русской литературы. Ярким примером реализации данного подхода в музыкальном творчестве является проект Стих Достойный Песни (СДП), автор – Кирилл Збродов. Платформа, доступная в экосистеме VK, представляет собой ресурс, где классические стихотворения интерпретируются нейросетями в современных музыкальных жанрах. Здесь происходит «перепрошивка» культурного кода: тексты остаются аутентичными, но их исполнение, созданное машиной, резонирует с эстетическими ожиданиями современного слушателя. В практике РКИ принципиально важен эмоциональный подход. Обучение на основе песен помогает развивать языковую и культуроведческую компетенции через эмпатию.

Так, лирика А. Блока, проинтерпретированная ИИ, представляет собой лингводидактический материал, способствующий актуализации эмоционального подхода. «Ночь, улица, фонарь, аптека» – стихотворение, являющееся программным для русского символизма, в нейросетевом выражении транслирует ярко выраженную эмоциональную установку, развертывает визуальный ряд, важный для комплексного восприятия текста. Использование нейросетевых инструментов на платформе СДП позволяет не просто сохранить оригинальность лексики, а обеспечить трансляцию культурных смыслов Серебряного века.

На основе эмоционального подхода в преподавании РКИ анализ нейротекста помогает преодолеть коммуникативный барьер студентам-инофонам. В печатном тексте «бессмысленный и тусклый свет» – это метафора, а в нейротексте через музыку и специфические интонационные акценты: 1) мелодический контур (или интонационный контур); 2) фразировка (смысловое разделение текста на музыкальные сегменты); 3) тесситура (высотный диапазон голоса); 4) речевое интонирование (техника исполнения на грани пения и речи); 5) вокальная редукция (намеренное «проглатывание» или ослабление гласных и согласных в угоду ритму); 6) вибрато (периодическое изменение высоты); 7) тремоло (дрожащий эффект) и т.д., этот образ переходит в категорию чувственного опыта. Исполнение нейросетью стихотворения Блока на платформе СДП напоминает «исповедь современного человека», где безысходность усиливается до уровня физически ощутимой боли, что резонирует с медийными ожиданиями современного медиапотребителя.

Использование такой интерпретации позволяет решать ряд прикладных задач в аудитории инофонов: 1) снятие психологического барьера, когда студент воспринимает

текст не как «сложную классику», а как актуальный контент, что способствует развитию лингвокреативных навыков; 2) освоение культурного кода, когда через усиленную эмоциональную доминанту иностранец быстрее распознает оттенки русского настроения – от отчаяния до фатализма. Когда мы предлагаем студенту прослушать современную композицию СДП «Ночь, улица, фонарь, аптека», в которой припевом выступает стихотворение Блока, а куплеты написаны современным человеком, – мы показываем ему новую жизнь классики. Если классическое прочтение часто подчеркивает философскую отстраненность и цикличность бытия, то нейротекстовая интерпретация СДП усиливает экзистенциальную драму. Музыка в преподавании РКИ может работать не менее эффективно, чем вербальный текст. Музыкальный ритм помогает запоминать интонационные конструкции, ведь слово – это самостоятельный живой организм. Музыка помогает учащемуся эмоционально прочувствовать текст песни, а значит, помогает запомнить необходимую лексику в контексте. Музыкальные произведения, подобные нейросетевой версии стихотворения «Ночь, улица, фонарь, аптека» выступают эффективным дидактическим материалом и инструментом в обучении РКИ в рамках линвокультурологического подхода. Такие тексты позволяют не просто изучать лексику, а «проживать» смыслы через усиленный эмоциональный фон, создаваемый алгоритмами ИИ.

Творчество С. Есенина также дает богатый материал для нейросетевых интерпретаций. Его образы – «голубая Русь», «Низкий дом с голубыми ставнями» – это визуальные коды, которые легко считываются иностранцем через простые и яркие краски: золотой, синий, зеленый, алый. Если элегическое произведение «Я последний поэт деревни» можно интерпретировать как сакральное прощание с уходящей патриархальной Русью, то стихотворение «Сыпь, гармоника!» представляет собой акт намеренной деэстетизации и художественной профанации этого образа. На смену пасторальному образу «певца деревни» приходит маргинализированный тип «поэта-хулигана». Лирический герой Есенина здесь предстает в состоянии глубокого экзистенциального кризиса. В отличие от носителей русского языка, которые с детства привыкли видеть в Сергее Есенине только идеализированного классика, инофоны не обременены этими стереотипами. Поэтому использование лексики типа «паршивая сука» или «выдра» в стихотворении «Сыпь, гармоника!» не вызывает у них культурного шока, а наоборот, они воспринимают поэта через призму современных музыкальных жанров, где подобная лексика не является редкостью. В пространстве «кабацкого» дискурса Есенин синтезирует полярные чувства: от агрессивного отрицания и ненависти до глубочайшей, почти болезненной нежности. Она проявляется через использование музыкальных стилей вроде lo-fi или инди-фолка, где замедленный темп и мягкое звучание превращают агрессию в светлую грусть, что помогает лучше запомнить лексику. К финалу стихотворения граница между любовью и саморазрушением стирается, что позволяет студенту-инофону увидеть не статичный литературный памятник, а динамический процесс проживания душевной драмы, усиленный в современных нейросетевых интерпретациях.

Таким образом, в практике РКИ нейросети могут стать мощным инструментом: искусственный интеллект может визуализировать метафоры из песен, что приведет к снятию языковых трудностей и пробуждению интереса студентов. Также искусствен-

ный интеллект помогает понимать, как меняется тональность от трагического отчаяния Александра Блока («Лениво и тяжело плывут облака...») до волевого оптимизма («О, весна, без конца и без краю...»). Эмоциональный накал здесь выше, чем в стандартной декламации, так как алгоритмы синтезируют наиболее экспрессивные интонационные паттерны, что способствует лучшему запоминанию лексики через эмоциональный отклик.

Вопрос использования нейротекста в преподавании русского языка как иностранного сегодня является дискуссионным. Традиционные методические подходы Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин рассматривают ИИ преимущественно как вспомогательное средство для генерации упражнений или проверки грамматики [5]. Мы предлагаем иной вектор: использование нейротехнологий для развития лингвокреативных навыков и снятия коммуникативных барьеров. Подход заключается в использовании нейротекста в качестве эмоционального стимула. Это позволяет студенту не просто заучивать слова, а вступать в творческий диалог с языком, преодолевая страх «непонимания» классики через знакомые современные ритмы. Обучение на основе песен помогает развивать все три ключевых типа компетенций: языковую, коммуникативную и культуроведческую. Современный музыкальный текст в практике обучения РКИ – это не просто развлекательный элемент, который является «фактом культуры иностранного языка, целесообразным для учебной коммуникации» [6, с. 76]. Это живой мостик между великим прошлым и технологичным будущим, когда «учащиеся могут анализировать тексты, выявлять их культурные и социальные контексты, а также учиться выражать свои мысли и чувства через творчество» [7, с. 302]. Обращение к Есенину, Блоку и другим поэтам через призму современных ритмов и ИИ-технологий позволяет иностранному студенту не просто учить слова, а проживать их.

Список источников

1. Карпова А. М. Электронный художественный текст как объект лингвистического исследования: проблема определения и типологии // Тульский научный вестник. Серия: История. Языкознание. 2025. Вып. 1 (21). С. 111–121.
2. Козловцева Н. А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт Финансового университета // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 28–31.
3. Ерыкина М. А. Лингводидактическая типология песенного материала // Вестник центра между народного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 3. С. 47–54.
4. Панченко Т. А. «Этот день мы приближали как могли...». Песни о войне на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2010. №2 (219). С. 4–26.
5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
6. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М. : Русский язык, 1990. 168 с.
7. Сухорослова Т. И. Лингвометодический потенциал рэп-текста в организации внеурочной деятельности по русскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы // Наука и образование : материалы XXVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых (Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г.) : в 3 т. Т. II: Филология и филологическое образование. Томск : Изд-во ТГПУ, 2025. С. 406–410.

**Концепт улыбка в коммуникативно-дискурсивном пространстве
гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили**

**The concept smile in the communicative-discursive space
of Sh. Amonashvili's humane pedagogy**

Мария Павловна Тарасова

Maria Pavlovna Tarasova

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. Проводится комплексный лингвокультурологический анализ концепта *улыбка*, актуализированного в дискурсе гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили. На материале произведения «Основы гуманной педагогики» исследуется трансформация традиционного понимания улыбки в контексте авторской педагогики Амонашвили, выявляются её специфические функции и смысловое наполнение. Доказывается, что улыбка в гуманной педагогике приобретает статус фундаментальной категории.

Ключевые слова: педагогический дискурс, лингвокультурология, гуманная педагогика, концепт *улыбка*

Keywords: pedagogical discourse, linguoculturology, humane pedagogy, concept *smile*

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом современной филологии к изучению специализированных дискурсов, в частности педагогического. Гуманно-личностная педагогика Ш. А. Амонашвили представляет особый научный интерес как уникальная синкретическая система, объединяющая философские, психологические и филологические аспекты образования. В рамках данной системы концепт *улыбка* приобретает особый терминологический статус. Исследование вербальных репрезентаций улыбки в педагогическом дискурсе Амонашвили позволяет выявить глубинные механизмы воздействия невербальных компонентов общения на образовательный процесс.

Цель исследования заключается в выявлении и системном описании специфики реализации концепта *улыбка* в педагогическом дискурсе Амонашвили через призму лингвокультурологического анализа. Задачи исследования включают анализ функциональных особенностей концепта *улыбка* в произведении «Основы гуманной педагогики», установление специфики семантической трансформации традиционного понимания улыбки в авторской системе Амонашвили.

В современной лингвистике концепт понимается как многомерное ментальное образование, являющееся базовой единицей культуры в сознании человека. Согласно Ю. С. Степанову, концепт представляет собой «сгусток культуры в сознании человека»,

обладающий сложной структурой и включающий ценностный, образный и понятийный компоненты [1, с. 49]. Концепт *улыбка* в концепции Амонашвили является значимым в связан с регуляцией социального взаимодействия и выражением эмоциональных состояний. Изучение данного концепта в специализированном педагогическом дискурсе позволяет проследить механизмы адаптации общекультурных смыслов к конкретной профессиональной сфере [2, с. 38].

Рассмотрение концепта в русской культуре демонстрирует его глубокую укорененность и амбивалентность. Анализ русских пословиц и поговорок позволяет выявить сложное, неоднозначное отношение к улыбке в традиционной русской культуре. С одной стороны, улыбка оценивается позитивно, что находит отражение в таких выражениях, как *улыбка дороже денег*, подчеркивающих коммуникативную ценность эмоционального проявления. С другой стороны, в русской паремиологии присутствует выраженное скептическое отношение к избыточной улыбочивости, что наиболее ярко проявляется в известной поговорке *смех без причины – признак дурачины*, которая имплицитно распространяется и на улыбку.

Противопоставление внешней доброжелательности и внутренней искренности выражено в пословице *лучше горькая правда, чем сладкая ложь*, где «сладкая ложь» может ассоциироваться с неискренней улыбкой. Рассмотрим еще несколько пословиц, в которых оценочно интерпретируются искренность намерения и неискренность улыбки. В афоризме *сердце веселится, лицо цветет* речь идет о связи внутренней и внешней улыбки. Если «улыбается» сердце, то и на лице видна искренняя улыбка. Другую оценочную окраску имеет улыбка в пословице *на сердце обида, а на лице улыбка* [3], где речь идет не об искренности, а наоборот, о фальши и неестественности человеческой улыбки.

Таким образом, улыбка в русской культурной традиции не является безусловной ценностью, а её проявление регулируется сложной системой культурных норм и ожиданий, требующих уместности, искренности и соответствия ситуации. Традиционная культура демонстрирует сложное, двойственное отношение к улыбке, что отражается в паремиологическом фонде языка. Как демонстрируют примеры, улыбка воспринимается как социально регулируемое явление, требующее уместности и искренности, при этом ее избыточность или необоснованность оценивается негативно. Это культурный аспект, который необходимо учитывать при анализе трансформации концепта в педагогической системе Амонашвили, поскольку автор либо наследует, либо сознательно преодолевает эти традиционные представления. В педагогической системе Амонашвили происходит значительная семантическая трансформация концепта «улыбка», который приобретает статус профессионально-педагогического инструмента и философско-педагогической категории. Прежде всего, улыбка осмысливается как важнейший инструмент установления педагогического контакта. В своей книге Амонашвили писал: «Педагогическая Улыбка как духовное состояние учителя, как качество его духа, сопровождает его постоянно, он наращивает в себе ее мощь, он сам становится Улыбкой и распространяет вокруг себя эманацию добра и надежды. Это состояние есть его самое важное достояние, в нем обилие даров его духа. И улавливая тонкие моменты истины

или творя их, учитель из своего внутреннего мира излучает улыбку нужного спектра. А ученик в этот момент переживает радость, облегчение, успех, успокоение, то, что именно сейчас ему нужно было» [4, с. 68]. Такая трактовка концепта *улыбка* подтверждает важность и необходимость улыбки «нужного спектра» в педагогической деятельности. Очень важно «улыбнуться ребенку улыбкою, которая нужна только ему и только сейчас» – так педагог подчеркивает умение педагога четко разграничивать улыбку, которую он дарит своему ученику. Важно быть в одном эмоциональном настрое со своими учениками, чтобы установить с ними продуктивное взаимодействие провести урок, добившись желаемого результата.

Продолжая рассуждение о роли улыбки, Амонашвили обращается к ресурсу метафорической интерпретации: «Улыбки наши тоже свечи, которые никогда не должны гаснуть в Храме Образования. Пламя наших улыбок может сжечь дотла всю педагогику темных сил. Улыбка мощь несет. Она способна превращать пасмурную погоду в солнечную» [4, с. 69]. Отметим продуктивность языкового способа метафоризации в формировании концепта: улыбка интерпретируется через семантические образы свечи, пламени, огня. Данный образ актуализирует представление о высокой степени проявления чувства эмпатии по отношению к ученикам, которых, согласно метафоре, пламя свечи согревает, освещает и воодушевляет.

Амонашвили наделяет улыбку функцией медиатора между миром взрослого и миром ребенка: «Улыбка учителя – это солнечный луч, который согревает душу ребенка, это радуга, которая соединяет два берега – берег взрослого и берег ребенка». В данной развернутой метафоре актуализируются семы «тепло», «свет», «связь», «гармония», что принципиально отличает понимание улыбки у Амонашвили от ее традиционного восприятия в русской культуре. Автор подчеркивает: «Дети безошибочно чувствуют, идет ли наша улыбка из сердца или лишь с губ. Не пытайтесь обмануть их. Улыбка должна быть светом души, а не гримасой лица» [4, с. 95]. Здесь содержится полемика с традиционным пониманием улыбки как социально регламентированным жестом, вместо этого утверждается ее глубинная, экзистенциальная природа. Амонашвили рассматривает ответную улыбку ребенка как критерий эффективности педагогического процесса: «Если я хочу увидеть, насколько мой урок был гуманным, я смотрю в глаза детей. Если в них светится радость, если я вижу ответную, доверчивую улыбку – значит, путь избран верный» [4, с. 99]. В этом проявляется телеологический аспект улыбки – она становится не только средством, но и целью образовательного процесса. Особое значение приобретает улыбка в контексте духовно-нравственного воспитания: «Улыбка, рожденная в глубине сердца, есть первый шаг к любви, к пониманию, к состраданию. Она есть начало диалога душ». Таким образом, улыбка вписывается в более развития личности, становясь инструментом нравственного воспитания.

Принципиально важным представляется то, что Амонашвили проводит мысль о безусловном характере педагогической улыбки: «Встречайте ребенка улыбкой. Встречайте его улыбкой и тогда, когда он принес вам свои успехи, и тогда, когда он пришел к вам со своей ошибкой, со своей бедой» [4, с. 99]. Рассказывая читателям маленькие истории из своей педагогической практики, Шалва Александрович не просто раскрывает

значимость улыбки в педагогическом дискурсе как социально-профессиональной речевой деятельности, но и в жизни, ведь улыбка нужна человеку всегда. «Школа без учительских улыбок превращается в душегубку. Дети увядают без них, как увядают цветы без живительной влаги и без солнечных лучей». Автор выражает мысль о том, что дети настроены прежде всего на внутреннее «улавливание» настроения учителя; маленькие, еще не совсем сформировавшиеся души школьников требуют от учителя не просто скучной лекции или урока, где не будет ощущения комфорта, а наоборот, ученик хочет чувствовать от учителя его душу, которую и открывает улыбка.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Концепт *улыбка* в педагогической системе Ш. А. Амонашвили претерпевает значительную семантическую трансформацию по сравнению с его традиционным пониманием в русской лингвокультуре. Если в русской паремиологии улыбка предстает как амбивалентное, социально регламентируемое явление, то у Амонашвили она становится безусловной ценностью и фундаментальным принципом педагогического взаимодействия.

В произведении «Основы гуманной педагогики» улыбка реализуется как многомерный феномен, выполняющий комплекс функций: коммуникативно-медиативную (установление контакта между педагогом и ребенком), эмоционально-регулятивную (создание благоприятного психологического климата), аксиологическую (выражение ценностных ориентаций гуманной педагогики) и духовно-нравственную (развитие эмпатии и сострадания). Специфика концепта *улыбка* у Амонашвили заключается в его антиманипулятивной направленности и ориентации на подлинность эмоционального выражения. Улыбка становится в гуманной педагогике не только средством, но и целью образовательного процесса, показателем его гуманистической направленности. Преодолевая традиционную для русской культуры амбивалентность в отношении улыбки, Амонашвили утверждает ее как необходимое условие подлинного педагогического общения.

Список источников

1. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М. : Академический проект, 2004. 982 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа. М. : Художественная литература, 1989. 431 с.
4. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики : в 7 кн. Кн. 1: Улыбка моя, где ты? М. : Амрита-Русь, 2012. 304 с.

Лингвокультурологический анализ как инструмент формирования метапредметных компетенций при обучении русскому языку в средней общеобразовательной школе

Linguocultural analysis as a tool for forming metasubject competencies in teaching Russian at secondary schools

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. Цель данной статьи – показать, что лингвокультурологический анализ текста как метод обучения русскому языку в 5-м классе способствует развитию умений, которые пригодятся на любом предмете, т.е. формированию метапредметных компетенций. Предлагается адаптировать метод лингвокультурологического анализа для работы с текстами на уроках русского языка. Представлены результаты работы по теме: «Текст как хранитель культуры», проведённый в 5-м классе. Учащиеся анализировали тексты о русских традициях гостеприимства, работали с культурно маркированной лексикой и формулировали ценностные смыслы. Подобная работа позволяет учащимся углублять предметные знания, одновременно развивая познавательные способности, коммуникативные навыки и регулятивные умения.

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ, русский язык, 5-й класс, метапредметные компетенции, универсальные учебные действия, культурно-маркированная лексика

Keywords: linguocultural analysis, Russian language, 5th grade, meta-subject competencies, universal learning actions, culturally marked vocabulary

Актуальность данной работы обусловлена противоречием между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к формированию универсальных учебных действий и сохраняющимся узкопредметным подходом на уроках русского языка. С одной стороны, стандарт требует от учителя развивать у школьников умения, которые пригодятся на любом предмете: анализировать, работать в группе, оценивать себя [1]. С другой стороны, на уроках русского языка по-прежнему доминирует отработка орфограмм и пунктограмм. Школьники запоминают правила, но редко задумываются о культурных смыслах, которые стоят за обычными словами. В то же время русский язык представляет собой не только набор грамматических законов, но и является носителем культурного наследия. Необходим метод, который позволит установить взаимосвязь между языком и культурой, который сочетает анализ слова с рефлексией над ценностями. Таким методом может стать лингвокультурологический анализ текста. Именно поэтому наше исследование обращено к 5-му классу. Это переходный возраст: дети только начинают систематически изучать русский язык, у них формируется отно-

шение к предмету. Следовательно, актуальность работы определяется необходимостью преодолеть разрыв между формальным изучением языка и его культурным содержанием.

Цель данной работы – теоретически обосновать и практически доказать, что лингвокультурологический анализ текста является эффективным инструментом формирования метапредметных компетенций на уроках русского языка. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: уточнить понятие «лингвокультурологический анализ» применительно к урокам русского языка в 5-м классе; разработать и апробировать урок русского языка в 5-м классе с использованием лингвокультурологического анализа; выявить, какие именно метапредметные компетенции формируются у пятиклассников; проанализировать результаты апробации и сделать вывод.

Лингвокультурологический анализ текста – это такой подход, при котором мы смотрим на язык не как на сухую систему правил, а как на живой организм, который принёс в нашу реальность опыт предков. В. В. Виноградов одним из первых заявил, что слово нельзя рассматривать в отрыве от культуры народа. В своей фундаментальной работе «Русский язык: Грамматическое учение о слове» он прямо указывает: «Как название, как указание на предмет слово является вещью культурно-исторической» [2, с. 21]. Это значит, что лексика языка напрямую связана с историей и бытом народа. Анализируя русский язык, Ю. С. Степанов пишет, что он «предстает как “двупостасный”, то есть как вобравший в себя две языковые стихии – народной русской речи... и церковнославянского языка» [3, с. 917]. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров ввели понятие «лингвострановедение» и показали, что каждое слово может быть носителем исторической памяти [4, с. 199].

Лингвистический разбор смотрит на слово формально. Лингвокультурологический анализ (ЛКА) уходит в смыслы. В рамках ЛКА выделяют несколько типов единиц: культурно-маркированную лексику, слова-концепты, а также фразеологизмы и устойчивые выражения. Материалом для анализа стала культурно-маркированная лексика: слова «каравай», «рушник», «красный угол», «соль». Мы не просто объясняли значение этих слов, а спрашивали: почему каравай лежит на рушнике? Почему гостя сажают в красный угол? Так мы выходили на ценности: гостеприимство, уважение к старшим, бережное отношение к хлебу.

Пятиклассники – это особая аудитория. Именно в этом возрасте важно показать, что язык – это не только правила, но и живая связь с культурой. Для пятиклассников ЛКА был адаптирован следующим образом. Во-первых, мы не брали сложные, абстрактные концепты. Взяли понятные, близкие детям: «хлеб», «гость», «семья». Во-вторых, использовали групповую работу. В-третьих, добавили наглядность. В-четвёртых, сделали акцент на обсуждении и собственном опыте.

Представим описание урока «Текст как хранитель культуры».

1.1. Замысел и структура урока. Урок был разработан и проведён в рамках преддипломной практики. Практическая цель заключалась в том, чтобы сформировать метапредметные компетенции у пятиклассников. Тип урока – «открытие нового знания». Урок строился на основе проблемно-версионного метода и включал шесть этапов.

1.2. Этап мотивации. Урок начался с вопроса: «Вспомните, какие традиции есть в вашей семье? Как вы встречаете гостей?». Пятиклассники охотно делились личными историями. Дети почувствовали, что тема урока касается их лично.

1.3. Актуализация и создание затруднения. Следующий этап – это работа с пословицей «В гостях хорошо, а дома лучше». Пятиклассникам было предложено проанализировать пословицу как текст, ответив на вопросы: есть ли у неё тема, цельность, связность? С этим дети справились легко. Но в вопросах: «А какой культурный смысл заложен в этой пословице? Почему дома лучше? Что значит “хорошо” в гостях?» – возникло затруднение. Дети чувствовали, что смысл есть, но сформулировать его не могли. Кто-то сказал: «Ну, это же традиция...», – но объяснить не получилось. Это затруднение и стало «точкой входа» в новую тему. На этапе его фиксации был сформулирован перспективный план-тезис: «Сегодня мы научимся видеть культурные смыслы в обычных словах и текстах».

На этом этапе формировались познавательные УУД (осознание противоречия) и коммуникативные (умение чётко сформулировать свою мысль, даже если это мысль о том, что ты не знаешь).

1.4. Групповая исследовательская работа. Самый объёмный этап – 15 минут работы в группах. Мы разделили класс на три группы: «Исследователи слов», «Исследователи обрядов» и «Исследователи смыслов». Каждая группа получила свой текст о русских традициях гостеприимства и инструкцию с заданиями.

Группа 1 работала с текстом, где говорилось о каравае, рушнике и соли. Они должны были объяснить, что символизирует каждый предмет.

Группа 2 анализировала правила поведения за столом: почему почётное место старшему, почему хлеб нельзя выбрасывать, почему гостей приглашали сесть в красный угол.

Группа 3 искала ответ на вопрос: какой принцип гостеприимства отражён в традиции делиться последним и бросать соль вслед гостю?

Что происходило в классе? Дети спорили. В группе 2, например, разгорелся спор: «А может, хлеб нельзя выбрасывать, потому что его трудно вырастить?» – «Нет, потому что это грех, бабушка так говорила». – «А может, и то и другое?». В группе 1 была следующая рефлексия: «Рушник – это же не просто полотенце. Его вышивали месяцами. Значит, к гостю готовились заранее». Это был момент настоящего открытия. На этом этапе формировались познавательные УУД (анализ, выдвижение гипотез) и коммуникативные (планирование сотрудничества в группе, распределение ролей, умение слушать и аргументировать).

1.5. Презентация версий и коллективное обобщение. Каждая команда представила свои выводы. На доске фиксировались ключевые слова, указывающие на культурные ценности: гостеприимство, щедрость, уважение к старшим, бережное отношение к хлебу, бескорыстность. Мы обратили внимание детей на то, что все группы пришли к общим ценностям.

1.6. Перенос в новый контекст. Обсуждение вопросов типа «Где в современной жизни мы встречаем проявление этих ценностей?». Формирование вывода о том, что язык и культура неразрывны.

1.7. Рефлексия «Лестница успеха». Большинство детей поставили себя на верхнюю или среднюю ступеньку. На вопрос о том, что именно они поняли, ответы были не в логике «я выучил, что такое текст», а «я понял, почему хлеб – это важно». Таким образом, цель урока была достигнута.

1.8. Домашнее задание было построено в формате микроисследования: «Опросите старших родственников о том, какие традиции гостеприимства существовали раньше. Запишите 2–3 самых интересных факта. Подготовьте краткое сообщение для одноклассников». Цель заключалась в том, чтобы дети поняли: культура – это не то, что содержится в учебнике, а то, что живёт в их семье, в рассказах бабушек и дедушек.

2. Результаты и обсуждение.

2.1. Что показала рефлексия. У школьников сформировалось личностное отношение к языку. Дети говорили: «Я понял, почему хлеб – это святое», «Теперь я знаю, что слова хранят историю».

2.2. Какие метапредметные компетенции удалось сформировать. *Познавательные УУД*: дети научились видеть в тексте проблему, выдвигать гипотезы, искать доказательства. *Коммуникативные УУД*: работа в группах потребовала умения договариваться, распределять роли, слушать друг друга. *Регулятивные УУД*: дети способны оценить себя.

2.3. Что оказалось самым трудным. Некоторым пятиклассникам было непросто перейти от буквального понимания текста к культурному обобщению. Главный вывод: лингвокультурологический анализ возможен и эффективен уже в 5-м классе.

Резюмируя, можно сказать о том, что лингвокультурологический анализ текста может служить инструментом формирования метапредметных компетенций на уроках русского языка в 5-м классе. Мы рассмотрели теоретические основы этого метода, описали его отличие от традиционного лингвистического и филологического анализа, а затем представили практическую реализацию – урок по теме «Текст как хранитель культуры». Также мы выяснили, что ЛКА действительно формирует метапредметные компетенции: на уроке пятиклассники не просто повторяли признаки текста – они учились анализировать, выдвигать гипотезы, аргументировать, работать в группе и оценивать себя. Эти результаты отвечают требованиям ФГОС к универсальным учебным действиям. Этот метод можно и нужно адаптировать для 5-го класса. Не следует брать сложные концепты («судьба», «правда», «совесть»). Достаточно простых и понятных культурно маркированных слов: «хлеб», «гость», «семья». Самое важное, что даёт подобный подход, – формирование ценностного отношения к предмету обсуждения и языку как проводнику к миру ценностных смыслов. Дети начинают чувствовать язык, видеть в нём не скучные правила, а живую связь с прошлым. Таким образом, ЛКА на уроках русского языка – это возможность показать детям, что за каждым словом стоит история, традиции, ценности, наша память, наша культура и мы сами.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897, в действующей редакции) // Гарант: информационно-правовое обеспечение. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 11.05.2026).
2. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М. : Наука, 1980. 312 с.
3. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М. : Академический проект, 1997. 990 с.
4. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова. М. : Русский язык, 1980. 320 с.

**Реализация дидактического ресурса эпистолярных текстов в обучении
русскому языку в 5-м классе общеобразовательной школы
(на материале поздравительных писем ко Дню отца)**

**Implementation of the didactic resource of epistolary texts in teaching Russian
in the 5th grade of secondary school
(based on the letters of congratulations on Father's Day)**

Валентина Антоновна Харитоновна

Valentina Antonovna Kharitonova

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@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу потенциала использования эпистолярных текстов (сгенерированных GPT-чатом) как образца и создания собственных индивидуальных поздравительных писем на основе заготовленного шаблона на уроке русского языка в 5-м классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: эпистолярный текст, поздравительное письмо, интерактивные технологии, игровые технологии, ролевая игра

Keywords: epistolary text, congratulatory letter, interactive technologies, game technologies, a role-playing game

В современном образовательном пространстве учителям необходимо находить новые подходы к преподаванию своего предмета и постоянно повышать мотивацию к его изучению у школьников. Образовательные потребности учеников включают навык написания собственных текстов на различные темы. Компетентностный подход требует от педагога использовать все возможные ресурсы и материалы, чтобы сформировать личность школьника полноценно и всесторонне.

Цель работы – организовать учебную ситуацию в рамках индивидуального проекта «Акция “Поздравь родного человека”, приуроченная к празднику “День отца”» для развития текстовой деятельности обучающихся 5-го класса средней общеобразовательной школы для формирования различных универсальных учебных действий (УУД) и оценить ее педагогический потенциал с точки зрения успешности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить несколько задач:

1. Теоретическое обоснование методико-педагогического ресурса (его содержания и структуры) для эксперимента.
2. Создание модели, проявляющей эффективность МПР (ролевой игры).
3. Апробация модели на практике, обобщение результатов эксперимента.

Объектом исследования являются созданные обучающимися тексты. Предметом исследования выступают включенные элементы поджанра эпистолярных текстов (ЭТ) «Волшебное послание» в работы.

Материалом исследования являются получившиеся в ходе эксперимента индивидуальные поздравительные письма. Методами исследования необходимо выделить теоретические (изучение научной литературы по теме исследования) и эмпирические (наблюдение, включенный эксперимент). Методологической базой, способствующей реализации успешного педагогического эксперимента, является: антропологический подход, принцип гуманитарного исследования, концепция педагогики совместной деятельности и принцип научного обеспечения инновационного проекта и его экспертиза.

Индивидуальный образовательный проект – это самостоятельная разработка педагогом методологического сюжета, которая отвечает требованиям, предъявляемым ФГОС и запросу современного общества, от другого типа деятельности его отличает направленность на достижение конкретных целей с варьируемыми результатами, а также уникальность и неповторимость.

Эпистолярный текст – «концептуально, информативно и прагматически значимое письменное речевое произведение» [1, 2], потенциал которого можно эффективно использовать в педагогических целях [3].

В нашем исследовании мы использовали элементы ЭТ «Волшебное послание», основными критериями которого можно выделить: обязательность суггестии и суггестивной функции; преимущественно письмо «от руки»; адресат – реальный, но моделируемый; желательно овеществление письма, которое повышает суггестивный эффект. Специфика языка «Волшебного послания» состоит в том, что есть средства языка, которые вызывают суггестивный эффект и т.д. Суггестивный прагматический (перлокутивный) эффект «свидетельствует о достижении адресантом коммуникативной цели, о целесообразности использования им определенных речевых средств и стратегий в коммуникативном послании, в котором реализуется это воздействие» [4, с. 273].

Поздравительное письмо – вид делового или личного некоммерческого письма, направляемого адресату (лицу или организации) для выражения радости, симпатии, внимания, а также для укрепления деловых связей в торжественных случаях или при значительных событиях. Оно относится к «этикетным» документам. Таким образом учитель реализует сразу несколько задач, он не только обучает, но и воспитывает. Дидактический потенциал становится очевидным. Задействованность при работе с ЭТ интерактивных, в первую очередь игровых (ролевая игра), технологий позволяет через совершенствование УУД – личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных – развивать в комплексе целый ряд значимых компетенций: информационной, социальной, культурной и пр. Такой подход отражает требование существующих сегодня образовательных стандартов.

Продemonстрируем возможность реализации дидактического ресурса ЭТ «поздравительная открытка» на примере.

Эксперимент был проведен нами 16 октября 2025 г. в 5-м классе, количество участников составило 26 человек. В пределах одного урока необходимо было реализо-

вать проект в ходе фронтальной и индивидуальной работы с обучающимися. Нами были подготовлены следующие материалы: интерактивная презентация, включающая информацию о содержательном аспекте урока: об основных понятиях, с которыми необходимо познакомиться; тексты, сгенерированные нейросетью в качестве примера; рабочие листы (шаблоны), которые на практическом этапе необходимо было заполнить школьникам, с учетом всей полученной информации.

В начале занятия была заявлена проблема – «Скоро праздник: День отца!» (в 2025 г. он отмечался 19 октября), это повлияло положительным образом на мотивацию у обучающихся к деятельности.

Далее нами были кратко рассмотрены основные понятия. После теоретической части мы приступили к заполнению раздаточного материала (рабочих листов). Стоит отметить, что многие ученики ожидали более свободную форму. Однако в соответствии с темпом усвоения знаний у среднестатистического ученика 5-го класса, было принято решение логику построения прописать заранее, оставив ребятам возможность подчеркнуть то, что является верным с их точки зрения, либо вписать свой вариант в пустое окошко. Заданные критерии не показались ребятам сложными, большинство призналось, что ранее они уже подписывали поздравительные открытки или имели опыт создания собственных писем различным адресатам. Сама идея – создать поздравительный текст к данному празднику – воспринималась неоднозначно, необходимо было психологически выявлять причину с некоторыми учениками индивидуально. У нескольких учеников не было отца, но они тоже приняли участие в эксперименте, сменив адресата на брата или дедушку.

Заключительной экспериментальной частью мы можем выделить предложение ребятам добавить детали в свои работы (дополнить текст рисунком, поставить личную подпись). Большинство с энтузиазмом отнеслись к подобному предложению и украсили свое письмо, сделав его еще более индивидуальным, повысив тем самым перлокутивный эффект и суггестивное воздействие на получателя.

Всего из класса приняли участие в эксперименте 26 из 28 учеников (двое отсутствовали по причине болезни), что составляет 92,9% от общего числа детей в классе. Далее анализируем через процентное соотношение от фактически участвующих в эксперименте числа учеников.

Наибольший процент заинтересованности в работе удалось выявить у 22 учеников (84,6%); выводы сделаны через анализ вовлеченности на самом уроке и полученной по итогу работе (наличие дополнительных рисунков, использование других цветов чернил и т.д.). Основной причиной у незаинтересованных детей было отсутствие фигуры отца – 2 чел., либо плохие взаимоотношения с ним – 1 чел., либо отказ от подобных праздников в семье по собственным убеждениям – 1 чел.

Письмо требовалось адресовать, психологически занимательным фактом является то, что обучающиеся не обязаны были написать исключительно «папе» или «отцу», они, в зависимости от отношения, сами выбирали форму, частотно были использованы уменьшительно-ласкательные суффиксы -очк-, -ул- (создавая форму «папочке»/«папуле») – 10 чел. (38,5%). Чуть больше ребят использовали все же либо просто «папе»/ «отцу», либо добавили имя – 12 чел. (46,15%).

Письмо также необходимо было подписать. На этом этапе ребята также разделились примерно поровну: первые написали «от дочери» / «от сына», вторые написали своё имя. С помощью таких занятий учитель может оценить обстановку в семье, однако к этому следует подходить комплексно; решающим будет в целом отношение ребенка к подобным видам деятельности.

Подтверждающие проведение эксперимента иллюстрации приведены ниже (рис.).

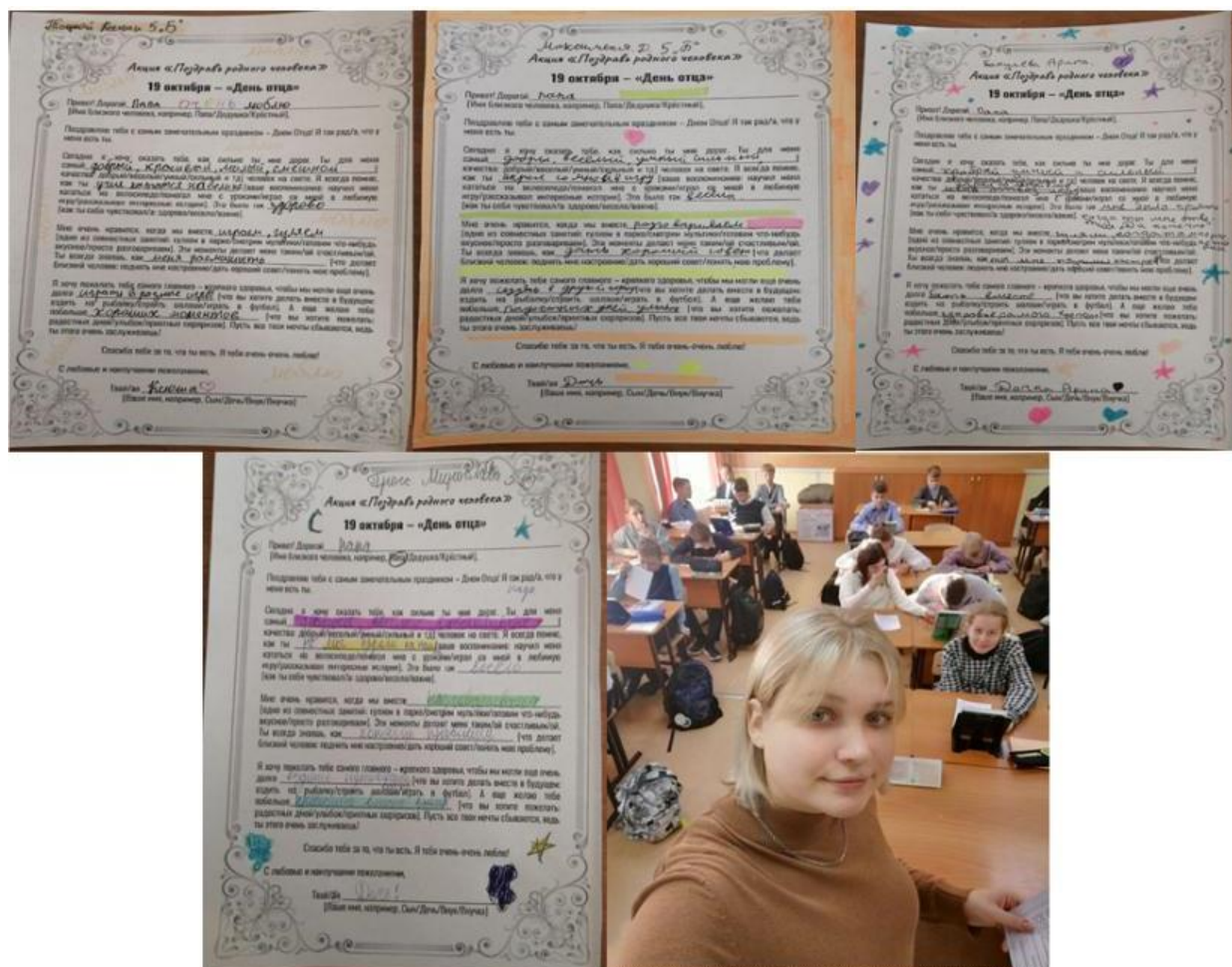


Рисунок. Образцы текстовой деятельности обучающихся

Этот эксперимент можно считать успешным, потому что он затрагивает не только педагогическую, но и психологическую сферу. Участники оценили данный подход из-за его необычного формата, ранее они не искали ошибки в сгенерированных текстах, из-за чего было много вопросов со стороны ребят, а ещё желающих высказать свое мнение об эксперименте. Рефлексивный экран на отдельных бланках также показал положительный отклик такого вида деятельности у обучающихся. Все 26 человек (100%) заявили о том, что хотели бы повторить данное занятие, но уже с ориентацией на другой праздник, а также сказали, что действительно подарят получившиеся письма близким. Поэтому мы можем сделать вывод о том, что наш педагогический эксперимент имеет положительный результат и потенциал у подобного дидактического материала есть. Действующим учителям стоит попробовать повторить получившуюся методику на

уроке, так как она помогает закрыть сразу несколько образовательных задач и интересна детям. Это занятие благотворно повлияло и на воспитание семейных ценностей, ведь письма сближают людей. Еще отметим, что наш эксперимент включил в себя формирование всех видов УУД в соответствии со ФГОС ООО. Подобные занятия повышают навыки письменной речи у обучающихся, их способность к рефлексии. Считаем, что каждому педагогу необходимо выбирать разные виды деятельности, и работать над тем, чтобы письмо «от руки» не становилось пережитком прошлого, а стало доброй традицией.

Список источников

1. Курьянович А. В. Эпистолярный дискурс как средство современной межличностной и социальной коммуникации // Сибирский филологический журнал. 2008. № 4. С. 215–224.
2. Курьянович А. В. Теоретические вопросы изучения эпистолярия в современной лингвистике: монография. Томск : Изд-во ТГПУ, 2013. 220 с.
3. Колесникова Ю. Д., Курьянович А. В. Эпистолярные тексты на уроках русского языка: дидактические возможности и методический потенциал // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования : сб. научных трудов по материалам XXII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Уфа, 14-15 апреля 2022 г.) / под ред. В. Ф. Аитова, Х. Х. Галимовой, Н. У. Халиуллиной, Ю. А. Шаниной. Уфа : Изд-во БГПУ, 2022. С. 34-38.
4. Полуйкова С. Ю. Когнитивный аспект создания перлокутивного эффекта // Вестник Омского университета. 2011. № 3 (61). С. 273–278.

Способы использования креолизированных текстов в обучении русскому языку как иностранному

Methods of using creolized texts in teaching Russian as a foreign language

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@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности использования креолизированных текстов в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Раскрывается их методический потенциал в условиях иноязычной аудитории с учетом психолингвистических, когнитивных и социокультурных факторов. Выделяются основные способы работы с креолизированными текстами, включая их использование как средства семантизации лексики, развития речевых навыков, формирования социокультурной компетенции. Обосновывается значение визуализации в снижении когнитивной нагрузки и повышении эффективности усвоения материала. Разработана система упражнений, направленная на реализацию выявленных особенностей использования креолизированных текстов в обучении РКИ.

Ключевые слова: креолизированный текст, русский язык как иностранный, способы обучения, особенности

Keywords: creolized text, Russian as a foreign language, teaching methods, features

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) характеризуется усилением внимания к мультимодальности и интеграции различных семиотических кодов в образовательном процессе. В этой связи особую актуальность приобретает использование креолизированных текстов, под которыми понимаются тексты, включающие вербальный и невербальный компоненты, функционирующие как единое визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата [1, с. 123]. В обучении РКИ такие тексты обладают значительным потенциалом, поскольку позволяют компенсировать языковую недостаточность обучающихся за счет визуального сопровождения, способствуют формированию межкультурной компетенции и обеспечивают аутентичность языкового материала.

Использование креолизированных текстов в обучении РКИ имеет ряд принципиальных особенностей, отличающих его от практики преподавания русского языка исконным носителям. Данные особенности обоснованы несколькими факторами, которые влияют на процесс усвоения неродного языка: когнитивными, социокультурными и психолингвистическими [2, 3]. Рассмотрим эти факторы.

Во-первых, креолизированные тексты позволяют раскрыть значение языковых единиц через визуальный ряд, что, в свою очередь, дает возможность решить одну из важ-

нейших задач методики преподавания РКИ – снижение зависимости от перевода. Здесь невербальный компонент чаще замещает перевод и служит способом объяснения, нежели дополняет вербальный, как в случае с обучением носителей языка. Во-вторых, визуальный компонент дает возможность обучающимся понять смысл того или иного текста в условиях недостаточной сформированности языковой компетенции. В этом контексте креолизованные тексты играют важную роль на начальных этапах обучения РКИ (уровни А1–А2), когда словарный запас сильно ограничен. В-третьих, креолизованные тексты служат носителями культурной информации, что является неотъемлемой частью обучения РКИ, поскольку овладение языком невозможно без усвоения культурных значений, закрепленных в нем [4, с. 25–27]. Стоит отметить, что работа с такими текстами в некоторых случаях требует культурного комментария, потому как картина мира иностранных обучающихся отличается от картины мира носителей языка.

Помимо этого, обучение РКИ предполагает высокую когнитивную нагрузку. Для снижения этой нагрузки актуализируется использования креолизованных текстов, поскольку их применение существенно облегчает процесс усвоения учебного материала за счет наглядности, что, в свою очередь, ускоряет обработку информации и формирует ассоциативные связи [5, с. 78–82]. Данные тексты также являются средством повышения интереса обучающихся. Мотивация в этом случае обусловлена ощущением понимания и возможности коммуникации.

Важно отметить, что для достижения коммуникативной компетенции в рамках обучения РКИ нужно подбирать и составлять упражнения, в полной мере соответствующие реальным коммуникативным ситуациям. Обучающие должны понимать, как осваиваемые ими речевые модели могут быть применены за пределами учебного заведения – в реальном социокультурном пространстве. Это осознание формирует потребность в активном использовании языка.

Таким образом, рассмотренные особенности функционирования креолизованных текстов в обучении РКИ выступают в качестве методологической основы для построения системы упражнений. Они определяют принципы отбора учебного материала, характер заданий и способы организации работы с текстом. С учетом этого представляется целесообразным рассмотреть типы упражнений, в которых данные особенности находят свое непосредственное воплощение.

Пунктуационные упражнения:

1. Перед вами диалог студента и преподавателя (рис. 1). Прочитайте и расставьте знаки препинания.

2. На картинке (рис. 2) изображена витрина магазина, который недавно открылся. Напишите рекламное сообщение (5–7 предложений) для этого магазина так, чтобы перечислить как можно больше товаров. Используйте союзы: И; А ТАКЖЕ; НЕ ТОЛЬКО..., НО И; КРОМЕ ТОГО; КОТОРЫЙ; ЧТОБЫ; ПОТОМУ ЧТО. Правильно расставьте знаки препинания.

3. На картинке (рис. 3) изображен пошаговый рецепт блинов. Напишите рецепт, используя союзы: ПОКА; ЧТОБЫ; ДЛЯ ТОГО ЧТОБЫ; ЕСЛИ..., ТО; НО; А ТАКЖЕ; И; ЕСЛИ; ПОТОМУ ЧТО. Пример: Добавьте соль, сахар, а также немного воды.

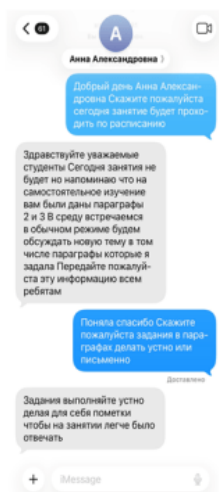


Рис. 1. Образец дидактического материала



Рис. 2. Образец иллюстративной учебной инфографики № 1



Рис. 3. Образец иллюстративной учебной инфографики № 2

4. Составьте предложения по схемам (рис. 4).

$[- =]$, и $[- =]$. Пока $(- =)$, $[- =]$. $[=]$, когда $(- =)$.

Рис. 4. Образец иллюстративной учебной инфографики № 3

Грамматические упражнения:

1. К каждому дню недели составьте предложение в будущем времени с союзом «если». Например: «Если в среду пойдет дождь, то я останусь дома» (рис. 5).

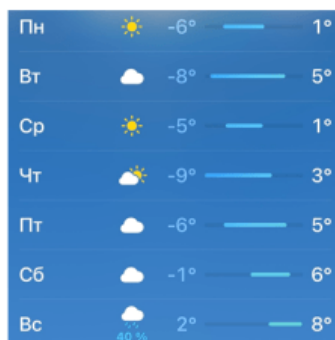


Рис. 5. Образец иллюстративной учебной инфографики № 4

2. На картинке (рис. 6) изображена схема торгового центра. Представьте, что вы – курьер. Опишите подробно (10–12 предложений) свой маршрут, используя разные приставки глаголов.



Рис. 6. Образец иллюстративной учебной инфографики № 5

3. Составьте 5–7 предложений, сравнивая модели телефонов (рис. 7). Используйте превосходную степень прилагательных.



Рис. 7. Образец иллюстративной учебной инфографики № 6

4. На картинке (рис. 8) изображен план дня работника офиса. С каждым пунктом составьте предложение с деепричастием. Например: «Посетив тренировку по теннису, он сходил в душ».



Рис. 8. Образец иллюстративной учебной инфографики № 7

В ходе проделанной работы нами было установлено, что креолизованные тексты обладают значительным дидактическим потенциалом в обучении РКИ. Применение их позволяет компенсировать недостаточный уровень языковой подготовки обучающихся за счет визуальной опоры. Также мы отметили, что такие тексты снижают когнитивную нагрузку и формируют устойчивые ассоциативные связи у обучающихся. Вместе с тем креолизованные тексты выступают важным средством развития социокультурной компетенции, поскольку включают элементы культурного кода, без которых невозможно изучение РКИ. С учётом описанных особенностей данных текстов нами был разработан и продемонстрирован комплекс грамматических и пунктуационных упражнений, который свидетельствует о том, что внедрение вербального и визуального компонентов способствует активизации речевой деятельности и повышению мотивации изучающих РКИ. В результате можно сделать вывод, что креолизованные тексты – эффективный инструмент в методике преподавания РКИ.

Список источников

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М. : Академия, 2003. 123 с.
2. Курьянович А. В., Шлее (Кораблина) В. А. Реализация этноориентированного подхода при обучении русскому языку китайских студентов посредством технологии инфографики // Лингвокультурология. 2024. № 20. С. 87–99.
3. Курьянович А. В., Ван С., Су Х. Инфографика как методический прием в обучении иностранным языкам на когнитивно-концептуальной основе // Лингвокультурология. 2023. № 18. С. 123–133.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М. : Индрик, 2005. 1037 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.

Специфика освоения английских заимствований в китайском и русском языке

The specifics of the adoption of English loanwords into Chinese and Russian

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. Исследуется процесс локализации английских заимствований в китайском и русском языках с точки зрения фонетики, графики/орфографии и грамматики. Исследование показало, что фонетическое освоение заимствований в китайском языке требует разделения на слоги и выбора тона, в то время как в русском происходит замена фонем (звуковых вариантов) и корректировка ударения. С точки зрения графического освоения слов в Китае, как правило, выбирают слоговую транслитерацию или полную интерпретацию, в то время как русский язык использует буквенную транслитерацию. С точки зрения грамматики, китайский и русский языки совершенно отличаются от английского, демонстрируя тенденцию к полной локализации. Эти различия необходимо учитывать при использовании интернациональной лексики английского происхождения в преподавании русского языка как иностранного и в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: английские заимствования, китайский язык, русский язык, языковое взаимодействие

Keywords: English loanwords, Chinese language, Russian language, language interaction

1. Предпосылки исследования. В настоящее время, в условиях глобализации, усиливаются также процессы взаимодействия языков и культур. Как международный язык и один из шести официальных языков Организации Объединенных Наций, английский язык сейчас имеет наибольшее влияние. В результате большое количество англицизмов вливается в другие языки мира. Заимствование в лингвистике – процесс усвоения одним языком слова, выражения или значения другого языка как есть (т.е. без перевода), а также итог этого процесса – само заимствованное слово в словарном составе языка. Как продукт языкового взаимодействия, заимствование слов – это не только пополнение словарного запаса, но и проявление культурного влияния. Когда одно слово заимствуется несколькими языками, оно становится интернационализмом – международным словом, которое часто понятно без перевода. Однако при вхождении в другой язык заимствованное слово изменяется, чтобы встроиться в его систему, и это может привести к появлению серьезных формальных и семантических различий у слов одного происхождения в разных языках. Это необходимо учитывать при использовании интернациональной лексики.

Примером могут служить китайский и русский языки. Они оба являются официальными языками Организации Объединенных Наций. Оба имеют долгую историю и гордятся своей самобытностью, но заимствуют достаточно много английских слов. Однако серьезные различия в структуре языков приводят к тому, что и стратегия, и результаты заимствования значительно отличаются.

2. Типологическая характеристика русского и китайского языков. Китайский язык относится к китайско-тибетской языковой семье и является типичным изолирующим языком. Его основной единицей является морфема, и большинство морфем являются односложными. Словоизменение в китайском языке отсутствует, грамматические отношения в основном выражаются порядком слов и служебными словами. Фонетика опирается на слоговой принцип. Как отмечает К. Н. Точоная, «в китайском языке согласный без гласного значения не имеет» [1, с. 23]. Большое значение имеет тон. Один и тот же слог с разными тонами может выражать совершенно разные значения.

Русский язык относится к славянской группе индоевропейской семьи и является примером флективного языка. Знаменательные слова русского языка имеют сложную систему грамматических форм. Существительные делятся на три рода – мужской, женский и средний, изменяются по падежам и числам. Глаголы противопоставлены по виду, имеют формы времени, лица, числа. Основным показателем грамматической формы является окончание. Фонетическая система фонемного типа, важной особенностью является ударение.

Различия в системе письма не менее важны. Китайские иероглифы – это морфемная письменность, где каждый символ имеет не только определенное звучание, но и самостоятельное значение. При передаче английских слов китайскими иероглифами необходимо учитывать не только фонетическую близость китайского слога к исходному звучанию, но и ассоциации, которые данный иероглиф вызывает у носителя языка. Кириллица в русском языке является чисто фонетическим алфавитом. При транслитерации английских слов нужно учитывать только соответствие произношения, и нет никакой дополнительной смысловой нагрузки.

3. Особенности адаптации английских заимствований в китайском и русском языках.

3.1. Фонетика. Фонетические системы китайского и английского языков сильно различаются. Китайский слог состоит из двух основных компонентов; эти два компонента занимают определенные позиции в структуре слога: согласный в начале слога (инициаль) и остальная часть слога, представленная гласной фонемой, дифтонгом или трифтонгом (финаль) [2]. Структура слога в китайском языке описывается схемой (C)V(C), т.е. начальный и конечный согласный могут отсутствовать, при этом в конце слога допустимы только /n/ и /ŋ/; английский язык допускает сложные стечения согласных, такие как /s/+p/+s/ в конце «crisps». Поэтому при работе с английскими заимствованными словами в китайском языке стечения согласных устраняются путем вставки гласных или выкидки согласных. Например, слово «surprise» превращается в [sàpŭláiisī] (萨普莱斯), четыре слога вместо двух. Тон – это обязательная адаптация, уникальная для китайского языка. В английском языке нет тона, а каждый слог в китайском языке

должен иметь фиксированный тон, который меняет значение слова. «В китайском языке есть иероглифы, которые транскрибируются одинаково, а произносятся с разными тонами. В таких случаях особое внимание уделяется значению китайского иероглифа» [3, с. 289].

Русский язык, как и английский, допускает стечение согласных. Например, «plan» по-русски будет звучать как «план», группа согласных /pl/ может произноситься естественным образом. Однако артикуляция некоторых согласных звуков в русском языке отличается от английской. Также в русском языке нет дифтонгов, поэтому английские дифтонги или произносятся как два звука, или читаются как монофтонги (при заимствовании через письменную речь). Английское «surprise» [sə'praɪz] в русском языке превратилось в «сюрприз». В русском языке нет тона, но есть свободное и подвижное ударение. При заимствовании место ударения может измениться. Например, в русском в слове «интернет» ударение на последнем слоге, а в английском «internet» – на первом. Также в русском языке возможна качественная редукция гласных в безударном слоге, которая изменяет их звучание.

В целом фонетическая трансформация заимствованных слов в китайском языке более заметна, а адаптация в русском языке относительно мягкая. Тем не менее различия в фонетической адаптации могут вызвать затруднения не только при прямом сопоставлении китайского и русского вариантов интернационального слова, но и в опознании исходного английского слова.

3.2. Письмо и орфография. Как уже говорилось выше, китайские иероглифы обозначают не звуки (фонемы), а морфемы, в связи с чем простая транслитерация английских слов китайскими знаками письма невозможна. Н. В. Перфильева и Ху Пэйпэй, говоря о графическом освоении заимствований в китайском языке, имеют в виду только два варианта: либо сохранение написания латиницей (например, NBA и GDP), либо заимствования из языков, использующих китайскую по происхождению иероглифику (например, японского).

При заимствовании из английского приходится заменять английские звуки и слоги китайскими слогами, а затем использовать принятые для этих слогов обозначения. Например, для передачи слова «coffee» используется сочетание «咖啡» [kafi]. Таким образом, фонетическая адаптация предшествует графической. Так как каждый иероглиф имеет свое значение, то возможен также фонетико-смысловой способ освоения. Если в слове «咖啡» значение использованных иероглифов не существенно, то при записи английского слова «hacker» получается сочетание «黑客» [hēikè], которое дословно может быть переведено как «черный гость».

Русский язык использует звукобуквенную систему письма, поэтому возможна простая замена латиницы на кириллицу, что в основном соответствует произношению. Однако полного соответствия между фонетическими системами английского и русского языков нет, англо-русская фонетическая система не полностью соответствует, поэтому в некоторых случаях возможны варианты и отклонения. Например, английское «г» передается русским «р», хотя их фонетическое значение не полностью аналогично; «w» может передаваться как «в» и как «у» (Ватсон/Уотсон).

3.3. *Грамматика.* Наиболее глубоки различия между английским, китайским и русским языком на уровне грамматики. В китайском языке нет морфологических изменений, и заимствованные слова не требуют отнесения к какому-либо склонению, роду или спряжению. В то же время русский язык имеет богатую систему морфологических категорий: любое заимствованное существительное должно быть приписано к определенному роду на основании конечных звуков: на а/я – женский род, на о/е – мужской, на согласный – мужской. Слова с нетипичным для русского языка финальным гласным (у, и) относятся к среднему роду и часто остаются неизменяемыми. Остальные начинают изменяться по падежам и числам: *файл, файла... файлы* и т.д.

В английском языке принадлежность слова к определенной части речи часто определяется его функцией в предложении. Например «love», «drive» могут выступать как существительные и глаголы. Образование глаголов на основе существительных – активный процесс в современном английском языке («Google» – «to google»). В китайском языке также заимствованные существительные могут быть преобразованы в глаголы. Например, под влиянием существительного «*粉丝* [fěnsī]» (от англ. *fan/fans*) появляется глагол *粉* «нравиться».

В русском языке глаголы имеют суффиксы, которые указывают на их принадлежность к данной части речи. При заимствовании эти суффиксы добавляются и к английским словам. Например, «to google» – гуглить. Наиболее часто используются суффиксы «-ова-ть-» и «-ирова-ть-» [4]. Таким образом заимствование глаголов в русском языке – сложный процесс, связанный не только с морфологическим, но и словообразовательным освоением лексической единицы.

4. Выводы. Таким образом, существуют систематические различия в способах освоения английских заимствованных слов в китайском и русском языках. Эти различия не случайны, они определяются структурой двух языков. Слоговой характер китайской фонетики, наличие тона, использование традиционной иероглифической письменности приводят к значительному изменению фонетического облика английского слова при его вхождении в китайский язык. В русском языке фонетические изменения англицизмов менее значительны, зато большую роль играет морфологическое освоение заимствованной лексики.

Эти различия необходимо учитывать, когда мы используем интернациональную лексику в курсе русского языка как иностранного. Ожидание, что английское по происхождению слово, существующее и в китайском, и в русском языке, будет сразу же опознано студентами, может не оправдаться. Необходимо обратить внимание на отличия русского слова от китайского и исходного английского, выделить общие закономерности. Такая работа не только поможет избежать ошибок при использовании интернациональной лексики, но будет способствовать общему пониманию фонетической и грамматической системы русского языка.

Список источников

1. Точоная К. М. Анализ систем согласных и гласных звуков русского и китайского // Современные инновации. 2023. № 2 (43). С. 23–25.

2. Бехтева Н. Н., Дегтярева Е. В., Тебиев Х. О. Слог – минимальная фонологическая и лексическая единица китайского языка // Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 1074–1076.
3. Перфильева Н. В., Ху П. Способы ассимиляции английских заимствований в китайский язык // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 9, № 2. С. 287–301.
4. Лю Н. Продуктивные способы образования слов на базе заимствований в современном русском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 5. С. 194–197.

**Когнитивно-дискурсивный анализ стихотворения
Ду Фу «Беседка на берегу реки» в вольном переводе Ю. М. Ключникова
«Путешествие ночью в лодке»**

**Cognitive-discursive analysis of Du Fu's poem "Pavilion by the River"
in Yu. M. Klyuchnikov's free translation "Night Boat Journey"**

Александр Григорьевич Щитов¹, Ван Минхуэй²

Alexander Grigorievich Shchitov¹, Wang Minghui²

^{1,2} Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

^{1,2} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Александр Григорьевич Щитов

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия,
shchitovtoms@mail.ru

Аннотация. Осуществлен анализ стихотворного текста Ду Фу в переводе Ю. М. Ключникова на основе когнитивно-дискурсивного подхода, предполагающего реконструкцию смыслов архаического текста, осмысление и квалификацию вольного поэтического перевода с учетом личного понимания поэтического текста. Сопоставительный анализ авторского текста и его перевода выявляет различия в толковании природных явлений (луны, облаков, воды, ветра, неба), обусловленные историческими культурными и языковыми причинами. Трансформация поэтического понятия в образ отражается в живой речи (по данным национального корпуса русского языка), фразеологии и личном восприятии читателя, допуская множественность толкований и смыслов.

Ключевые слова: когнитивный анализ, дискурсивный анализ, понятие, образ, метафора, смысл

Keywords: cognitive analysis, discursive analysis, concept, image, metaphor, meaning

Русско-китайские литературные связи возникли более трех веков назад, но профессиональные контакты с русской литературой в Китае оформились лишь в XX в. Взаимный интерес России и Китая к литературе отражает культурное признание друг друга [1]. Сложность этого процесса обусловлена рядом причин, в первую очередь языковыми различиями.

Тема исследования важна для понимания того, как преодолеваются временные и культурные барьеры. Когнитивно-дискурсивный подход к смыслам исходного текста и истолкованию его в современных русских переводах открывает путь к лингвокультурному диалогу. Понимание старых китайских текстов сложно не только русским читателям, но и носителям языка. Поэтическое наследие Ду Фу представляется величайшей культурной ценностью Китая, его стихи учат наизусть в современной китайской школе.

Актуальность темы обусловлена междисциплинарным характером исследования, объединяющего когнитивную лингвистику (анализ концептов и ментальных репрезен-

таций), дискурсивный анализ (изучение стилистических трансформаций в контексте истории создания текста и его понимания) и историю перевода (оценка эквивалентности и адекватности).

Целью работы является осмысление языка и образов стихотворения Ду Фу, которое выразил переводчик с учетом трансформации смыслов поэтического текста, обусловленных течением времени, историческим изменением картины мира, сменой поколений читателей, восприятием и отражением исходного текста Ду Фу в русской лингвокультуре.

Для достижения обозначенной цели поставлены следующие задачи: определить смыслы исторического дискурса Ду Фу в стихотворении «Беседка на берегу реки», уделив внимание каждому слову текста; интерпретировать авторские образы и метафоры в тексте; выявить неизменные образы и смыслы в авторском тексте и в переводе и объяснить появление новых слов и новых художественных средств, необходимых для понимания и описания изменившейся реальности.

Когнитивно-дискурсивный анализ помогает соединить культурно-историческую реальность текста Ду Фу и его перевода с пониманием современным читателем. Ду Фу открыт русскому читателю в переводах В. М. Алексеева, Ю. К. Щуцкого, Б. А. Васильева, А. И. Гитовича, Л. З. Эйдлина, В. Гришко и др. [2].

Эту традицию продолжил выпускник ИФФ ТГУ Ю. М. Ключников. Его вольный перевод бережно воспроизводит поэтическую картину китайского классика. Дискурсивное пространство вольных переводов Ю. М. Ключникова привлекательно ассоциативно-образной интерпретацией поэтического языка Ду Фу [3]. Китайские стихи пишутся с учетом гласных звуков, конечных согласных и тонов. Ритмическую основу создают пять или семь иероглифов в поэтической строке, не так, как в русских стихах [4].

Анализ стихотворения осуществлен на основе следующих принципов:

- понимания и реконструкции смыслов авторского текста читателем/переводчиком;
- осмысления потенциального диалога читателя с автором и переводчиком как динамического процесса «диалога культур» и «культурной трансляции»;
- переосмысления авторского текста с учетом толкования переводчика и личного понимания читателя;
- толкования понятийно-образной основы авторского текста с учетом прочтения смыслов текста переводчиком и соотнесения с ментальностью современного читателя;
- погружения в глубину культурного сознания, стоящего за языком.

Когнитивно-дискурсивный подход к анализу текста позволяет установить стоящие за языковыми единицами ментальные структуры и их трансформации в процессе перехода текста из одной культуры в другую. Когниции объединяют *внимание, восприятие, язык, память, мышление и воображение* и становятся инструментом освоения иноязычной языковой культуры [5], а дискурсивный подход открывает путь к пониманию ассоциативно-образной глубины иноязычного поэтического текста [6]. Оригинальный текст и текст перевода представлены на рисунке.

Лодка плывет во мраке, Освещена луною. Ветер прибрежные ивы Вниз наклоняет, в воду. Я ее тоже касаюсь Слабой своей рукою. В небе луна сияет, Всем предлагая свободу. О, если б книжная мудрость Стала для жизни пригодна! Хлебом меня кормила, Счастьем часов уютных. Словно бедная чайка, Мечусь над водой сегодня В суетном напряженье Надобностей минутных. Ю.М. Ключников	小船在黑暗中航行， 被月光照亮。 风把岸边的柳树 向下吹弯，吹向水中。 我也用我无力的手 去触碰她（指柳枝）。 天空中月亮闪耀， 向所有人提供自由。 哦，假如书本的智慧 能适用于生活！ 用面包喂养我， 用舒适时光的幸福。 像一只可怜的海鸥， 今天我在水面上奔波， 在琐碎的紧张中， 为了一时的需求。	Лодка плывет в темноте. Освещенный лунным светом. Ветер раскачивает ивы на берегу Наклонитесь и подуйте в воду. Я тоже использую свои слабые руки Подойди и прикоснись к ней (указывая на Лю Чжи). В небе сияет луна. Обеспечьте свободу каждому. О, если бы мудрость книг Может быть применен к жизни! Накорми меня хлебом, Наслаждайтесь счастьем комфортного времяпрепровождения. Как бедная чайка, Сегодня я бегу по воде. В тривиальном напряжении, Для сиюминутных нужд. https://translate.yandex.ru
---	--	--

Рисунок. Текст стихотворения

Ду Фу «Беседка на берегу реки» в вольном переводе Ю. М. Ключникова

Сложность понимания текста Ду Фу обусловлена временным разрывом более чем в тысячу лет, за это время у всех людей многократно изменилась картина мира (природа, общество и внутренний мир человека), поэтому переводчик и читатель сталкиваются с изменившейся языковой и культурной реальностью. Чтобы понять авторский текст, нужно сделать попытку восстановить смысл каждого слова китайского поэта [7].

В ходе исследования выявлены различные коннотации образов в китайской и русской лингвокультурах:

Чайка – у Ду Фу: одиночество, скитания. В китайских фразеологических словарях чэньюев с компонентом «чайка» не обнаружено, в русской же лингвокультуре образ чайки со времен А. П. Чехова стал символом творческой и гражданской свободы.

Луна – в Китае: родина, тишина, встреча; в России: грусть, безумие, непостоянство; *жизнь как луна: то полная, то на ущербе* (рус.) [8].

Облака – в Китае: свобода, уединение, чистота; в России: фантазии, отрыв от реальности (*витать в облаках*) [9].

Вода – у Ду Фу: философская («всё течёт»); в России: пассивность, опасность, судьба [10].

Ива – в Китае: расставание, весна; в России: плакучая ива – символ печали и слёз [11].

Ветер – у Ду Фу: нежный или трагичный; в России: изменчивость, пустословие, легкомыслие (*ветер в голове*) [12].

Наиболее употребляемые слова в стихотворении сохранили до настоящего времени первичное лексическое значение, например *лодка, луна, ветер, небо, вода, облако* – они понимаются как русскими, так и китайцами без объяснений.

Другие слова различаются смыслами в лингвокультурах русских и китайцев и требуют комментариев: *свобода, счастье, мудрость, слава* – абстрактные понятия, не имеющие денотата (их нельзя показать картинкой).

Непонятны ни китайцам, ни русским в «Книге о ночном путешествии Хуай» слова *Цинбо, Тяньсинь*, в «Беседке на берегу реки» слова *Цзэн Илян* и *Су* растворились в прошлом, ни в словарях, ни в справочниках нет упоминаний о них.

Лодка – у Ду Фу: дальний путь, тоска по дому; в России: нестабильность, провокация («раскачивать лодку») [13].

Хлеб – в Китае: просто пища; в России: сакральный символ (тело Христово), основа жизни (*хлеб – всему голова*).

Книжная мудрость – в русской литературе есть тема «лишнего человека» [14, 15].

Свобода – у Ду Фу: свобода прямо не называется, но передаётся через образы (*белые цапли поднимаются к синему небу*); в России: отсутствие ограничений, иногда распушенность (*Вольному воля, спасённому рай*).

Небо – у Ду Фу: просто прозрачный фон [16]; в России: счастье, идеал, а также пустота.

В ходе сопоставительного анализа удалось обнаружить изменение символических значений и смыслов некоторых слов авторского текста. Лингвокультурологические различия поэтических образов в текстах Ду Фу и переводах объясняют выбор принципа вольного перевода Ю. М. Ключниковым.

Время и поэтический мир Ду Фу представлен русскому читателю в переводах Ю. К. Щуцкого, К. Д. Бальмонта, Э. В. Балашова, выполненных в разные годы. Эту традицию продолжил и Ю. М. Ключников.

Успешный литературный перевод – это не лингвистическое соответствие, а «культурная перекодировка». Переводчик активно преобразует специфические китайские образы в символы, понятные русскому читателю. Контрастивный анализ природных образов выявил различающиеся коннотации и смыслы в двух лингвокультурах.

Переводчик вынужден трансформировать авторский текст, иначе поэтический смысл останется недоступным. Сравнение авторского текста Ду Фу и вольного перевода его стихотворения Ю. М. Ключниковым показывает продуктивность когнитивно-дискурсивного подхода к анализу текста, связанного с частичной заменой слов и образов для преодоления темпорального языкового барьера между эпохой Тан и современным языком.

Таким образом, в ходе анализа текстов Ду Фу апробирован алгоритм работы с авторским текстом (установление символического и метафорического значений слова в китайском и русском языках, их отражение в китайской и русской фразеологии, фиксация смыслов и их изменение, зафиксированное в параллельном корпусе НКРЯ и живой речи).

Когнитивно-дискурсивный анализ позволил интерпретировать авторские образы и метафоры и адаптировать их к современному китайскому и русскому языкам.

Перевод стихотворения Ду Фу выявил изменение авторских образов и донес их смыслы современному читателю с помощью дополнительных лексических средств.

Список источников

1. Шэнь Синь. Воздействие русской и советской литературы на творчество китайских писателей // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 419–423. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-russkoy-i-sovetskoy-literatury-na-tvorchestvo-kitayskih-pisateley> (дата обращения: 03.05.2026).
2. Кобзев А. И. О русских переводах стихов Ду Фу и Бо Цзюй-и // Общество и государство в Китае. 2017. № 2. С. 558–578. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-russkih-perevodah-stihov-du-fu-i-bo-tszyu-i> (дата обращения: 23.03.2026).

3. Маслов А. Потаённые смыслы и солнечный свет китайской поэзии. 2022 // Камертон. Сетевой литературный и исторический журнал. М., 2017–2019. URL: <https://webkamerton.ru/2022/04/potayonnye-smysly-i-solnechnyy-svet-kitayskoy-poezii> (дата обращения: 20.04.2026).
4. Дрейзис Ю. А., Азарова Н. М. Система классического китайского стиха: стихосложение, правила построения текста, жанры, язык. 2021. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/254913486/> (дата обращения: 20.04.2026).
5. Маслова Ж. Н. Методика лингвокогнитивного анализа поэтического текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 1. С. 57–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-lingvo-kognitivnogo-analiza-poeticheskogo-teksta> (дата обращения: 20.04.2026).
6. Шустрова Е. В. Методика когнитивно-дискурсивного анализа художественного текста // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 166–171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-kognitivno-diskursivnogo-analiza-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 12.04.2026).
7. Ду Фу. В переводах разных авторов. URL: <https://libking.ru/books/poetry-/poetry/600106-du-fu-du-fu-v-perevodah-raznyh-avtorov.html> (дата обращения: 12.04.2026).
8. Луна в китайской культуре – значение символики. URL: <https://www.astromeridian.ru/magic/> (дата обращения: 12.04.2026).
9. Ван И. Концептуальный анализ лексемы «облако» в русской и китайской лингвокультурах // Litera. 2023. № 6. С. 274–285. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-analiz-leksemy-oblakovo-v-russkoy-i-kitayskoy-lingvokulturah> (дата обращения: 05.04.2026).
10. Го Жунжун, Янь Хайюнь. Образ ивы/вербы в русской и китайской культурах // Молодой ученый. 2019. № 49 (287). С. 579–582. URL: https://moluch.ru/archive/287/64702_ (дата обращения: 12.04.2026).
11. Лю Яньчунь. Концепт ветер в русском и китайском языках (в лексическом и фразеологическом аспектах) // Наука и современность. 2010. № 5–3. С. 48–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-veter-v-russkom-i-kitayskom-yazykah-v-leksicheskom-i-frazeologicheskom-aspektah> (дата обращения: 20.04.2026).
12. Символизм образа лодки – символ лодки и значения. 2022. URL: <https://lodka-center.ru/blog/philosophy/> (дата обращения: 20.04.2026).
13. Лаврецкий А. «Лишние люди» // Литературная энциклопедия : в 11 т. [М.], 1929–1939. Т. 6. М. : ОГИЗ РСФСР; Советская энциклопедия, 1932. Стб. 514–540 <https://feb-web.ru/feb/litenc/encyclp/le6/le6-5143.htm> (дата обращения: 20.04.2026).
14. Книга в древнем Китае // Всеобщая история книги. [Б. м.], [Б. г.] URL: <https://maxbooks.ru/berabum/shomrak02.htm> (дата обращения: 20.04.2026).
15. Наумова К. М. Восприятие свободы в китайской языковой картине мира: традиция и современность // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2021. Т. 163, кн. 4–5. С. 162–174. doi: 10.26907/2541-7738.2021.4-5.162-174
16. Ян Сюань, Ло Сяоя. Концепт «Небо» в русском и китайском языках (на материале фразеологизмов) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 5–1. С. 177–182. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-nebo-v-russkom-i-kitayskom-yazykah-na-materiale-frazeologizmov> (дата обращения: 20.04.2026).

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ПРАВА

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ, АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОЛОГИИ

УДК 903.052+004.94

Возможности трехмерной реконструкции моделей литейных форм (по материалам поселения Самусь IV)

Possibilities of 3D reconstruction of casting molds (based on the Samus IV)

Дмитрий Юрьевич Прокопенко

Dmitry Yurievich Prokopenko

Томский государственный университет, Томск, Россия

Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Асап Алексеевич Идимешев

Томский государственный университет, Томск, Россия, asap.i@mail.ru

Аннотация. В раннем бронзовом веке в Томском Приобье появляется металлургия самусь-кижировского типа сейминско-турбинского транскультурного феномена, которая примечательна диспропорцией между количеством металлических изделий и литейными формами в пользу последних. При этом многие имеющиеся формы являются сильно фрагментированными. Это вызывает необходимость в их восстановлении для дальнейшего использования в археологических исследованиях. Для этого был применён способ трёхмерной реконструкции моделей форм в программе Blender.

Ключевые слова: металлургия, Самусь IV, 3D-моделирование

Keywords: metallurgy, Samus IV, 3D Modeling

Памятник археологии представляет собой ценнейший источник знаний о дописьменном периоде истории. Артефакты, извлекаемые из культурного слоя, являются ключевыми элементами в формировании научных теорий, что делает их детальное изучение и восстановление особенно важным.

В эпоху ранней бронзы на территории Томского Приобья появляется металлургическое производство самусь-кижировского типа, относящееся к сейминско-турбинскому транскультурному феномену. Его характерной особенностью выступает несбалансированное соотношение между числом металлических изделий и количеством литейных форм. Особенно ярко это выражено на поселении Самусь IV, которое исследовалось В. И. Матющенко в 1950–1970-е гг. [1, с. 8], а также Е. А. Васильевым в 1990-е гг. [2, с. 25]. На памятнике известно более 400 фрагментов литейных форм и при этом отсутствуют отлитые из этих форм предметы. Однако при кажущемся обилии ма-

териалов для научной работы, только некоторые из форм можно использовать для дальнейшего анализа, из чего возникает потребность в реконструкции артефактов и воссоздании их первоначального вида для последующего использования в исследованиях.

Традиционные подходы к реставрации и реконструкции включают взаимодействие с артефактами напрямую. В коллекции музея археологии и этнографии Сибири Томского государственного университета имеются примеры восстановления фрагментов литейных форм с памятника Самусь IV, где недостающие фрагменты форм кельтов и наконечников копий были дополнены гипсовыми вставками, а сохранившаяся часть фрагментов склеена. Нередко при таких работах из-за неправильно нанесённого гипса искажаются детали орнамента и перекрываются технические углубления, такие как газоотводы, литники, риски, а между собой фрагменты склеены неровно. Всё это может изменить восприятие артефактов и их дальнейшую интерпретацию. Поэтому, чтобы избежать подобных проблем, для реставрации литейных форм была выбрана методика трехмерного моделирования.

Технологии 3D-моделирования уже активно используются современными археологами на протяжении последних десятилетий [3, с. 12]. Для этого применяются различные методы по созданию 3D-моделей, например, цифровая фотограмметрия ближнего диапазона или лазерное сканирование. Эти методы позволяют создавать точные цифровые копии артефактов без вмешательства в оригинальный предмет. В дальнейшем исследователь может свободно взаимодействовать с моделью артефакта, например, для его восстановления. В России подобные работы проводились К. А. Колобовой и другими учёными для реконструкции предметов неутилитарного назначения [4, с. 67]. В иностранных работах, например в магистерской диссертации Моргана Бюргесса, метод цифровой реставрации используется для воссоздания недостающих фрагментов керамических сосудов [5, с. 39]. При этом работ, которые специализировались конкретно на реставрации литейных форм, мною не обнаружено.

Методика 3D-реставрации была адаптирована и видоизменена под восстановление цифровых моделей литейных форм с памятника Самусь IV. Основным принципом дальнейшей работы стало минимальное вмешательство в орнаментацию предметов.

Для дальнейших работ была выбрана литейная форма без номера. На ней были видны следы частичной реставрации, включая склеивание некоторых фрагментов формы, а также гипсовое заполнение полостей. Между склеенными частями имелись зазоры. На основании орнамента внутренней стороны формы можно отнести её по типологии Е. Н. Черных и С. В. Кузьминых к кельтам К-40 [6, с. 148].

Перед реконструкцией (рис. 1) форма без номера была подвергнута трехмерному сканированию с использованием метода структурированного подсвета. Метод заключается в том, что при помощи видеопроектора на сканируемый объект отбрасываются некоторые световые полосы, за которыми ведётся постоянная фиксация посредством цифровых камер высокой точности. На основе преобразований образца полос с использованием программного обеспечения вычисляется трёхмерная сетка поверхности объекта. Для работы с самой моделью использовалась бесплатная программа для создания трёхмерной графики – Blender 3D. Программа позволяет создавать и редактировать 3D-модели, что делает её подходящим инструментом для реставрации артефактов.



Рис. 1. Модель литейной формы кельта до реставрации

Сначала модель предмета была импортирована в формате «stl.» в Blender 3D. STL-файл интерпретирует трёхмерную модель как множество треугольных фасетов, описывающих поверхность моделей. Такой формат файла был выбран по причине отсутствия необходимости в текстуре у модели. В режиме «sculpting» были убраны следы гипса, небольшие углубления, а также трещины.

Затем форма была поделена на две части по выявленной середине. Наиболее уцелевшая сторона была вырезана и в дальнейшем использована для замены фрагментированной части. Целая сторона была отзеркалена и далее при помощи модификатора «Boolean» обрезана так, чтобы минимально затронуть уцелевший орнамент реставрируемой части. Этот процесс был проделан для заполнения остальных частей формы.



Рис. 2. Модель литейной формы кельта после реставрации

Итоговый вариант (см. рис. 2) определённо требует доработки, например, не получилось состыковать бирюзовый фрагмент с остальной формой так, чтобы стык был незаметен. Также фрагмент немного меньше остальной формы, что требует исправления. Данные проблемы можно связать прежде всего с недостатком навыков, а не проблемами метода. Отзеркаливание целых фрагментов форм для заполнения пустот поз-

воляет минимизировать вмешательство исследователя, а обратимость процесса дает возможность не навредить артефакту.

Список источников

1. Матюшенко В. И. Древняя история населения лесного и лесостепного Приобья (неолит и бронзовый век). Ч. 2. Самусьская культура // Из истории Сибири. Томск, 1973. Вып. 10. 208 с.
2. Васильев Е. А. Феномен поселения Самусь IV в самусьской культуре // Пространство культуры в археолого-этнографическом измерении. Западная Сибирь и сопредельные территории. Томск, 2001. С. 24–26.
3. Зайцева О. В. «3D революция» в археологической фиксации в российской перспективе // Сибирские исторические исследования. 2014. № 4. С. 11–20.
4. Колобова К. А. и др. Применение 3D-моделирования для реконструкции облика и функции предметов неутилитарного назначения (на примере антропоморфной скульптуры из материалов могильника Турист-2) // Археология, этнография и антропология Евразии. 2019. Т. 47, № 4. С. 66–76.
5. Burgess M. L. Digitizing Conservation: incorporating digital technologies for the reconstruction and loss compensation of archaeological ceramics : MA dis. California, 2018. 53 p.
6. Черных Е. Н., Кузьминых С. В. Древняя металлургия Северной Евразии (сейминско-турбинский феномен). М., 1989. 320 с.

ИСТОРИЯ РОССИИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

УДК 94(957)

Предыстория введения казенной винной монополии в Томской губернии

The background of Witte's wine monopoly in the Tomsk province

Ярослав Николаевич Грицкевич

Yaroslav Nikolaevich Gritskevich

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Пётр Петрович Румянцев

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия,
petroom@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены предпосылки и причины введения винной монополии в Российской империи и непосредственно в Томской губернии. Проанализирована откупная система, ее положительные результаты и причины, по которым государство на протяжении двух веков пыталось отказаться от данной системы. Выявлено, как она видоизменялась, несмотря на попытки государственных чиновников ее ликвидировать. Рассмотрен постепенный процесс внедрения различных систем государственного регулирования питейных доходов в Томске и Томской губернии.

Ключевые слова: винная монополия, откупная система, акцизная система, питейные доходы, государственное регулирование

Keywords: wine monopoly, tax system, excise system, drinking incomes, government regulation

Винная монополия была одним из крупнейших проектов государственного регулирования экономики и социальной сферы в дореволюционной России. Изучение ее опыта позволяет проводить параллели с современными дискуссиями о роли государства в контроле над оборотом алкоголя, о поиске баланса между фискальными интересами и социальной ответственностью. Кроме того, исследование монополии в Западной Сибири и Томской губернии – это изучение важнейшего канала перераспределения финансовых потоков. Средства от монополии были ключевым источником доходов как государственного, так и местного бюджетов. Анализ этой темы позволит глубже понять экономические основы развития огромного сибирского региона в начале XX в.

Цель исследования – выявить экономические и политические предпосылки и причины введения винной монополии в Томской губернии.

Методической базой данного исследования является историко-генетический метод, который позволил рассмотреть эволюцию государственного регулирования вплоть

до начала XX в. и причинно-следственную связь появления винной монополии в Западной Сибири и Томской губернии. Для изучения временной последовательности развития откупной системы России был использован историко-хронологический метод.

Хронологические рамки статьи охватывают период с издания Алексеем Михайловичем Соборного Уложения (1649) до введения казенной винной монополии в 1894 г.

Система взимания косвенного налога или пошлины на алкоголь на территории России применялась еще при Иване IV, однако отправной точкой уже в виде сформированной и регламентированной системы государственного регулирования питейного дохода принято считать принятие Соборного Уложения 1649 г. при царе Алексее Михайловиче [1, с. 2].

Развитие системы государственного регулирования питейных доходов на протяжении 1649–1895 гг. можно разделить на шесть периодов, причем последний, шестой, связан уже с введением казенной винной монополии. Так как в настоящей статье рассматриваются, прежде всего, предпосылки этого процесса, шестой период анализироваться не будет.

Первый период (1649–1795 гг.) – казенная продажа вина с постепенной заменой её откупной системой. На протяжении второй половины XVII в. продажа алкоголя была двух видов: «кабаки на вере» и «кабаки на откупе» [1, с. 3]. Таким образом, существовало две модели торговли. При первой – казенной – вино продавалось от лица государства через кабаки, которые содержали выборные целовальники. Вторая модель – откуп, когда право торговли переходило к частным лицам, зачастую купцам, которые выплачивали в казну установленную сумму [2].

Сущность винного откупа заключалась в следующем: государство, пользуясь своей монополией на производство и продажу алкоголя, передавало право торговли вином частным лицам через аукционы. Потенциальный откупщик предлагал самую высокую плату за право деятельности в конкретной местности. Уплатив в казну питейный сбор, он получал разрешение на организацию питейных заведений и вел торговлю с целью получения дохода. Таким образом, система откупов представляла собой комплексный и при этом очень прибыльный механизм [2].

Изначально питейная торговля была организована по системе «кабаков на вере». Данная система стала основой для установления государственной монополии на производство и сбыт алкогольных напитков, а реализовывалась эта монополия через назначаемых целовальников (должностное лицо для исполнения финансовых, судебных и полицейских обязанностей), однако с течением времени откупная система стала развиваться и, что самое главное, стала прибыльнее «кабаков на вере». При этом попытки запретить «кабаки на откупе» в 1652 г. привели к большим расходам, что повлекло возобновление этой системы [2].

Второй период (1795–1819 гг.) – господство откупной системы. Здесь стоит отметить, что на протяжении правления Петра I и всей эпохи дворцовых переворотов откупная система стремительно развивалась. Данная система приносила большую прибыль, к примеру, к концу царствования Петра I доход казны от питейных откупов составлял 1 194 950 руб. Пик развития откупной системы наступил при Екатерине II, так как дво-

ряне-откупщики уже обладали широкими привилегиями, например, имели право продавать вино по собственной цене, право продавать пиво и крепкие напитки собственного производства [2].

С одной стороны, благодаря этим мерам доход государственной казны увеличился к 1799 г. до 16 899 917 руб., с другой – доминирование откупщиков-дворян на рынке приводило к недоимкам поступлений в казну, спекуляциям с ценами, теневой продаже [3. С. 96]. Государство, пытаясь устранить господство откупщиков, в 1817 г. ликвидировало откупную систему, однако из-за резкого снижения дохода с продаж алкоголя эту систему в дальнейшем возобновили.

Третий период (1819–1827 гг.) – период исключительно казенной продажи вина. Министерство финансов издало Устав о питейном сборе в 1817 г., по которому откупная система была ликвидирована. Однако с приходом к власти Николая I министр финансов Канкрин выступил за возвращение откупной системы, аргументируя это коррупцией и злоупотреблениями чиновникам в регионах [1, с. 4].

Четвертый период (1827–1863 гг.) – период симбиоза откупной и казенной формы. Несмотря на крупные финансовые выгоды откупной системы, в 1830 г. питейные доходы составили 23 900 000 руб., злоупотребление и спекуляции откупщиков способствовали снижению поступлений в государственную казну. Учитывая предыдущий опыт, правительство уходило от откупной системы, постепенно вводя «Положение об акцизно-откупном комиссионерстве» 1847 г. [3, с. 98].

Закон просуществовал 16 лет до полной ликвидации откупной системы. Его главнейшие основания заключались в следующем: заготовленное казной вино отпускается по определенной цене в определенном количестве и конкретному городу и откупщику. В свою очередь, откупщик обязан вносить в казну акцизно-откупную сумму [3, с. 98].

Пятый период (1863–1894 гг.) – период акцизной системы. Откупная система была ликвидирована 4 июля 1861 г. из-за большого влияния откупщиков и ускользания от государственного налогообложения доходов от питейных сборов. Акциз задумывался еще и как унифицированный способ налогообложения, так как до 1863 г. в различных губерниях сбор отличался [4, с. 123]. Доход от производства спирта и торговли спиртными напитками должен был поступать в двух формах: патентного сбора и акциза [4, с. 125].

Введение акциза поспособствовало развитию крупной промышленности. Государство предпринимало меры против подпольного винокурения и контрабанды, были и попытки контроля качества алкоголя. Акцизная система, несмотря на хорошую рентабельность и отсутствие влияния дворян и откупщиков, не могла решить проблему пьянства, которая остро стояла уже во второй половине XIX в.

Исходя из анализа пяти периодов системы государственного регулирования питейных доходов, можно увидеть, что несмотря на прибыльность откупной системы, государство всячески пыталось видоизменить ее, дабы избавиться от нарастающего влияния откупщиков. При анализе пятого периода, однако, были замечены проблемы с денежным сбором и региональным монополизмом. Это говорит о том, что система нуждалась не только в ограничении деятельности откупщиков или отслеживании сбора налогов, но и в ограничении монополии крупных региональных предприятий.

Как же эволюция системы государственного регулирования протекала в Западной Сибири? Откупная система в Сибири стала применяться со второй половины XVII в. Была устроена сеть казенных и частных винокуренных заводов, а для продажи, как отмечает В. П. Зиновьев, «были устроены кружечные дворы, которыми заведовали целовальники. Сибирские заводы были еще маломощными, исходя из этого вино привозилось из европейской части Российской империи. Продажа вина разрешалась только в кружечных дворах, а они в свою очередь размещались в городах, в то время как основное население проживало в деревнях. По этой причине во многих губерниях Сибири процветало кормчество» [5, с. 36].

С целью борьбы с корчемством в Сибири с 1718 г. в Енисейске, Иркутске, Томске и Нерчинске были построены винокуренные дворы со специалистами и санкциями против корчемства. В ходе развития винокурения и откупной системы в 1764 г. в Сибири была прекращена практика продажи «на вере», так как существовала бюрократическая путаница, что затрудняло контроль. В связи с этим откупная система показалась выгоднее, так как была наиболее рентабельной. С 1767 г. винные откупа в Сибирской губернии были размещены исключительно в двух городах – Тобольске и Томске, в 1799 г. появились в Иркутской губернии. В целом откупная система оставалась неизменной до 1807 г. [5, с. 37].

До 1819 г. Министерство финансов пристально следило за деятельностью откупщиков в Сибири, в том числе в Томской губернии. Откупщики были почти приравнены к дворянам, обладали рядом привилегий и прав, к примеру, правом на обыск любой квартиры в целях розыска корчемного вина. К тому же часть положенных выплат не доходили до казны вплоть до ликвидации откупной системы, причем доля доходов откупщиков в общих поступлениях от продажи алкоголя увеличивалась с каждым годом: если в 1765 г. из каждых 100 руб. потраченных населением на вино в распоряжение казны поступало не менее 80 руб., к 1775 г. из тех же 100 руб. поступало уже 72 руб., а к концу царствования Екатерины II и вовсе 56 руб. [5, с. 38].

После принятия Устава о питейном сборе 1817 г. откупная система была ликвидирована в 29 великоросских губерниях. Однако в Томской губернии откупная система сохранилась [5, с. 38].

До 1847 г. откупщики Томской губернии и в целом Сибири имели высокую прибыль за счет продажи вина. При этом, наряду с легальной, они занимались и теневой деятельностью. К этой деятельности относилось произвольное повышение цен, разбавление вина водой, злоупотребление по борьбе с корчемниками. Самой мрачной и губительной страницей в деятельности томских откупщиков считается спаивание коренных народов Сибири и рабочих золотых приисков [5, с. 40].

С введением акцизной системы в 1863 г. не уменьшилось влияние продавцов в регионах – «вместо откупщиков появились винозаводчики и виноторговцы, которые владели розничной продажей, торговыми местами, произвольно меняли цены. В ходе конкуренции между заводчиками и виноторговцами серьезно сократилось число питейных заведений и оптовых складов, что привело к созданию региональных монополий» [6, с. 21].

Схожим образом винозаводчики действовали и по всей стране. Сконцентрировав в своих руках производство и сбыт алкоголя, они извлекали огромную прибыль. Из-за

этого страдали государственные интересы, поскольку денежные потоки шли мимо казны. Правовые и административные попытки решить проблему не приносили успеха, что заставило власть перейти к экономическим мерам. К примеру, в Сибири была упразднена система «перекуров» и созданы государственные оптовые винные склады [6, с. 22].

Можно сделать вывод, что все изменения и нововведения в винокурении и виноторговле в Томской губернии приходили с запозданием или не были реализованы вовсе. Зачастую причиной этому служит отдаленность от Европейской России, зависимость от поставок из Москвы. В целом в Сибирском регионе и Европейской России имелись существенные различия в области социального состава общества и социальной динамики в городе и деревне. Кроме законов, необходимы были ужесточение полицейского надзора, устранение корчемства или финансовая поддержка губернии в виду отставания развития промышленных предприятий в регионе.

Подводя итоги, отметим, что появление винной монополии – это закономерный процесс развития винокурения и виноторговли на протяжении XVIII–XX вв., так как государству был необходим отрегулированный механизм сбора питейных доходов. Откупная система была неспособна выполнить потребности государства по причине недоимок в казну, нелегальных доходов, спекуляций. Однако и казенная система не могла справляться с поставленными задачами в полной мере. Ввиду этого проблемы откупной системы не решались, а видоизменялись на местах. Развитие акцизной системы позволило государству более тщательно следить за качеством производимой продукции и сбором средств, но именно в виде винной монополии государству удалось унифицировать и оптимизировать механизм питейных доходов [7].

Список источников

1. Колокольников К. А. Развитие винной монополии в Томской губернии с Семипалатинской областью. Томск, 1914. 240 с.
2. Гавлин М. Л. Вопрос о винных откупах в истории законодательства Российской империи XVIII–XIX вв. // История государства. [Б.м.], 2014. URL: <https://statehistory.ru/4474/Vopros-o-vinnykh-otkupakh-v-istorii-zakonodatelstva-Rossiyskoy-imperii--XVIII-XIX-vv/> (дата обращения: 26.01.2026).
3. Гавлин М. Л. Роль винных откупов в формировании крупных капиталов в России XIX в. // Экономическая история: ежегодник. 2003. № 2. С. 94–112.
4. Артемьева Л. В. Этапы и механизм введения в России акцизной системы на алкоголь во второй половине XIX века // Транспортное дело России. 2011. № 5. С. 122–125.
5. Зиновьев В. П. Исторический опыт хозяйственного освоения Западной Сибири. Томск, 1994. 502 с.
6. Зиновьев В. П. Традиции сибирского винокурения в XVIII–XIX вв. // Вестник Томского государственного университета. История. 2008. № 1. С. 13–23.
7. Артемьева Л.В. Причины и механизм введения винной монополии в России в конце XIX века // Транспортное дело России. 2012. № 3. С. 114–118.

К вопросу о Западно-Сибирском восстании: «лубковщина»

On the West Siberian uprising: the revolt of Lubkov

Григорий Юрьевич Костюченко

Grigoriy Yurievitsh Kostiuchenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Александр Владимирович Капустин

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kapustinav@tspu.ru

Аннотация. На основе архивных материалов реконструируется и исследуется хроника антибольшевистского восстания и повстанческой деятельности отряда крестьянина П. К. Лубкова. Анализируются причины восстания, его социальный состав и место в концепции Западно-Сибирского восстания.

Ключевые слова: гражданская война, Мариинский уезд, «лубковщина», восстание

Keywords: civil war, Mariinsk district, "lubkovshchina", revolt

В Гражданской войне в Западной Сибири, помимо регулярных формирований «белых» (Сибирская армия, Сибирские армейские корпуса, казачьи части, интернационалисты) и «красных» (на территории Томской губернии преимущественно 5-я армия под командованием Г. Х. Эйхе), принимали участие ряд войсковых и нерегулярных формирований. Нередко выходцы их крестьян, получившие военный опыт на фронтах Первой мировой войны, создавали независимые отряды для ведения вооружённой борьбы и защиты собственных интересов. Историческая наука достаточно давно начала осмысление этого явления. Так, в советский период исследователи рассматривали эпизоды вооружённых антикоммунистических восстаний на территории Западной Сибири в рамках единой концепции Западно-Сибирского мятежа. Исследователи интерпретировали эти повстанческие движения как «контрреволюционный кулацко-белогвардейский мятеж», возглавляемый образованным эсерами Сибирским крестьянским союзом. Данная версия поддерживалась долгое время советской государственной властью и коммунистической партией. Причины мятежа объяснялись слабостью местных органов, высокой удельной долей кулачества в среде сибирского крестьянства и деятельностью контрреволюционных формирований [1, с. 114]. В целом Западно-Сибирский мятеж в советский период имел различные интерпретации – от «чисто крестьянского» до «чисто белогвардейско-кулацкого» [2].

В постсоветский период исследователи (В. И. Шишкин, Н. Л. Проскурякова, А. С. Иваненко) прибегают к использованию биографических материалов и фактических данных о ходе восстаний. Результатом проделанной работы стало формирование концепции Западно-Сибирского восстания [1, с. 116].

Значительная часть работ по теме Западно-Сибирского восстания (Н. Г. Третьяков, В. И. Шишкин) затрагивает по большей части Тоболо-Иртышский район, южную часть территории Тюменской губернии, где численность восставших была в разы выше, чем в других районах Западной Сибири, и существовали даже повстанческие печатные издания [3]. При том достаточно редки публикации обобщающего характера по территории Томской губернии, в особенности посвящённые «лубковщине» – одному из последних организованных антибольшевистских выступлений на территории Томской губернии, оказавшему существенное влияние на историю западной части Мариинского уезда. В настоящей статье предпринята попытка реконструкции хроники повстанческой деятельности П. К. Лубкова на основании опубликованных и архивных документов с целью выяснения причин, социального состава и характера выступления, благодаря чему представляется возможным составить наиболее полную картину событий «лубковщины».

Осенью 1918 г., после начала принудительной мобилизации в белую армию на территории Мариинского уезда Томской губернии, ранее вернувшийся с фронтов Первой мировой войны Пётр Кузьмич Лубков формирует вооружённый партизанский отряд из крестьян Мало-Песчанской волости [4]. О численности отряда можно судить из более поздних источников: на конец июня 1920 г., т.е. после установления советской власти, отряд насчитывал около 100 человек [5]. Отряд повстанцев скрывался в тайге за р. Кия, где на 1906 г., когда данная территория именовалась Закийской казённой лесной дачей, практически отсутствовали поселения, и тайга являлась подходящим местом для размещения лагеря повстанцев [6]. О мотивации Лубкова красноречиво свидетельствует современник событий – комиссар А. П. Кучкин: «Случилось так, что колчаковцы отобрали у него лошадей и лес, который он нарубил без разрешения колчаковского начальства. Мало того, за порубку леса он был ещё наказан плетью» [7]. В течение более чем полугода отряд действовал к северу от г. Мариинска. Повстанцы совершали нападения на колчаковские части и милиционеров. С января 1919 г. действия отряда приходятся в основном на Мало-Песчанскую и Колыонскую волости [8].

3 февраля 1919 г. отряд Лубкова получил признание со стороны Томского подпольного комитета РКП(б) в качестве партизанского отряда, «действующего против колчаковской власти в интересах рабочих и крестьянской бедноты». Комитет постановил оказывать отряду всемерную поддержку [6]. В июне отряд повстанцев столкнулся с карательным отрядом В. А. Сурова и в бою понёс серьёзные потери, а 12-летний сын Лубкова попал в плен [9]. 30 июня капитан Суров издал приказ о выдаче Лубкова в трёхдневный срок под угрозой военно-полевого суда и сожжения домов, а также потребовал выдачи заложников [9].

Ночью 17 декабря 1919 г. командующий 1-й Сибирской армией генерал А. Н. Пепеляев начал эвакуацию белых частей из Томска [10, с. 51]. 26 декабря приказом РВС 5-й армии № 1117 советская власть признала заслуги партизан [11]. Однако приказом начдива от 24 января 1920 г. строго запрещалась дальнейшая деятельность и вербовка партизанских отрядов [12]. Лубков отказался сложить оружие [7]. В феврале 1920 г. он был арестован; в апреле приговорён ревтрибуналом 5-й армии к 5 годам лишения свободы с отсрочкой, по другим сведениям – к условному расстрелу. В июне 1920 г. пар-

тийное руководство Томской губернии инициировало поездку К. И. Озола к Лубкову, признало ошибку «отдельных лиц» и предложило ему участие в партийной работе. Также руководство предложило отправить 30 «лубковцев» на военные курсы, остальным – выплату жалованья [13, 14]. 1 июля губбюро признало преследование Лубкова недопустимым и обещало пересмотр приговора [15]. 30 августа постановлением губревкома образован штаб для формирования добровольческих отрядов на Западный фронт, куда включён и Лубков [16]. Вопреки многочисленным телеграммам и обещаниям, Лубков в Томск так и не явился. 6 сентября штаб вновь вызывал его в Томск [17]. Последнюю попытку связаться с Лубковым 20 сентября предпринял временно исполняющий должность военкома В. Т. Стародубов; при личной встрече в с. Святославка Лубков обещал приехать в Мариинск на следующий день [18].

20 сентября 1920 г. на рассвете вооружённые люди оцепили сёла Святославка и Мало-Песчанка, объявив принудительную мобилизацию мужчин [19]. 21 сентября Лубков издал воззвания к населению и инструкцию об организации Народной крестьянской армии (НКА); мобилизация охватила Колыонскую, Почитанскую и Мало-Песчанскую волости [20]. К концу дня численность НКА составила от 1 000 до 1 500 человек. 22 сентября около 1 000 повстанцев заняли станцию Ижморская Транссибирской магистрали, однако при приближении бронепоезда отступили [21, 22]. 23 сентября повстанцы прервали телеграфную связь на ст. Берикульская; Лубков предложил переговоры, но получил ультиматум о капитуляции [23, 24]. 25 сентября 2-й батальон НКА потерпел поражение у д. Тавла [25]. 26 сентября у д. Михайловка главные силы НКА (свыше 1 000 чел.) были окружены и разбиты; Лубков с отрядом в 60–80 человек, получив ранение, провалился в тайгу [26, 27]. В ту же ночь расстреляны агент-связной и 9 агитаторов НКА [28]. 27 сентября ударные отряды расформированы [29]. 28 сентября Мариинский революционный штаб констатировал, что восстание «есть первое чисто крестьянское, руководимое не белогвардейскими офицерами, имеющее своих крестьянских вождей» [30].

В октябре – начале ноября Лубков с отрядом скрывался в тайге правобережья р. Кия, вёл переговоры о возможной поддержке [27]. 7 декабря 1920 г. военно-революционный трибунал вынес приговор: четверо участников расстреляны, около полусотни осуждены к принудительным работам [31]. На протяжении мая 1921 г. несколько независимых групп секретной разведки общим числом около 15 человек вели агентурную работу по установлению контакта с Лубковым [32]. В ночь с 22 на 23 июня 1921 г. П. К. Лубков был убит неподалёку от с. Святославка, члены отряда арестованы [32].

В хронологии действий отряда Лубкова можно выделить четыре ключевых этапа: антиколчаковский период (осень 1918 г. – декабрь 1919 г.), попытки контроля со стороны партии (до сентября 1920 г.), антибольшевистское восстание (20–26 сентября 1920 г.), организация нового восстания (до 23 июня 1921 г.). Таким образом, в широком смысле собственно «лубковщина» как народное антибольшевистское восстание продлилась менее недели, однако действия отряда П. К. Лубкова охватывают срок более чем в 2,5 года, из которых примерно 15 месяцев – антиколчаковский этап и 9 месяцев – антибольшевистский.

В призывах Лубкова звучит свойственная отдельным эпизодам Западно-Сибирского восстания антикоммунистическая направленность и требование восстано-

ления «подлинной Советской власти» [1, с. 117]. Лозунги такого рода имеют явные сходства с лозунгами Вьюнско-Колыванского мятежа [33], восстания в Причумышье [34] и Ишимского восстания [35]. Лубков в своих воззваниях обращался к различным слоям населения: белогвардейским офицерам [4], рабочим судженских копей [36, 37], крестьянам и «партийным» [38]. В числе повстанцев числилось более трёхсот татар Колыванской и Почитанской волостей [39]. Их не устраивало, прежде всего, ограничение советской властью в январе 1918 г. свободной торговли, являвшейся для татарского населения важнейшим источником доходов. Лубковское восстание фактически не являлось, таким образом, по классификации советской историографии, в полной мере ни «кулацким», ни «крестьянским», ни «белогвардейским»: его организатор опирался на народные массы в целом.

Таким образом, партизанский отряд П. К. Лубкова, упорно сохранявший свою независимость и выступавший в оппозиции как к колчаковской, так и большевистской власти, получил опыт ведения вооружённой партизанской борьбы с первыми и стал основой для формирования НКА П. К. Лубкова, без которой невозможны были события антибольшевистского восстания в Мариинском уезде в сентябре 1920 г., а также дал Лубкову возможность и надежду для потенциальной организации нового антикоммунистического выступления. В то время как мотивацией отряда Лубкова в вооружённой борьбе был фактор скорее политический, то причины народного восстания 1920 г. носили характер социально-экономический: различные слои населения были недовольны политикой советской власти, затрагивавшей их интересы. Народное восстание, организованное отрядом Лубкова, затронуло территорию Почитанской, Колыванской, Мало-Песчанской и Зырянской волостей Томской губернии (современные Ижморский, Зырянский и Мариинский районы Кемеровской области) и было поддержано недовольным политикой ранней советской власти местным населением. Основная фаза восстания пришлась на период с 20 по 26 сентября 1920 г., когда оно было подавлено частями особого назначения и регулярными формированиями РККА. «Лубковщина» оказалась одним из последних народных восстаний на территории Томской губернии. На момент сентябрьского восстания революционные комитеты уже имели огромный опыт в подавлении антибольшевистских выступлений – «роговщины», олиферовского и колыванского восстаний. Ранее поддерживавшее «лубковцев» крестьянское население, видя многочисленные потери со стороны восставших, уже не откликалось на призывы и обещания Лубкова, а старые партизаны не имели опыта борьбы с силами более организованными и многочисленными, чем колчаковские каратели.

Список источников

1. Шишкин В. И. Западно-Сибирское восстание 1921 года: забвение, изучение, мемориализация // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2021. Т. 20, № 8. С. 113–123.
2. Шишкин В. И. Западно-Сибирский мятеж 1921 года: историография вопроса // Гражданская война на востоке России. Проблемы истории: Бахрушинские чтения 2001 г. : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. И. Шишкина. Новосибирск, 2001. С. 137–175.
3. Курышев И. В. Повстанческий террор в период Западно-Сибирского восстания 1921 года // Новейшая история России. 2024. Т. 14, № 2. С. 337–352.

4. Российский государственный военный архив (далее – РГВА). Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 145.
5. Государственный архив Новосибирской области (далее – ГАНО). Ф.п. 1. Оп. 1. Д. 86. Л. 10–11. Машинописный подлинник.
6. Карта Мариинского и части Томского уезда 1906 года. URL: http://www.etomesto.ru/map-kemerovo_mariinskiy-tomskiy-uezd-1906/ (дата обращения: 30.04.2026).
7. Кучкин А.П. В боях и походах от Волги до Енисея (Записки военного комиссара). М. : Наука, 1969. 296 с.
8. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 145–148.
9. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 145.
10. Ларьков Н. С. Декабрьские события 1919 г. в Томске // Вестник Томского государственного университета. История. 2011. № 3. С. 46–56.
11. Томский областной центр документации новейшей истории (далее – ТОЦДНИ). Ф. 1. Оп. 1. Д. 317. Лл. 145–148. Машинописный отпуск.
12. ЦГАСА. Ф. 1324. Оп. 2. Д. 229. Л. 14.
13. ТОЦДНИ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 8. Л. 4. Машинописный отпуск.
14. ГАНО. Ф.п. 1. Оп. 1. Д. 85. Л. 12. Машинописная копия.
15. ГАНО. Ф.п. 1. Оп. 1. Д. 85. Л. 12. Машинописная копия.
16. ГАНО. Ф.р. 1. Оп. 1. Д. 300а. Л. 113. Машинописная копия.
17. ГАНО. Ф.р. 1. Оп. 2а. Д. 9. Л. 223. Телеграфный бланк.
18. ГАТО. Ф.р. 521. Оп. 1. Д. 54. Л. 384. Машинописный подлинник.
19. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Лл. 326, 326а, 327. Рукописные подлинники.
20. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Лл. 333–335.
21. РГВА. Ф. 982. Оп. 3. Д. 36. Л. 334.
22. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 90.
23. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 125.
24. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 160.
25. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 270.
26. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Лл. 270, 284, 90.
27. ТОЦДНИ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 317. Лл. 145–148.
28. Государственный архив Томской области. Ф.Р. 809. Оп. 1. Д. 7. Л. 20.
29. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 308.
30. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 337.
31. Красноярский рабочий. 1920. 7 дек.
32. Доклад заведующего Мариинским политбюро Томской губЧК от 30 июня 1921 г. // Томский мемориальный музей «Следственная тюрьма НКВД». URL: <https://nkvd.tomsk.ru/researches/passional/lubkov-petr-kuzmich/> (дата обращения: 30.04.2026).
33. РГВА. Ф. 7. Оп. 5. Д. 144. Лл. 1–2. Машинописный подлинник.
34. Заринский филиал Алтайского краевого краеведческого музея. И.Н.-71.П-2. Л. 8–13. Воспоминания Титова К. Г. о восстании крестьян в Причумышье в январе 1921 г.
35. Государственный архив общественно-политической документации Курганской области. Ф. 6478. Оп. 1. Д. 2. Л. 79. Машинописный подлинник.
36. РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 90. Машинописная копия.
37. Воззвание П.К. Лубкова к населению Мариинского уезда [21 сент. 1920 г.] // РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 334. Рукописная копия.
38. Воззвание П.К. Лубкова к крестьянам и рабочим [21 сент. 1920 г.] // РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 335. Рукописная копия.
39. Рапорт начальника 6-го милицейского района начальнику милиции Мариинского уезда, 22 сент. 1920 г. // РГВА. Ф. 17534. Оп. 1. Д. 70. Л. 205–206. Рукописный подлинник.

Использование цифровых технологий в образовательной среде

Use of digital technologies in the educational environment

Егор Петрович Машуров

Egor Petrovich Mashurov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk state pedagogical university, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Ивановна Сазонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, sazonova@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается проблема недостаточного уровня освоения цифровых технологий педагогами общеобразовательных организаций в условиях активной цифровизации системы образования Российской Федерации. В связи с этим возникает необходимость систематизации и описания современных цифровых средств, которые могут быть использованы в педагогической практике. Представлены основные группы цифровых технологий, применяемых в образовательной среде: нейросетевые инструменты для подготовки учебно-методической документации, онлайн-платформы для создания интерактивных форм обучения, средства визуализации учебного материала, а также образовательные онлайн-платформы для организации учебного процесса. Показано, что использование данных инструментов способствует повышению эффективности педагогической деятельности и оптимизации процесса подготовки к занятиям.

Ключевые слова: цифровые технологии, преподавание, педагогика, методика, школа

Keywords: digital technologies, teaching, pedagogy, methodology, school

Целью статьи является систематизация современных цифровых инструментов, применяемых в педагогической деятельности, а также рассмотрение их роли в повышении эффективности образовательного процесса.

В современной образовательной среде ежедневно используются цифровые технологии. Их применяют как обучающиеся, так и преподаватели для улучшения качества образовательного процесса. Это вызвано глобальными переменами в системе образования Российской Федерации и изменением федерального государственного образовательного стандарта, который с 2021 г. предписывает введение цифровой образовательной среды, усиления требований к цифровым компетенциям, а также то, что цифровые технологии теперь являются неотъемлемой частью учебного процесса [1].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения уровня цифровой компетентности педагогов и недостаточной степенью освоения современных цифровых инструментов в образовательной практике.

Для учителей использование цифровых технологий является как инструментом, облегчающим образовательный процесс, так и дополнительной нагрузкой. Чаще всего педагоги применяют цифровые инструменты в следующих целях:

- визуализация учебного материала (мультимедийное сопровождение);

- контроль и оценка знаний (создание интерактивных тестов);
- планирование (формирование конспектов и технологических карт);
- организации коммуникации (использование мессенджеров для быстрой обратной связи).

Указанные направления отражают основные функциональные области применения цифровых технологий в педагогической деятельности и соответствуют требованиям современной образовательной среды.

Цифровые технологии помогают учителю ускорять процесс подготовки к занятиям, минимизируя время подготовки, что даёт учителям больше свободного времени для подготовки теоретической базы занятия. При этом существуют формы проведения занятий, при которых цифровые технологии усложняют образовательный процесс для учителя. Среди основных усложнений наиболее часто встречаются:

- списывание посредством телерадиокоммуникационных устройств (телефоны, смарт-часы);
- несамостоятельное выполнение домашнего задания (нейросети, сайты с выполненными заданиями);
- демотивация обучающихся (отсутствие понимания необходимости обучения при условии, что у ученика в быстром доступе есть техника, позволяющая получить ответ на любой вопрос в короткие сроки).

Данные факторы оказывают влияние на снижение эффективности образовательного процесса и требуют разработки комплексных подходов к регулированию использования цифровых технологий в учебной деятельности.

Посредством цифровых технологий сам образовательный процесс стал более продуктивным и эргономичным. Однако многие учителя ограничиваются базовыми цифровыми возможностями, так как в рамках образовательной среды и оптимизации образовательного процесса практически не проводятся централизованные курсы, способствующие адаптации педагогического состава к цифровизации [2]. Таким образом, возникает необходимость рассмотрения современных цифровых инструментов, способствующих оптимизации педагогической деятельности и повышению эффективности подготовки к учебным занятиям. В связи с вышесказанным отметим цифровые инструменты, которые будут способствовать быстрой и качественной подготовке учителю к образовательному процессу.

Во-первых, нейросетевые инструменты для структурирования документации при подготовке к занятиям (создание план-конспектов, технологических карт, конспектов занятий): ChatGPT (OpenAI), GigaChat (Sber), Gemini (Google), YandexGPT (Yandex), Deepseek (High-Flyer). Указанные онлайн-инструменты относятся к классу больших языковых моделей и ориентированы на обработку текстовой информации. В контексте систематизации и структурирования учебно-методической документации они выступают в качестве эффективного инструмента поддержки педагогической деятельности. Использование данных технологий позволяет существенно сократить время подготовки учебно-методических материалов и повысить уровень их структурированности.

Наиболее активно нейросетевые технологии в подготовке к учебным занятиям используют молодые педагоги в возрасте от 22 до 30 лет, значительная часть которых положительно оценивает их перспективы и уже применяет в профессиональной деятельности. В целом среди данной возрастной группы более половины учителей рассматривают нейросети как эффективный инструмент, а около трети используют их регулярно. При этом отмечается, что педагоги старших возрастных групп применяют такие технологии реже, несмотря на в целом позитивное отношение к ним [3].

Во-вторых, онлайн-платформы по созданию интерактивных форм обучения: DiaClass (викторины и тесты, интерактивные презентации), MyQuiz (викторин, автоматическая проверка и аналитика ответов обучающихся), Wordwall (задания на сопоставления, пазлы, викторины). Применение подобных сервисов способствует повышению вовлечённости обучающихся и развитию их учебной мотивации за счёт использования интерактивных форм обучения. Данные сервисы позволяют учителю не только подготовить интерактивный элемент урока, но и перенести образовательный процесс во внеурочной занятости в цифровой формат. Большинство онлайн-платформ имеют собственные аналитические алгоритмы, что избавляет учителя от необходимости полной самостоятельной проверки качества обучения.

В-третьих, инструменты визуализации учебного материала: PowerPoint (Программное обеспечение для создания презентаций); Kandinsky (нейросеть для генерации изображения); IOctopus (сервис по созданию интеллект-карт). Визуализация учебного материала способствует более эффективному усвоению информации и развитию у обучающихся образного мышления.

Отдельно стоит выделить онлайн-платформы для проведения занятий: ЯКласс, Учи.ру, Фоксфорд. Использование сервисов данного формата обеспечивает непрерывность образовательного процесса и расширяет возможности организации как очного, так и дистанционного обучения. Данные онлайн-платформы специализируются на дистанционном образовании, что является актуальным в рамках современной цифровизации образования. Стоит учитывать, что дистанционные формы образования полностью не ушли из образовательной среды после пандемии COVID-19, а позволили адаптировать учебный процесс для ситуаций, когда проведения очных занятий невозможно (заккрытие класса/школы на карантин, погодные условия, отключение водоснабжения). Помимо вышесказанного, данные платформы выступают как платформы для проведения конкурсов для обучающихся и педагогов.

Таким образом, цифровые технологии являются неотъемлемой частью современной образовательной среды и представляют собой важный инструмент повышения эффективности педагогической деятельности. Однако их успешное внедрение требует повышения уровня цифровой компетентности педагогов и систематической методической поддержки.

Несмотря на то, что цифровые инструменты способствуют повышению качества образовательного процесса, педагоги сталкиваются с проблемой неправильного использования данных технологий обучающимися, желающими найти упрощённый способ выполнения учебных задач. Основной проблемой в данном направлении является ис-

пользование сайтов с выполненными домашними заданиями, а также применение нейросетей не в качестве инструмента-помощника, а в качестве инструмента, способного полностью выполнить задачу вместо ученика. Усложняет данную ситуацию тот факт, что нейросетевые инструменты быстро обучаются и исправляют ошибки. Таким образом модель ChatGPT 4 могла искажать ответ, подразумевая «правильность» запроса. Задавая вопрос о том, «Как именно» автор художественных произведений «описывал» историческую личность, нейросеть не отрицала наличие высказываний автора в отношении исторической личности, а предполагала, что возможно такое высказывание есть, но нет точных подтверждений, и предлагала автору запроса конкретизировать информацию в предлагаемой нейросетью литературе [4].

В новых версиях нейросетевых инструментов данная проблема была решена, нейросеть перестала подстраиваться под предположения, и в случае, если автор запроса не прав, нейросеть напрямую заявляет, что данная информация отсутствует в доступных источниках. Ситуацию усугубляет и тот факт, что не существует метода идентификации нейросети в тексте, так как нейросеть пишет академическим языком, которому обучают в школе. Несмотря на то, что учителя в большинстве случаев действительно могут отличить нейросетевые ответы от реальных, достоверных подтверждений данному мнению в большинстве случаев найти не удаётся.

Исходя из вышесказанного, основными критериями для выявления нейросетевого следа в работе учащегося являются:

- соответствие стилистических особенностей конкретного обучающегося в предыдущих работах;
- речевая избыточность свойственная обучающимся;
- личный опыт и эмоциональный окрас.

Однако и данные критерии могут быть недостоверными, так как нейросети способны подстраивать стилистику текста под запрос обучающегося.

Список источников

1. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 286, № 287). URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 24.03.2026).
2. Ахмадов А. У., Батчаева З. Б. Цифровые технологии в образовании: возможности и проблемы глазами педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii-vozmozhnosti-i-problemy-glazami-pedagogov> (дата обращения: 07.04.2026).
3. Сайт разработчиков Sber. GigaChat API: AI for teachers. URL: <https://developers.sber.ru/help/gigachat-api/ai-for-teachers> (дата обращения: 26.03.2026).
4. Лешкевич Т. Г. Проблема субъектности нейросетей: humans и non-humans // Философия науки и техники. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-subektnosti-neyrosetey-humans-i-non-humans> (дата обращения: 19.04.2026).

Методические особенности использования советских кинофильмов в процессе современного школьного исторического образования

Methodological features of using Soviet films in the process of modern school historical education

Вадим Сергеевич Молоков

Vadim Sergeevich Molokov

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 классификация методических подходов к использованию кинофильмов на уроках истории, включая традиционные и нетрадиционные формы. Выявлены основные методические приемы: организация киноуроков с фрагментарным просмотром, дискуссии, заполнение рабочих листов и герменевтический анализ. Определены дидактические функции советских исторических фильмов (наглядная, воспитательная, эмоционально-эмпатийная) и условия их эффективной интеграции в образовательный процесс.

Ключевые слова: советский кинематограф, историческое образование, методика преподавания истории, киноурок, наглядность, исторический источник

Keywords: Soviet cinema, historical education, methods of teaching history, film lesson, visual aids, historical source

Проблема использования аудиовизуальных средств в школьном историческом образовании сегодня приобретает особую актуальность. Современный ученик существует в пространстве «медиакультуры», где визуальный контент доминирует над текстовым. В связи с этим обращение к советскому кинематографу 1960–1980-х гг. представляет методический интерес. Этот период, известный как «эпоха застоя» или «период развитого социализма», был отмечен сложными, противоречивыми процессами в искусстве и культуре. С одной стороны, сохранялись цензура и идеологический диктат, с другой – режиссерам удавалось создавать ценнейшие произведения культуры, которые сегодня служат полезным источником для понимания общества тех лет. Но важно учитывать то, что эффективное использование этих фильмов в учебном процессе требует от учителя не только знаний по истории, но и владения методиками медиаобразования. Оно «предусматривает технологию проведения занятий, основанную на... формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста» [1, с. 9]. Как справедливо отмечают в своей статье Л. В. Тарасова и А. А. Доронина, «применение кинофрагментов на уроках истории может заинтересовать современных

школьников, которые ориентированы на визуальную информацию, и мотивировать их на дальнейшую познавательную деятельность» [2, с. 148].

1960–1980-е гг. подарили отечественному кино множество талантливых мастеров, чье творчество по сей день считается классикой. Среди них – режиссеры «новой волны» и авторы «поколения 60-х». Как пример, Александр Аскольдов, режиссер фильма «Комиссар» (1967 г., вышел на экраны лишь в 1987 г.), принадлежал к числу тех, чьи работы, увы, были положены «на полку». Для уроков, посвященных теме Гражданской войны, этот фильм является уникальным источником, так как он представляет собой не шаблонное изображение революционной эпохи, а раскрывает трагедию человека на войне. Использование фрагментов этого и других фильмов позволяет учителю выйти за рамки сухих фактов учебника и обратиться к чувственному опыту ученика.

В связи с вышеописанным цель данной работы – проанализировать изученность применения советского кинематографа в современном образовании, классифицировать существующие методики и определить наиболее эффективные подходы к использованию советских фильмов на уроках истории в современной школе.

Первые работы, посвященные использованию кино в образовательном процессе, появились ещё в 1920-е гг., однако активное научное осмысление началось лишь во второй половине XX в. Среди ключевых советских исследователей темы можно выделить А. М. Гельмонта, Ю. И. Менжинскую и С. Н. Луначарскую (1920-е гг.); Б.Н. Кандырина, С. И. Архангельского, К. В. Чиркова, А. И. Попова, Д. И. Полторакова (1930–1950-е гг.); Б. Фурманова, Л. П. Прессмана; С. Н. Пензина и Ю. Н. Усова (1960–1980-е гг.).

Современные же исследования крайне разнообразны в своих методиках и формах, поэтому для удобства их можно условно разделить на несколько групп. Первая группа работ (К. С. Молотов, М. В. Короткова) посвящена общим дидактическим возможностям кино на уроках истории. Вторая группа (А. В. Федоров, И. С. Огоновская) рассматривает кинематограф как средство формирования критического мышления и медиакомпетентности. Третья группа (О. В. Ситникова, Н. Ф. Хилько) фокусируется на воспитательном и эстетическом потенциале экранных искусств.

Говоря о классификации методик применения советских кинофильмов в современной школе, можно выделить несколько оснований для классификации: по дидактической цели, форме организации урока и характеру работы с киноматериалом.

Обращаясь к исследованию К. С. Молотова, можно понять, что урок может иметь разную форму. «Под формой урока в методике понимают основной способ подачи материала на уроке, метод его проведения», так, исследователем предлагается деление на традиционные и нетрадиционные формы [3, с. 97]. К первым относятся практические занятия, уроки-лекции и уроки-семинары. Например, на уроке-лекции учитель может использовать экранные возможности презентации материала для подкрепления своей речи, при этом демонстрация фрагментов служит иллюстрацией и визуализацией изложенного на уроке, что позволяет эффективнее усваивать информацию. Иной пример – это урок-семинар, в рамках которого наиболее эффективным является организация дискуссии после просмотра фрагмента из фильма, что позволяет учащимся прямо встраиваться в образовательный процесс через анализ кинофрагмента. Стоит отметить, что в

данном случае фрагмент является не дополнением к остальной части урока, а ключевым его материалом.

Нетрадиционные же формы включают: уроки-кинофестивали, уроки-диспуты и киноуроки. Так, урок-кинофестиваль – это форма занятия, в ходе которой учащиеся заранее просматривают несколько фильмов или крупных фрагментов на одну историческую тему, а затем на уроке представляют и защищают выбранную кинокартину, анализируя её достоверность и художественные достоинства. Такая форма требует длительной подготовки и позволяет организовать работу по группам, что развивает навыки публичной дискуссии и источниковедческого анализа.

Урок-диспут – это форма занятия, построенная на обсуждении спорных исторических вопросов, которые освещены в кинофильмах, когда учащиеся сравнивают трактовку одного и того же события в советских и современных российских или зарубежных фильмах. Цель такого урока – не просто выявить фактические ошибки, а научить школьников аргументированно отстаивать свою точку зрения, опираясь на исторические источники, и понимать, как менялась официальная трактовка прошлого в зависимости от идеологического контекста.

И наконец, киноурок – это форма занятия, где просмотр специально отобранного учителем кинофрагмента (отрывка) является центральным звеном урока и строго встроен в его структуру: ему предшествует вступительная беседа (постановка задачи), а после просмотра обязательно следуют анализ и проверка понимания. В отличие от простой демонстрации фильма как иллюстрации, киноурок предполагает активную мыслительную деятельность учащихся, направленную на разбор и понимание исторической информации, заложенной в визуальных образах.

По характеру работы с киноматериалом методики делятся на репродуктивные (просмотр с последующим пересказом сюжета) и продуктивные (анализ фильма как исторического источника). Продуктивные методики, как правило, включают герменевтический анализ. Так, О. В. Ситникова подчеркивает, что «кинофильм как художественное произведение не равно себе: оно меняется, вступая в диалогическое взаимодействие со зрителем», и педагог «осуществляет герменевтический анализ социально-педагогического содержания кинофильма» [4, с. 136].

Теперь следует выделить дидактические функции и методические приемы использования кино на уроках истории. Советские исторические фильмы в современном образовательном процессе выполняют несколько ключевых функций.

Наглядная функция является традиционной. Как отмечается в исследовании В. А. Менг, «визуальное представление информации всегда было важно для обучения», а учебный фильм обеспечивает синтез слухового и зрительного восприятия [5, с. 2]. Однако, как предостерегает В. А. Тирахова, «главная проблема использования кинематографа как иллюстративного материала – это игнорирование кинематографической условности и усиление иллюзии достоверности кино» [6, с. 73]. Поэтому учитель должен формировать у учащихся критическое отношение к показанному. То есть методика работы с кинофильмом на уроке истории должна формировать понимание того, что экран не отражает реальность, а репрезентирует её, и эта репрезентация всегда субъек-

тивна. Исходя из этого, основным методом работы становится не пассивный просмотр, а активный, проблемный анализ медиатекста. Ключевая задача учителя – превратить фильм из иллюстрации в исторический источник, требующий критического осмысления.

Воспитательная функция реализуется через идентификацию с героями. Советские фильмы создают яркие героические образы, способствующие патриотическому воспитанию; трагические образы ненужных людей, которые не знали, что они должны сделать, чтобы их жизнь стала лучше и просто человеческих и живых персонажей. Говоря об этом нельзя не упомянуть об эмоционально-эмпатийной функции, которая тесно связана с формированием учебного опыта.

Методический инструментарий использования советских кинофильмов включает: вступительную беседу перед просмотром (актуализация знаний), просмотр фрагмента (не более 5–7 минут), выполнение заданий во время просмотра, последующую дискуссию или написание эссе. Критерии отбора фильмов для урока: соответствие содержания теме программы, историческая достоверность (в пределах художественного замысла), художественная ценность, возрастная доступность.

Подводя некоторые итоги, нужно сказать и о проблемах использования советского кинематографа. Несмотря на очевидный потенциал, существует ряд проблем. Во-первых, устаревание технической базы и недостаток методических материалов. Во-вторых, как пишет А. Е. Салионов, «культурное поле постоянно обновляется», и задача учителя – «оставаться в культурном тренде, чтобы сделать процесс обучения понятным для молодежи», а также «уметь сохранить те высокие культурные стандарты, которые характерны для нашей страны» [7, с. 6]. В-третьих, риск использовать кинофрагменты исключительно как инструмент визуализации лекции. Такая форма тоже должна быть, но не должна являться единственной, как было в последние десятилетия существования СССР, когда «киноленты применялись лишь как иллюстрации к беседам и мероприятиям, как средства информации о различных явлениях и событиях» [8, с. 129].

Таким образом, изученность применения советского кинематографа в современном образовании характеризуется наличием устойчивой теоретической базы, но недостаточной систематизацией практических методик. Классификация форм уроков на традиционные и нетрадиционные и методов работы от репродуктивного до герменевтического анализа позволяет учителю гибко выстраивать учебный процесс. Основными методическими особенностями являются: фрагментарность демонстрации, сочетание визуального ряда с дискуссией, направленность на развитие эмпатии и критического мышления. Эффективное использование советских исторических фильмов требует от учителя высокого уровня медиакомпетентности и способствует не только усвоению фактического материала, но и формированию исторического сознания школьников.

Список источников

1. Федоров А. В., Челышева И. В., Мурюкина Е. В., Горбаткова О. И., Ковалева М. Е., Князев А. А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / под ред. А. В. Федорова. М., 2014. 267 с.
2. Тарасова Л. В., Доронина А. А. Кино и уроки истории: к вопросу об образовательном потенциале исторических художественных фильмов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 7-2 (98).

3. Молотов К. С. Использование кинофильмов на уроках истории разных форм // Наука и школа. 2012. № 6.
4. Ситникова О. В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2020. № 4.
5. Менг В. А. Учебный фильм в отечественной педагогике: от истоков зарождения к новым возможностям использования в современном образовании // Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 2.
6. Экранные искусства в контексте современных культурных и образовательных процессов : материалы 2-й международной научно-практической конференции (17 декабря 2022 г., ВГИК) и научно-практического круглого стола "Феномен российского регионального кинематографа. Вопросы кинопоказа и кинопроката в регионах РФ в современной политической ситуации" (9 июня 2022 г., ВГИК) / научные ред.: Н. А. Кочеляева, Е. В. Пархоменко, А.О. Беззубиков. М. : ВГИК им. С. А. Герасимова, 2025. С. 72-80.
7. Салионов А. Е. Массовая культура России XX века: отражение в методике преподавания курса «История» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S3.
8. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория : учеб. пособие для вузов // МОО «Информация для всех». М., 2015. 450 с.

Проблема освещенности «Катынского вопроса» в школьной программе

The problem of covering the "Katyn issue" in the school curriculum

Никита Валерьевич Пикулин

Nikita Valerievich Pikulin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Александр Владимирович Капустин

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kapustinav@tspu.ru

Аннотация. Проведен анализ репрезентации Катынского расстрела в школьной программе. Рассмотрены проблемы, связанные с такой репрезентацией. Предложены возможные пути решения данного вопроса.

Ключевые слова: Катынский расстрел, Закрытый пакет № 1, СССР, Вторая мировая война, Единый учебник по истории России под редакцией В. Р. Мединского

Keywords: Katyn Massacre, Closed Package No. 1, USSR, World War II, Unified Textbook on the History of Russia edited by V. R. Medinsky

«Задача формирования мировоззренческого суверенитета, – указывается в “Концепции исторического просвещения в образовательных организациях” – приобрела в нашем обществе исключительно важное значение» [1, с. 3]. Одним из способов отстаивания «мировоззренческого суверенитета» является историческое просвещение [1, с. 3]. Следовательно, вопрос об историческом образовании стоит ребром в Российской Федерации, ибо именно история формирует национальную идентичность и восприятие современности [2, с. 5]. Вследствие такой принципиальной важности историческое просвещение должно носить достоверный характер, т.е. «соответствовать современному уровню развития исторической науки» [1, с. 3], но вместе с этим воспитывать чувство «российской гражданской идентичности, патриотизма...» [3, с. 18]. Как написано в проекте Историко-культурного стандарта, «патриотическая основа исторического изложения имеет цель воспитать у молодого поколения чувство гордости за свою страну, за ее роль в мировой истории, с одновременным пониманием, что в историческом прошлом России были и огромные достижения, и успехи, но также и ошибки, и просчеты» [4, с. 5]. Поэтому задача борьбы с фальсификацией истории представляется принципиально важной. Начинать эту борьбу следует со школы, так как многие совершеннолетние представители нашего общества получают знания об истории в основном только из школьного курса. В 2024 г. Фонд «Общественное мнение» провёл опрос, согласно результатам которого 65% россиян отметили школьную программу как основной источник полученных исторических знаний [5].

Для науки вопрос о том, кто расстрелял польских офицеров в Катынском лесу, уже не стоит так остро, как раньше. Более двух десятилетий назад сложился научный кон-

сенсус [6, с. 295], представляющий собой версию «Катынь-40»: в апреле – мае 1940 г. НКВД СССР на территории западной части страны расстрелял более 14 тысяч [7, с. 31] пленённых в ходе Польского похода РККА 1939 г. польских военнослужащих из Козельского, Осташковского, Старобельского лагерей, а также более 7 тысяч арестованных бывших граждан «буржуазной Польши» из тюрем западных областей Белорусской и Украинской ССР [8, с. 563]. Самые крупные места захоронений – Катынский лес, сёла Пятихатки, Медное, Быковня [6, с. 292]. С учетом всех имеющихся современных доказательств, в частности документальных, такая трактовка считается историческим фактом, признанным как представителями СССР [8, с. 444], так и Российской Федерации [9].

Вместе с этим существует небольшая группа исследователей [10–12], общественных деятелей и организаций [13], которые отрицают вину НКВД за совершение Катынского расстрела, придерживаясь версии, которая до 1990 г. была официальной в Советском Союзе, т.е. версии «Катынь-41». Она гласит следующее: в августе – сентябре 1941 г. военные нацистской Германии расстреляли 11 тысяч польских военнопленных в Катынском лесу [11].

Несмотря на то, что версия «Катынь-41» является маргинальной в научной среде, тем не менее среди рядовых граждан из-за отсутствия должного освещения вопроса все десятилетия после распада СССР продолжаются споры относительно виновников Катынского расстрела. На не знакомых с современной историографией этого вопроса пагубно влияют громкие заголовки некоторых, порой авторитетных, СМИ о «фальсификации Катынского дела» [14], различные документальные фильмы с федерального телевидения, такие как «Тайна Катынского леса» с телеканала НТВ [15], размещённые в социальных сетях материалы [7], транслирующие нарративы советских исследователей или их современных последователей. Как правило, авторы затрагивают узкий круг вопросов, сводящийся к попыткам объявить документы первых лиц Советского государства о расстреле бывших жителей Польши из Закрытого пакета № 1 фальсификацией [12] или к разоблачению немецкой комиссии 1943 г. по расследованию расстрела в Катынском лесу во главе с Герхардом Бутцем [11]. Принципиальные же вопросы, например, о том, почему начиная с весны 1940 г. документальный след расстрелянных, но, по мнению сторонников советской версии, живых поляков полностью теряется, в таких работах почти не затрагиваются.

Связано такое положение в первую очередь с недостаточной освещённостью этого вопроса в школьной программе. Современный учебник по истории России за 10-й класс под редакцией В. Р. Мединского практически не уделяет никакого внимания данному вопросу. В основном тексте параграфа это упоминается вскользь, без названия мест расстрелов и даже без приблизительного количества жертв, вместо чего учебник просто указывает, что «часть из них была расстреляна...» [16, с. 287]. Справедливо будет отметить: в параграфе есть небольшое информационное окно, посвященное Катынскому мемориалу, находящемуся в Смоленской области. «Состоит из массового захоронения советских граждан – жертв политических репрессий, кладбища, где погребены польские военнослужащие...» [16, с. 287] – указывает текст окна. Однако прочих деталей, так же как в основном тексте параграфа, не приведено. Более того, нет указания на признание

Государственной думой вины НКВД СССР за Катынский расстрел [17]. Совокупность этих факторов позволяет сделать вывод о неудовлетворительном освещении этого события в актуальном учебнике по истории.

Для многих выпускников такое знакомство с этой трагедией в школьной программе может быть первым и последним. Поэтому логично, что при столь скупом повествовании без четкого проговаривания обстоятельств расстрела у многих рядовых граждан могут возникать сомнения относительно советской вины в этом деле. Такая ситуация создает риск всплеска беспочвенного ненаучного ревизионизма. В условиях, когда одним из предметных результатов ФРП по истории 10-го класса базового уровня является умение «выявлять в исторической информации попытки фальсификации истории, приводить аргументы в защиту исторической правды, используя знания по истории России и зарубежных стран 1914–1945 гг.» [3, с. 30], это представляется серьезной проблемой. Но что можно сделать для её решения?

В первую очередь, представляется целесообразным скорректировать материал учебника или хотя бы материал, который учитель готовит к уроку. Нет нужды делать длинную историческую справку, достаточно лишь указать несколько важных моментов. В уже потерявшем свою актуальность учебнике по истории России для 10-го класса за авторством О. В. Волобуева содержится небольшой абзац из 12 предложений, очень кратко рассказывающих историю Катынского расстрела [18, с. 144–145]. Несмотря на ошибки, в тексте указывается дата постановления Политбюро о расстреле польских пленных (5 марта), число жертв (21 857), самое известное захоронение, отказ СССР от своей вины до 1990 г., последующее её признание сначала Советским Союзом, а потом Государственной думой РФ.

Кроме доработки учебника, для лучшего ознакомления с обсуждаемым событием хорошим решением будет использовать внеурочные занятия. История – это комплексная наука, сочетающая в себе множество вспомогательных дисциплин, часто становящихся предметом изучения на внеурочных занятиях. Катынскую трагедию можно использовать, знакомя школьников, например, с источниковедением. Сторонники версии «Катынь-41» часто указывают: документы из Закрытого пакета № 1 являются фальсификациями [12]. Поэтому имеет смысл организовать внеурочное занятие по источниковедению, где будут разбираться эти документы, на примере которых ученики смогут научиться внутренней и внешней критике исторического источника, приобретая, таким образом, «умение критически анализировать для решения познавательной задачи аутентичные исторические источники...» [3, с. 23]. Это, в свою очередь, поможет рядовым гражданам гораздо более эффективно «противодействовать фальсификации российской истории...» [3, с. 30].

Одним из заданий на таком уроке может стать работа с запиской А. Н. Шелепина от 3 марта 1959 г. В ней Александр Николаевич указывает, что в КГБ хранятся личные дела лиц «бывшей буржуазной Польши» [8, с. 563], которых расстреляли весной 1940 г. «Для Советских органов все эти дела, – пишет Шелепин, – не представляют ни оперативного интереса, ни исторической ценности» [8, с. 563]. Более того, эти документы могут нести «нежелательные» последствия для Советского государства. Из-за чего автор

предлагает уничтожить все эти дела, оставив лишь протоколы заседаний «тройки НКВД», осудившей этих лиц на расстрел, а также акты об исполнении решений, поскольку «по объему эти документы незначительны и хранить их можно в особой папке» [8, с. 564]. Сторонники советской версии указывают на то, что эта записка является фальсификацией.

Для работы с учениками в этом случае можно использовать метод «от противного», поскольку так будет гораздо нагляднее показать необоснованность критики этих документов. Одним из аргументов в пользу «неаутентичности» документа называется некорректность формулировок, используемых Шелепиным. В записке указано: «Вся операция по ликвидации указанных лиц проводилась на основании Постановления ЦК КПСС от 5-го марта 1940 года...» [8, с. 563]. Представители версии «Катынь-41» критикуют приведённую цитату, считая, будто бы Шелепин в 1959-м году не мог так написать, ибо до 1952 г. партия именовалась как «ВКП(б)», но не «КПСС» [12]. Для опровержения этого тезиса школьникам должны быть розданы некоторые документы 1950-х гг. Например, «Постановление Президиума ЦК КПСС о восстановлении в партии П. С. Жемчужиной» от 21 марта 1953 г., согласно которому, Полину Жемчужину исключили из членов КПСС в 1948 г. [6, с. 347], т.е. ещё до переименования партии. Разбирая похожие документы, ученики поймут, что такое «анахроничное» название было нормой для документов того периода.

Разумеется, разобрать все аргументы сторонников советской версии Катынского расстрела даже на внеурочных занятиях не представляется возможным. Однако, если даже опровергнуть лишь несколько тезисов, то это способствует развитию исторической грамотности населения и приобретению необходимых для противодействия фальсификации истории компетенций.

Список источников

1. Концепция исторического просвещения в образовательных организациях // Единое содержание общего образования [сайт]. 2026. 45 с. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2026/04/proekt-konceptcii-istoricheskogo-prosveshheniya-1.pdf> (дата обращения: 17.04.2026).
2. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы // Минпросвещение России [сайт]. 2026. 100 с. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/> (дата обращения: 17.04.2026).
3. Федеральная рабочая программа среднего общего образования | История. 10–11 классы (базовый уровень) / Министерство просвещения Российской Федерации // Единое содержание общего образования [сайт]. 2025. 150 с. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2026/04/proekt-konceptcii-istoricheskogo-prosveshheniya-1.pdf> (дата обращения: 17.04.2026).
4. Историко-культурный стандарт // АУ «Институт развития образования» [сайт]. URL: https://iro86.ru/images/documents/Obr._Deyat/umk_istor/Istoriko_kultur_standart.pdf (дата обращения: 17.04.2026).
5. Историческая память // Фонд «Общественное мнение» [сайт]. URL: <https://fom.ru/Proshloe/15089%D1%8F> (дата обращения: 17.04.2026).
6. Романов С. В. Катынь и Анти-Катынь: критический анализ современных общественных дискуссий // Трагедия войны. Гуманитарное измерение вооруженных конфликтов XX века / отв. ред.

- К. А. Пахалюк. М. : Издательский дом «Российское военно-историческое общество», Яуза-каталог, 2021. С. 292–358.
7. Катынь 41. Медное – становление мифа // VK Видео [сайт]. URL: https://vkvideo.ru/video-143617457_456244022 (дата обращения: 18.04.2026).
8. Катынь. Март 1940 г. – сентябрь 2000 г.: Расстрел. Судьбы живых. Эхо Катыни. Документы / отв. сост. Н. С. Лебедева. М. : Весь Мир, 2001. 688 с.
9. Председатель Правительства Российской Федерации В. В. Путин совместно с Премьер-министром Польши Д. Туском принял участие в памятной церемонии в мемориальном комплексе «Катынь» // Интернет-портал Правительство России [сайт]. URL: <http://archive.government.ru/special/about.html> (дата обращения: 17.04.2026).
10. Дугин А. Н. Тайны архивов НКВД СССР: 1937–1938 (взгляд изнутри). Москва ; Берлин, 2020. 341 с.
11. Корнилова О. В. Отрицание «Сообщения Комиссии Бурденко» как обоснование отрицания «немецкого следа» в Катынском деле // Наука. Общество. Оборона. 2025. № 1 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otritsanie-soobscheniya-komissii-burdenko-kak-obosnovanie-otritsaniya-nemetskogo-sleda-v-katynskom-dele> (дата обращения: 18.04.2026).
12. Плотников А. Ю. Катынская фальсификация как инструмент информационной войны // Наука. Общество. Оборона. 2020. № 8 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/katynskaya-falsifikatsiya-kak-instrument-informatsionnoy-voyny> (дата обращения: 18.04.2026).
13. Тихонов Д. «Катынь» и «Медное» – лживые польские мемориалы // Официальный сайт Московской городской организации КПРФ : [сайт]. 2024. 30 ноября. URL: <https://msk.kprf.ru/2024/11/30/260415/> (дата обращения: 18.04.2026).
14. Гунеев С. Раскрытку Катыни одобрил Гитлер: кто на самом деле убивал поляков? // Сетевое издание РИА Новости : [сайт]. 2020. 5 марта. URL: <https://ria.ru/20200305/1568164675.html> (дата обращения: 18.04.2026).
15. «Тайна Катынского леса». 1 серия // Сетевое издание «NTV.RU» [сайт]. URL: https://www.ntv.ru/peredacha/based_on_real_events/m75060/o677621/ (дата обращения: 18.04.2026).
16. Мединский, В. Р. История. История России. 1914–1945 годы : 10-й класс : базовый уровень : учебник. М., 2024. 496 с.
17. Госдума приняла заявление «О Катынской трагедии и ее жертвах» // Государственная Дума Федерального Собрания [сайт]. URL: https://www.ntv.ru/peredacha/based_on_real_events/m75060/o677621/ (дата обращения: 18.04.2026).
18. Волобуев О. В. Карпачёв С. П., Романов П. Н. История России : начало XX – начало XXI в. 10 кл. : учебник. М., 2016. 367 с.

Единый школьный учебник истории России за 7-й класс о Смутном времени в России

Unified school textbook on the history of Russia for 7th grade about the time of Troubles in Russia

Георгий Андреевич Родиков

George Andreevich Rodikov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Ивановна Сазонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, sazonova@tspu.ru

Аннотация. Анализируется отражение исторических представлений о Смутном времени в России в едином школьном учебнике истории России за 7-й класс под редакцией В. Р. Мединского, А. В. Торкунова. Выявляются как достоинства, так и недостатки материала единого школьного учебника истории России по теме «Смутное время в России». Отмечается влияние недостатков материала данного единого школьного учебника по теме «Смутное время в России» на учебный процесс учеников 7-го класса.

Ключевые слова: учебник, школьное образование, история России, материал, структура, Смутное время в России

Keywords: textbook, school education, the history of Russia, material, structure, The Time of Troubles in Russia

Смутное время в России – один из ключевых периодов в истории нашей страны, который оказал глубокое влияние на развитие государства и общества. Именно из-за проявлений Смуты Россия чуть не прекратила своё существование, а ключевыми последствиями Смутного времени стало воцарение династии Романовых и начало восстановления Российского царства. В настоящей статье рассмотрим, как исторические представления о Смутном времени в России отражены в едином школьном учебнике истории России за 7-й класс под редакцией В. Р. Мединского, А. В. Торкунова.

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. 31–40, 62–68].

Федеральная образовательная программа основного общего образования включает в себя изучение всеобщей истории и истории России. Тема «Смутное время в России» относится к дисциплине «История России» и изучается учениками 7-го класса. Тема

Смуты в России входит во вторую главу учебника и включает различные параграфы, в которых отражены события, начиная с избрания на царство Бориса Годунова в 1598 г. и заканчивая заключением Деулинского перемирия с Речью Посполитой в 1618 г. [2].

Учитель на протяжении девяти уроков должен: 1) раскрыть ученикам версии начала Смутного времени; 2) разобраться с обучающимися в предпосылках и причинах Смутного времени; 3) рассказать о событиях Смутного времени; 4) рассказать о ключевых личностях Смутного времени; 5) рассказать ученикам о последствиях Смутного времени; 6) повествовать обучающимся о версиях конца Смутного времени. Достигается результат на всех уроках учителем в основном при помощи учебника по истории и заранее подготовленного материала.

Отсюда возникает необходимость проанализировать содержание и структуру темы «Смутное время в России» в едином школьном учебнике истории России за 7-й класс, поскольку от качества написания материала учебника и активного применения современных исторических подходов в материале учебника по теме зависит: 1) успешность усвоения информации по теме «Смутное время в России»; 2) эффективность применения учениками 7-го класса знаний по теме «Смутное время в России».

Для анализа структуры и содержания темы «Смутное время в России» был взят единый учебник по истории России за 7-й класс под редакцией В. Р. Мединского, А. В. Торкунова, поскольку: 1) только данный учебник прошёл экспертизу на соответствие материалов учебника требованиям ФГОС и был включён Министерством просвещения РФ в федеральный перечень рекомендованных учебников [3]; 2) с сентября 2025 г. данный учебник стал в обязательном порядке применяться учителями на уроках по истории России; 3) по этому учебнику с сентября 2025 г. ученики изучают ключевые темы из истории России, выполняют различные задания на уроках и дома.

В едином школьном учебнике «История России. XVI–XVII вв.» для 7-го класса под редакцией В. Р. Мединского, А. В. Торкунова на тему «Смутное время в России» отведены: 1) § 20 – «В преддверии грозных испытаний: кризис власти и общества на рубеже XVI–XVII вв.»; 2) § 21–22 – «Начало Смуты. Самозванец на троне»; 3) § 23–24 – «Апогей Смуты. Всеконечное разорение»; 4) § 25–26 – «Спасители Отечества»; 5) § 27–28 – «Завершение Смуты и иностранной интервенции» [4, с. 100–144]. Все эти параграфы включены во вторую главу учебника «Смута в России».

На § 20 «В преддверии грозных испытаний: кризис власти и общества на рубеже XVI–XVII вв.» было выделено семь страниц [4, с. 100–106].

Первый пункт параграфа «Избрание Бориса Годунова на царство» рассказывает: 1) о прерывании московской ветви династии Рюриковичей в 1598 г.; 2) шансах ключевых претендентов (Бориса Годунова и Фёдора Никитича Романова) на получение престола; 3) созыве Земского собора 1598 года и провозглашении Бориса Годунова царём; 4) неудачных попытках Бориса Годунова противиться решению Земского собора 1598 г. и отказаться от царского титула.

Во втором пункте параграфа «Политика Годунова» повествуется: 1) о внутренней политике Бориса Годунова – укрепление государственных границ, освоение Сибири (однако не упоминается о конкретно освоенных городах Сибири), борьбе с представи-

телями рода Романовых, отправке дворян в западные европейские страны на получение качественного образования; 2) внешней политике Бориса Годунова – развитие дипломатических и экономических связей со странами Западной Европы.

Третий пункт параграфа «Голод 1601–1603 гг. и обострение кризиса» рассказывает: 1) о причинах голода 1601–1603 гг.; 2) мерах по преодолению последствий голода 1601–1603 гг.; 3) сомнениях народа в законности избрания Бориса Годунова; 4) восстании Хлопка Косолапа 1603 г.

В четвёртом пункте параграфа «Смута – что это такое?» повествуется о сущности и истоках формирования Смутного времени в России.

Пятый пункт параграфа «Причины Смуты» рассказывает о политических и социальных причинах Смуты в России. Однако в данном пункте параграфа отсутствует упоминание об экономических причинах Смутного времени и о предпосылках зарождения Смуты в России.

На § 21–22 «Начало Смуты. Самозванец на троне» было выделено девять страниц [4, с. 107–115].

Первый пункт параграфа «Первый самозванец» рассказывает: 1) об официальной версии происхождения Лжедмитрия I – что это беглый монах Григорий Отрепьев (однако, нет упоминания о других версиях происхождения Лжедмитрия I); 2) поиске Лжедмитрием I помощи в Речи Посполитой; 3) начале похода Лжедмитрия I в сентябре 1604 г. в Россию.

Во втором пункте параграфа «Война с царевичем Дмитрием» повествуется: 1) о внезапной смерти в апреле 1605 г. Бориса Годунова; 2) вступлении в Москву Лжедмитрия I в июне 1605 г.; 3) зарождении института самозванчества в России при Лжедмитрии I.

Третий пункт параграфа «Лжедмитрий на троне» рассказывает: 1) о заговоре бояр и Василия Шуйского в 1605 г. против Лжедмитрия I и дальнейшей их ссылки, а позднее и их помиловании; 2) неуспешных попытках удовлетворить все требования бояр, крестьян, помещиков, Речи Посполитой; 3) подготовке к войне с Османской империей; 4) провозглашении Лжедмитрием I себя в переписках «императором» (однако не упоминается, что он писал это слово с тремя ошибками); 5) введении Лжедмитрием I польских манер и нравов при дворе. Однако в данном пункте параграфа не говорится о возвращении из ссылки представителей рода Романовых, об ужесточении политики в отношении крестьян (увеличении срока сыска беглых крестьян до 5,5 лет).

В четвёртом пункте параграфа «Восстание в Москве» повествуется: 1) о свадьбе Марины Мнишек и Лжедмитрия I в Москве (правда, не сказано о дате свадьбы – 8 мая 1606 г.); 2) заговоре Василия Шуйского 17 мая 1606 г. в Москве; 3) смерти Лжедмитрия I.

Пятый пункт параграфа «Боярский царь» рассказывает: 1) об избрании царём через выкрики в толпе Василия Шуйского; 2) обещании Василия Шуйского править страной вместе с Боярской думой честно и без репрессий.

На § 23–24 «Апогей Смуты. Всеконечное разорение» было выделено девять страниц [4, с. 116–124].

Первый пункт параграфа «Восстание Ивана Болотникова» рассказывает: 1) о захоронении останков Лжедмитрия I; 2) появлении и описании личности Ивана Болотникова; 3) походе Ивана Болотникова на Москву в 1606–1607 гг. и неудачной осаде Москвы из-за раскола сил в войске Болотникова; 4) поражении движения Ивана Болотникова.

Во втором пункте параграфа «Тушинский вор» повествуется: 1) о версии происхождения Лжедмитрия II; 2) «тушинских перелётах» людей между Москвой и Тушино; 3) внутренней (поднял налоги всем людям) и внешней политике (попросил помощи у Швеции в виде войска взамен на уступку русской пограничной территории) Василия Шуйского; 4) войне с Речью Посполитой с 1609 г. и осаде Смоленска 1609–1611 гг.

Третий пункт параграфа «Низложение Василия Шуйского» рассказывает: 1) о неожиданной смерти военачальника Михаила Скопина-Шуйского; 2) об успешном заговоре против Василия Шуйского в 1610 г. и его низложении; 3) управлении страной с 1610 г. «Семибоярщиной»; 4) о взятии поляками Москвы и успешном походе шведов на Новгород.

В четвёртом пункте параграфа «В поисках нового царя» повествуется: 1) о будущем кандидате на русский престол – польском принце Владиславе IV (однако не упоминается о других кандидатах – шведском принце Карле Филиппе; сыне Лжедмитрия II Иване Дмитриевиче); 2) об условиях договора об избрании Владислава IV на русское царство.

На § 25–26 «Спасители Отечества» было выделено девять страниц [4, с. 125–133].

Первый пункт параграфа «Гражданская война перерастает в войну национально-освободительную» рассказывает: 1) о продолжении польской интервенции вглубь России; 2) работе земщин в России; 3) формировании I народного ополчения.

Во втором пункте параграфа «Восстание в Москве» повествуется о: 1) ходе восстания в Москве в марте 1611 г.; 2) поджоге поляками Москвы и подавлении московского бунта в 1611 г.

Третий пункт параграфа «Первое ополчение» рассказывает: 1) о деятельности I народного ополчения под руководством Прокопия Ляпунова; 2) создании ополчением нового правительства – «Совета всея земли»; 3) гибели Прокопия Ляпунова и роспуске I народного ополчения.

В четвёртом пункте параграфа «Ополчение Минина и Пожарского» повествуется: 1) о роли Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского в создании II народного ополчения; 2) подходе основных сил II народного ополчения к Москве в 1612 г.

Пятый пункт параграфа «Освобождение Москвы» рассказывает: 1) об осаде Москвы вторым народным ополчением в 1612 г.; 2) сражении в Москве в августе 1612 г. ополчения с подоспевшим подкреплением поляков; 3) взятии Москвы II народным ополчением осенью 1612 г.

На § 27–28 «Завершение Смуты и иностранной интервенции» было выделено одиннадцать страниц [4, с. 134–144].

Первый пункт параграфа «Избрание Михаила Романова» рассказывает: 1) о деятельности Земского собора 1613 г. и избрании на нём нового царя Михаила Фёдоровича Романова; 2) неудачной попытке поляками захватить избранного царевича Михаила Романова; 3) тщетных попытках Михаила Фёдоровича Романова отказаться от царского титула.

Во втором пункте параграфа «Политика правительства первого Романова» повествуется о внутренней (устранение мятежных сил, восстановление хозяйства и экономики) и внешней (заключение мирного договора со Швецией в 1617 г. и перемирия с Речью Посполитой в 1618 г.) политике Михаила Фёдоровича Романова в 1613–1618 гг.

Третий пункт параграфа «Победители Смуты» рассказывает о вкладе определённых личностей в победу над польской интервенцией.

В четвёртом пункте параграфа «Итоги и последствия Смутного времени» повествуется о ключевых последствиях Смутного времени. Однако в данном пункте параграфа отсутствует описание версий окончания Смутного времени.

В начале каждого вышеназванного параграфа присутствует список дат и событий из истории России и всеобщей истории. Каждый вышеназванный параграф учебника хорошо обеспечен иллюстративным материалом. После каждого пункта всех параграфов учебника имеются вопросы для закрепления полученных учениками знаний. В конце параграфов учебника присутствуют: 1) вопросы на повторение материала; 2) задание с историческим источником; 3) вопрос на рассуждение по пройденной теме; 4) задание с хронологией (однако это задание отсутствует в § 20), 5) задание с понятиями и определениями (однако это задание отсутствует в § 20, 27–28).

Имеются следующие недостатки в оформлении вышеназванных параграфов учебника: 1) отсутствуют творческие задания для учеников; 2) отсутствуют задания на выявление причинно-следственных связей и на работу с картой; 3) отсутствует описание ключевых терминов параграфа учебника; 4) отсутствуют карты походов основных деятелей в период Смутного времени; 5) отсутствует подробная схема итогов Столбовского мира 1617 г. со Швецией и Деулинского перемирия 1618 г. с Речью Посполитой.

Таким образом, материал единого школьного учебника истории России за 7-й класс по теме «Смутное время в России» имеет следующие достоинства: 1) раскрывается на должном уровне деятельность основных личностей в период Смутного времени в России (Бориса Годунова, Лжедмитрия I, Василия Шуйского, Лжедмитрия II, Михаила Романова, Филарета, Гермогена и других личностей); 2) подробно описывается деятельность I и II народного ополчений и их основных руководителей; 3) детально раскрываются внешнеполитические отношения России со Швецией, Речью Посполитой и ключевые военные конфликты между этими странами; 4) после каждого пункта параграфа имеются вопросы для закрепления полученных учениками знаний; 5) в начале каждого параграфа учебника есть список основных дат и событий из истории России и всеобщей истории; 6) присутствует достойный иллюстративный материал к теме «Смутное время в России»; 7) в конце каждого параграфа учебника имеются отличные задания на повторение, работу с источником, рассуждение.

Однако имеются следующие недостатки: 1) нет упоминания о предпосылках Смутного времени; 2) не раскрыта полностью экономическая причина Смутного времени; 3) не повествуется об освоении ключевых городов Сибири при Борисе Годунове; 4) не приведены другие версии происхождения Лжедмитрия I; 5) не сказано про помилование рода Романовых при Лжедмитрии I; 6) не раскрыта политика закрепощения крестьян при Лжедмитрии I; 7) не упоминается о других кандидатах (шведском принце

Карле Филиппе; сыне Лжедмитрия II Иване Дмитриевиче) на русский престол в 1610 г.; 8) отсутствует описание других версий начала и конца Смутного времени; 9) отсутствуют творческие задания во всех параграфах; 10) отсутствуют задания на выявление причинно-следственных связей и на работу с картой; 11) отсутствует описание ключевых терминов параграфа учебника; 12) отсутствуют карты походов основных деятелей в период Смутного времени; 13) отсутствует подробная схема итогов Столбовского мира 1617 г. со Швецией и Деулинского перемирия 1618 г. с Речью Посполитой.

Недостатки данного материала единого учебника по истории России приводят к существенным затруднениям при изучении темы «Смутное время в России» учениками 7-го класса в традиционной форме урока: тема является для них трудной, непонятной для усвоения из-за не подробного и неполного изложения основных представлений исторической науки о периоде Смутного времени в России. Все это актуализирует на сегодняшний день использование на уроках по данной теме разнообразных инновационных подходов обучения (включая игровые и интерактивные технологии обучения).

Список источников

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: https://sh4-bogotol-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_OOO_red._18.06.2025.pdf (дата обращения: 01.04.2026).
2. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301798826> (дата обращения: 01.04.2026).
3. Федеральный перечень учебников. URL: <https://fpu.edu.ru/> (дата обращения: 01.04.2026).
4. История. История России, XVI–XVII вв. 7 класс : учебник / под ред. В. Р. Мединского, А. В. Торкунова. М., 2025. 271 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.388

Организация учебно-исследовательской работы школьников посредством проведения конференций по праву

Organization of students' educational and research work through law conferences

Антон Андреевич Гойман

Anton Andreevich Goiman

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. Рассматривается проблема организации учебно-исследовательской работы школьников. На основе анализа опыта десяти школ г. Томска выявлен дефицит специализированных площадок для защиты работ по правовым дисциплинам. Для решения этой проблемы в качестве наиболее эффективной формы организации учебно-исследовательской деятельности предлагается проведение профильной школьной конференции по праву. Обосновывается, что именно такой формат позволяет ученикам глубоко освоить специфику юридических исследований, научиться работать с нормативной базой и грамотно аргументировать свою позицию. Рассматриваются структурные и содержательные компоненты конференции как пространства профессиональных проб и научной рефлексии.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, научно-практическая конференция, школьная конференция по праву, правовые исследования

Keywords: educational and research activities, scientific and practical conference, school law conference, legal research

Сегодня система школьного образования в России сильно меняется. На первый план выходит не просто заучивание фактов, а развитие у школьников умения самостоятельно находить информацию, анализировать ее и применять на практике. Требование к самостоятельной исследовательской работе школьников прямо закреплено в актуальной редакции Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО), утвержденного Приказом Минпросвещения России от 12.08.2022 № 732. Документ требует, чтобы старшеклассники владели методами научного познания через выполнение индивидуальных проектов и исследований [1]. Из этого следует, что учебно-исследовательская работа стала обязательной частью школьного процесса.

При организации учебно-исследовательской работы важно учитывать специфику именно школьного исследования. В педагогической практике нередко встречается за-

вышенное ожидание от ученических работ, когда к ним предъявляются требования, сопоставимые с требованиями к академической науке. Между тем, как отмечает М. И. Старовиков, исследовательская деятельность школьника направлена на получение нового знания с помощью настоящих научных методов [2, с. 99]. Но здесь есть важный нюанс. В. В. Гузеев и И. Б. Курчаткина справедливо подчеркивают, что настоящий ученый делает открытия для всего мира (объективная новизна), а школьник исследует то, что науке уже известно, но делает открытие лично для себя (субъективная новизна) [3, с. 50].

В школьной практике исследовательскую работу часто путают с проектной. М. И. Васильева пишет, что у них действительно есть общие черты: ученик работает самостоятельно, решает какую-то проблему и в конце защищает свою работу [4, с. 37]. Однако разница заключается в главной цели. По мнению Э. А. Ганиевой, проект всегда направлен на создание конкретного продукта (например, макета, сайта, памятки) [5, с. 2]. А исследование – это всегда поиск истины. Начиная исследование, школьник выдвигает гипотезу, и он не знает заранее, подтвердится она в итоге или нет. Этот формат особенно важен для правовых дисциплин, где приоритетом является не создание прикладного продукта, а развитие навыков критического мышления.

Логическим итогом любой исследовательской работы является научно-практическая конференция. О. А. Кулаева отмечает, что выступление на конференции учит школьников научной дискуссии, помогает побороть страх публичных выступлений и тренирует навык аргументации [6, с. 294]. Для правовых дисциплин это имеет огромное значение, так как именно в дискуссии формируется правосознание подростка.

Чтобы понять, как исследовательская работа по праву организована в реальности, мы проанализировали опыт десяти общеобразовательных учреждений г. Томска (МАОУ СОШ № 25, № 41, № 16, № 67, Гуманитарный лицей, Сибирский лицей, Академический лицей им. Г. А. Псахье, Лицей при ТПУ, гимназия № 29 и РКГ № 2). Изучили положения о конференциях и новости на официальных сайтах этих учреждений.

Анализ показал, что проектная и исследовательская работа ведется абсолютно во всех заведениях. Однако правовая тематика представлена в них совершенно по-разному. Все изученные учреждения можно, условно, разделить на три группы.

Первая группа – это учреждения технического и естественно-научного профиля (Лицей при ТПУ, Сибирский лицей, РКГ № 2). Исследовательская деятельность здесь находится на очень высоком уровне, но она строго привязана к профилю. Например, Лицей при ТПУ выступает соорганизатором крупной конференции «Юные исследователи – науке и технике» [7]. В РКГ № 2 исследовательская активность напрямую связана с развитием математического образования [8].

В итоге получается, что учащиеся в этих учебных заведениях делают сильные работы по физике или информатике, но исследований по праву там практически нет. Это вполне объяснимо спецификой заведений, однако будущим инженерам и программистам также необходимы базовые правовые знания, которые могли бы развиваться через небольшие исследования.

Вторая группа – учреждения смешанного типа, без одного ярко выраженного профиля (Академический лицей им. Г. А. Псахье, гимназия № 29, СОШ № 67, СОШ № 16). Они организуют крупные междисциплинарные конференции по всем предметам сразу. Примером может служить конференция «Человек. Природа. Общество» в СОШ № 67 [9]. Гуманитарный блок здесь представлен широко, но правовые дисциплины почти никогда не выделяют в отдельные секции. Чаще всего, докладов по праву набирается немного, поэтому их искусственно объединяют в одну секцию с краеведением, историей или социологией. Учащийся, написавший работу о защите прав потребителей, вынужден выступать в одной секции с проектом об истории родного края.

Третья группа – учреждения с сильным гуманитарным уклоном (Гуманитарный лицей, СОШ № 25, СОШ № 41). Здесь социально-правовая тема поддерживается активнее всего. В Гуманитарном лицее проходят «Лицейские чтения», где историко-обществоведческому направлению уделяется большое внимание [10]. Но даже в этих учреждениях нет конференций или хотя бы отдельных секций, посвященных исключительно праву. Право по-прежнему рассматривается просто как часть широкого обществоведческого курса.

Исходя из вышеобозначенных данных, в связи с дефицитом профильных площадок, мы считаем, необходимо рассмотреть школьную конференцию по праву как важную педагогическую форму организации исследовательской работы.

С точки зрения педагогики, любая деятельность имеет свою структуру. А. М. Жанбурбаева выделяет в ней важнейший финальный компонент – этап оценивания. Именно анализ результатов позволяет ученику понять смысл проделанной работы [11, с. 236]. В условиях конференции этот этап превращается в публичную защиту. Ученик не только читает доклад, но и учится выступать перед аудиторией, отвечать на вопросы и аргументировать свое мнение.

Особое значение правовая конференция имеет для развития функциональной грамотности школьников. Т. В. Корнилова определяет функциональную грамотность как способность использовать знания для решения реальных жизненных задач [12, с. 58]. На конференции, участвуя в дискуссии, подросток вынужден применять теорию из учебника к конкретным жизненным ситуациям. В этом процессе право перестает быть пространством правил и становится понятным инструментом для защиты своих интересов в обществе.

Рассматривая исследовательскую деятельность, М. С. Сысоева указывает на то, что участие в конференциях помогает школьникам лучше адаптироваться к современному миру [13, с. 46]. Изучая правовые проблемы, подростки учатся понимать устройство государства, что напрямую влияет на воспитание их правовой культуры и гражданской ответственности.

Педагогическая ценность конференции возрастает, если к ней привлекаются приглашенные специалисты, например преподаватели вузов или практикующие юристы. О. А. Кулаева отмечает высокую эффективность сотрудничества между школой и вузом [6, с. 293]. Для старшеклассников общение со специалистами – это не просто оценка их работы, но и важный этап профориентации. Они могут задать вопросы практикам и лучше понять, как работают законы в реальной жизни.

Однако успех такой конференции полностью зависит от грамотной работы педагога. Если мероприятие проводится исключительно «для галочки», оно не принесет пользы. Учителю необходимо тщательно продумать методику подготовки учеников, чтобы конференция стала не просто отчетом, а живой площадкой для обмена мнениями.

Подводя итог, можно сделать вывод, что школьная конференция по праву – это не просто итоговое мероприятие, а важный педагогический инструмент. Создание специализированных площадок для защиты правовых исследований поможет решить проблему нехватки профильных секций в школах. Грамотно организованная конференция позволяет школьникам осознать практическую ценность законов, развивает их функциональную грамотность, коммуникативные навыки и способствует формированию зрелой правовой культуры.

Список источников

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008?index=1> (дата обращения: 30.03.2026).
2. Старовиков М. И. Учебная исследовательская деятельность школьника: определение, место и значение в учебном процессе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2006. № 2. С. 96–105.
3. Гузеев В. В., Курчаткина И. Б. Исследовательская работа школьников: суть, типы и методы // Школьные технологии. 2010. № 5. С. 50–55.
4. Васильева М. И. Проектная, исследовательская и проектно-исследовательская деятельность: сопоставительный анализ // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 5. С. 36–42.
5. Ганиева Э. А. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в современном образовательном пространстве // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. Т. 4, № 4. С. 1–7.
6. Кулаева О. А. Научно-методическое взаимодействие школы и вуза: организация школьных научно-исследовательских конференций // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11, № 2. С. 292–296.
7. Юные исследователи – науке и технике: Всероссийская конференция-конкурс исследовательских работ школьников // Национальный исследовательский Томский политехнический университет. URL: <https://school-conf.tpu.ru/> (дата обращения: 20.03.2026).
8. План мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования // МАОУ РКГ № 2 г. Томска. URL: https://rkg2-tomsk.gosuslugi.ru/netcat_files/33/46/Plan_meropr._matem.i_est_nauch.2030.pdf (дата обращения: 20.03.2026).
9. Положение об Открытой проектно-исследовательской конференции обучающихся 5–11 классов «Человек. Природа. Общество» // Информационно-методический центр (ИМЦ) г. Томска (МАОУ СОШ № 67 г. Томска). URL: http://imc.tomsk.ru/wp-content/uploads/2024/03/СОШ_67-Информационное-письмо-о-конференции-2024.doc (дата обращения: 20.03.2026).
10. XXVII научно-практическая конференция «Лицейские чтения» 2025 // МАОУ Гуманитарный лицей г. Томска. URL: <https://tgl-tomsk.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/meropriyatiya/tochka-rostapovnoe-sobytie.html> (дата обращения: 30.03.2026).
11. Жанбурбаева А. М. Структура учебно-исследовательской деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 234–236.
12. Корнилова Т. В. Исследовательская деятельность школьников как способ формирования функциональной грамотности // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 4. С. 56–62.
13. Сысоева М. С. Исследовательская деятельность школьников как проблема трансформации образования в современном мире // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 1 (245). С. 45–49.

Понятие правосознания и современные технологии его формирования у обучающихся

The concept of legal consciousness and modern technologies of its formation in students

Богдан Александрович Данчев

Bogdan Alexandrovich Danchev

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. На основе анализа современных научных источников раскрывается содержание понятия правосознания как сложного социально-психологического феномена, обосновывается его ключевая роль в правовой системе общества. Особое внимание уделяется педагогическим технологиям развития правосознания у обучающихся. Сделан вывод, что наиболее эффективными подходами являются интерактивное обучение, кейс-технологии и аналитическая работа с первоисточниками. Применение данных технологий в комплексе обеспечивает гармоничное развитие правосознания как важнейшего условия функционирования правового государства.

Ключевые слова: правосознание, интерактивное обучение, практические задания, кейс-технологии, практико-ориентированные технологии, работа с источниками

Keywords: legal awareness, interactive learning, practical tasks, case technologies, practice-oriented technologies, work with sources

При всей разработанности темы многие аспекты остаются малоизученными. В частности, вопрос о динамике правосознания, механизмах и тенденциях его развития зачастую либо не затрагивается вовсе, либо рассматривается с позиций линейного прогресса. Как показывают исследования, «правосознание общества формируется комплексным путем, под влиянием разнородных культурных факторов, так что они практически не могут быть подвергнуты какому-либо произвольному воздействию» [1, с. 17–18]. Указанная мысль представляется принципиально важной, поскольку связывает уровень правосознания не с абстрактным прогрессом, а с конкретными историческими условиями формирования правовой системы.

Элементы правосознания выступают показателем наиболее устойчивых динамических явлений в правовой системе, отражая глубинные тенденции в отличие от государственно-правовых институтов и самого права, которые могут подвергаться случайным и неустойчивым изменениям.

Правосознание является одной из основных категорий юридической науки и философии права, представляя собой сложный социально-психологический феномен, важнейший элемент правовой системы общества. Само право постоянно подвергается

оценке – как субъективной, осуществляемой каждым человеком, так и общественной, что непосредственно отражает особенности правосознания данного социума.

Соотношение правосознания и правовой культуры неоднозначно. Наиболее оправданным представляется подход, согласно которому «правосознание и правовая культура – обособленные друг от друга категории, практически не пересекающиеся. Точка соприкосновения возникает лишь, когда мы правосознанию придаем массовидность, то есть говорим об “общественном правосознании”, которое и выступает формой представления правовой культуры; либо, если мы придаем индивидуальность правовой культуре, предлагая понятие “правовой культуры личности”, которое и выступает вариантом правосознания» [2, с. 60]. Согласно современным исследованиям, правовая культура является более обширным понятием: «...развитое правосознание выступает слагаемым правовой культуры личности и социума» [3, с. 617].

Правосознание в той или иной степени присуще каждому человеку, который руководствуется собственной интерпретацией норм права, собственным отношением к этим нормам, а также убеждениями и представлениями относительно «правильности». Оно влияет на все стадии правового регулирования: от уровня правосознания представителей законодательной власти зависит качество и проработанность действующих норм; от правосознания участников правоотношений – их действия по соблюдению этих норм. В современной философско-правовой литературе понятие правосознания занимает одно из ключевых мест, поскольку именно через него раскрывается связь между объективным правом и субъективным восприятием правовых явлений. Как справедливо отмечается, «одно из важных достоинств его философии права (И. А. Ильина) – это предельно широкое понимание сущности правосознания, позволяющее выявить его духовные основы (“аксиомы”）」 [4, с. 46].

Правосознание не дано человеку изначально. В отличие от чувства справедливости или совести, которые могут рассматриваться как глубинные свойства личности, оно нуждается в целенаправленном формировании, охватывающем все этапы человеческой жизни – от первых шагов воспитания до зрелых лет. Осмысление природы правосознания неизбежно подводит к вопросу о роли принуждения в его формировании. Исторический опыт показывает, что путь к укоренению уважения к закону практически никогда не обходился без определенной дозы государственного принуждения (правосознание вынужденного происхождения, складывающееся под воздействием страха перед наказанием). Однако сводить все только к страху было бы неверно. Как отмечают исследователи, «исполнение закона под влиянием силы – еще не правосознание, в истинном понимании этого слова, но лишь шаг на пути к нему, без которого оно немыслимо» [5, с. 69].

С правосознанием взаимосвязано правовое мышление. Согласно современным исследованиям, «правовое мышление является динамическим компонентом правового сознания, поскольку все интеллектуальные и волевые процессы, которые связаны с осуществлением правовых норм, протекают в структуре правового мышления и правового сознания» [6, с. 25]. Особенности правового мышления состоят в том, что «субъект не может принимать юридически значимых решений ранее того, как он уяснил соответ-

ствующие требования закона, при этом в каждой из частей – гипотеза, диспозиция, санкция» [7, с. 6]. Исходя из этого, можно заключить, что сформированное правосознание проявляется в способности субъекта выбирать юридически одобряемое поведение, реализовывать свои права, участвовать в правотворчестве, применять правовые методы к анализу общественных отношений, выделять юридически значимые характеристики объектов анализа, рефлексировать над ситуацией и выбирать оптимальный вариант решения из спектра возможных.

Современный политический курс в области образования Российской Федерации направлен на развитие правосознания. Согласно основам государственной политики в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан, к основным факторам, влияющим на состояние правосознания, относятся: «...недостаточный уровень правосознания, правовой нигилизм, несовершенство законодательства и практики его применения; характер воспитания и моральный климат в семье; качественный уровень воспитания и развития в образовательных учреждениях; распространение и использование материалов, формирующих правовое сознание; доступность правосудия, судебной защиты нарушенных прав; понятность, доступность и эффективность законодательства; доступность для граждан квалифицированной юридической помощи и др.» [8].

Для эффективного формирования правосознания обучающихся необходимо придерживаться строго выверенной методологической стратегии. Выбор соответствующих технологий и методов детерминирован образовательной средой, техническим оснащением школы и профессиональным выбором преподавателя. Следует учитывать, что право как полноценный предмет отсутствует в современной российской школе [9]; вместо отдельной дисциплины базовая теория включена в курс обществознания, который с учетом поправок 2025 г. не ведется в 6–7-х классах [10]. Кроме того, необходимо принимать во внимание возрастные особенности обучающихся. Исследователи выделяют три этапа первичной правовой социализации личности: от 0 до 6 лет (начальная), от 6 до 14 лет (подростковая) и от 14 до 18 лет (юношеская) [11, с. 94]. В рамках изучения обществознания в современной школе преподаватель имеет дело преимущественно с третьей возрастной группой.

На основе современных исследований можно перечислить основные педагогические технологии формирования и дальнейшего развития правосознания: группа интерактивных технологий, а также практико-ориентированные технологии. Центральное место в методике формирования правосознания отводится активным и интерактивным методам. Интерактивное обучение включает в себя: обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебной средой; обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях; обучение как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог [12, с. 158]. Сущность интерактивного обучения заключается в построении активного взаимодействия обучающегося с преподавателем и сверстниками, что способствует гармоничному развитию правосознания.

Среди современных интерактивных методов следует выделить кейс-технологии, сущность которых состоит в рассмотрении и решении конкретных проблемных ситуа-

ций («кейсов»). С учетом активной цифровизации повседневной жизни школьников достаточно эффективной может быть интеграция контента популярных социальных сетей в кейс-технологии. В кейс-технологиях активно задействуется метод проблемного изложения, эффективный при рассмотрении сложных и неоднозначных правовых деликтов. При этом, как отмечают исследователи, «проблемный метод рекомендуется применять с осторожностью и не использовать, если тема урока слишком сложная для данного класса; если у учеников недостаточно знаний и слабая подготовка для решения этой проблемы; если мало времени и урока недостаточно для изучения; если в классе нет взаимопонимания между обучающимися и учителем, не выполняются требования педагога и слабая дисциплина». Игнорирование названных ограничений может привести к негативному эффекту – отталкиванию и утрате интереса.

Важной практико-ориентированной технологией является работа с источниками. Как пишут современные исследователи, «в такой работе желательно исключить простое конспектирование, его следует заменить составлением сложного плана или упорядоченного комплекса базовых правовых понятий по теме в виде тематического тезауруса» [12, с. 157]. Простое конспектирование дефиниций и норм права не приносит эффективного результата. Работа должна проводиться в формате анализа статей с последующим формулированием выводов. Реализация анализа может осуществляться различными методами: составление сравнительных таблиц или логических схем, визуализирующих структуру нормативно-правового акта; написание аннотации с собственной рефлексией по прочитанному материалу. Подобная организация работы формирует не только знаниевый компонент гражданско-правовой грамотности, но и ценностное отношение к праву. Методика использования практических заданий должна проектироваться так, чтобы охватывать все три составляющие: трансляцию правовых знаний, формирование ценностного отношения к правовым предписаниям и создание условий для приобретения опыта правомерного поведения.

Резюмируя вышеизложенное, следует констатировать, что правосознание представляет собой сложный динамический социально-психологический и духовный феномен, который не дается человеку изначально, а формируется целенаправленно под влиянием разнородных культурных факторов, государственного принуждения и образовательной среды. Указанный феномен проявляется в способности субъекта выбирать юридически одобряемое поведение, реализовывать права, участвовать в правотворчестве, анализировать общественные отношения и рефлексировать над ситуацией. Из сказанного вытекает, что педагогические технологии формирования правосознания должны быть преимущественно интерактивными и практико-ориентированными. Наиболее действенными подходами признаются интерактивное обучение (построенное на диалоге и совместной деятельности) и кейс-технологии, адаптированные с учетом цифровой среды учащихся. Важное место отводится работе с первоисточниками в формате анализа (составление схем, таблиц, аннотаций), а не простого конспектирования. При использовании проблемных методов необходимо учитывать готовность класса и временные ресурсы во избежание негативного эффекта. Лишь комплексное применение указанных технологий позволяет обеспечить гармоничное развитие правосознания, которое вы-

ступает не только слагаемым правовой культуры личности, но и важнейшим условием функционирования правового государства.

Список источников

1. Альбов А. П. Тенденции развития правосознания (историко-динамический аспект) // Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата. 2022. № 4 (67). С. 15–20.
2. Бредихин А. Л., Гончар А. А. Правосознание и правовая культура: соотношение понятий // Право и государство: теория и практика. 2024. № 5 (233). С. 59–60.
3. Осипов Р. А. Правовая культура, правосознание, правовая информированность: вопросы соотношения // Юридическая техника. 2016. № 10. С. 615–617.
4. Смазнова О. Ф. Аксиомы правосознания И. А. Ильина и темпоральный анализ развития правосознания // Вестник Новгородского государственного университета. 2003. № 24. С. 46–50.
5. Фиолевский Д. П. От научной теории правосознания до реалий правового бытия // Евразийский союз ученых. 2018. № 3–3 (48). С. 66–71.
6. Шаганиян А. М., Овчинникова О. Д. Соотношение дефиниций «правовая культура», «правовое сознание» и «правовое мышление» (теоретико-правовой аспект) // Алтайский юридический вестник. 2024. № 2 (46). С. 24–28.
7. Макович Г. В. Развитие правосознания в эпоху социальной трансформации // Социальное управление. 2024. Т. 6, № 1. С. 4–8.
8. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 28.04.2011).
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 729 от 08.10.2025 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования».
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
11. Андреева Е. Е. Контент социальных сетей как кейсы на уроках обществознания и права // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 92–102.
12. Алныкина Д. С. Об активных и интерактивных технологиях обучения правам человека в школе // Modern Science. 2019. № 11–1. С. 156–160.

Реализация и защита прав несовершеннолетних в период их обучения в общеобразовательной школе

Realization and protection of the rights of minors during their studies in secondary school

Мария Владимировна Колбасинова

Maria Vladimirovna Kolbasinova

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. Рассматриваются теоретические подходы к классификации прав обучающихся, а также механизмы их реализации и защиты в условиях современного общеобразовательного учреждения. Особое внимание уделяется многоуровневой системе защиты прав несовершеннолетних, включая внутришкольный, ведомственный и судебный уровни. Представлен анализ образовательных организаций г. Томска, где были выявлены основные тенденции функционирования институтов уполномоченных по правам ребенка, школьных служб применения и комиссий по урегулированию споров между участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: несовершеннолетние обучающиеся, защита прав детей, школьная служба применения, уполномоченный по правам ребенка, образовательное право, реализация прав несовершеннолетних

Keywords: underage students, protection of children's rights, school application service, Commissioner for Children's Rights, educational law, realization of minors' rights

В ходе анализа научной литературы, посвященной классификации прав обучающихся, представляется возможным выделить несколько основных подходов к их систематизации. В соответствии с одной из распространенных классификаций, права подразделяются на следующие группы: академические права: получение социально-педагогической и психологической помощи, освоение одновременно с учебными предметами, дисциплинами по осваиваемой образовательной программе других учебных предметов, преподаваемых в учреждении, уважение человеческого достоинства, охрана здоровья и жизни, каникулы; права на получение мер социальной поддержки и стимулирования обучающихся: обеспечение питанием, транспортом; иные права: право на посещение мероприятий, проводящихся в организации, право на участие в общественных объединениях [1, с. 98].

Регулирование прав несовершеннолетних в период их нахождения в общеобразовательном учреждении осуществляется действующим законодательством Российской Федерации. В теоретико-правовом контексте «несовершеннолетние – особая категория граждан, остро нуждающаяся в защите. Дети всегда были главным приоритетом госу-

дарственной политики России, это отображается в правовых нормах законов, что, в свою очередь, влияет и на деятельность органов публичной власти, а также на деятельность образовательных организаций» [2, с. 164].

Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании) в главе четвертой закреплён комплекс академических, социальных и личных прав обучающихся, конкретизируя конституционные гарантии применительно к образовательной среде. Легальное понятие «учащиеся» закреплено именно в рассматриваемом законе – лица, осваивающие образовательные программы начального общего, основного общего или среднего общего образования, дополнительные общеобразовательные программы.

Важной составляющей прав несовершеннолетних является их реализация. Реализация норм права в целом – это процесс воплощения правовых предписаний в правомерном поведении участников правовых отношений [3, с. 40]. Конкретизируя в исследуемых отношениях, реализацией будет считаться сложный процесс, который не ограничивается формальным провозглашением этих прав в законодательстве. Это система, которая включает в себя повседневную учебную деятельность, процедуры приема и выбора форм обучения, а также механизмы защиты прав в случае их нарушения.

Неотъемлемой частью механизма реализации прав несовершеннолетних в период их обучения в общеобразовательной школе является защита прав и законных интересов несовершеннолетних обучающихся. Как отмечает О. В. Буглимова, механизм защиты прав и законных интересов несовершеннолетних как участников образовательных отношений занимает существенное место среди гарантий права на образование [4, с. 34]. В силу возрастных особенностей и социальной уязвимости дети нуждаются в особой, всесторонней защите и правовой поддержке, что обуславливает наличие многоуровневой системы органов и различных способов защиты их прав. Механизм защиты прав несовершеннолетних в школе можно охарактеризовать как совокупность взаимосвязанных субъектов, процедур и правовых средств, обеспечивающих восстановление нарушенных прав и законных интересов обучающихся. В научной литературе и правоприменительной практике сложилась классификация указанного механизма, который включает в себя несколько уровней: внутришкольный, ведомственный и судебный.

Важно понимать, что в силу возраста несовершеннолетних самостоятельно защищать свои права в суде они не могут. Согласно ст. 56 Семейного кодекса РФ, при нарушении прав ребенка он вправе обращаться за защитой в орган опеки и попечительства, а по достижении 14 лет – в суд [4, с. 36].

Начальным уровнем защиты прав несовершеннолетних можно обозначить как внутришкольный механизм. Этот уровень является первичным и наиболее доступным, позволяющим разрешить факт нарушения прав ребенка непосредственно в образовательной среде. Важную роль во внутришкольной защите играет руководитель образовательной организации (директор, заведующий). В его компетенцию входит обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса, а также соблюдение их прав и свобод в установленном законодательством порядке [4, с. 39].

Ключевым элементом внутришкольного уровня выступает комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Согласно ст. 45 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», такая комиссия создается в целях урегулирования разногласий по вопросам реализации права на образование, в том числе в случаях применения локальных нормативных актов, обжалования решений о дисциплинарном взыскании и возникновения конфликта интересов педагогического работника [4, с. 40]. Решение комиссии является обязательным для всех участников образовательных отношений и подлежит исполнению в установленные сроки, однако оно может быть обжаловано в органы управления образованием или в суде [4, с. 41]. Федеральный закон «Об основных гарантиях» закрепляет, что обучающиеся организаций, осуществляющих образовательную деятельность, за исключением обучающихся по образовательным программам дошкольного и начального общего образования, вправе самостоятельно или через своих выборных представителей обращаться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений.

Кроме того, в школах может функционировать институт уполномоченного по правам ребенка (омбудсмана), к которому можно обратиться для досудебного разрешения конфликтов. Должность уполномоченного по правам ребенка в образовательных организациях города Томска встречается нечасто. Согласно данным МАОУ СОШ № 38 города Томска, «уполномоченный по правам ребенка (далее – Уполномоченный) – это лицо, которое разбирает конфликтные ситуации, отслеживает соблюдение законных прав и интересов участников образовательного процесса, занимается правовым образованием и воспитанием, профилактикой правонарушений. Приоритетным направлением деятельности является защита прав детей».

Одним из эффективных способов разрешения конфликтов, особенно в случаях унижения человеческого достоинства или межличностных противоречий, признается деятельность службы медиации (служб примирения – название вариативное), позволяющих достичь решения конфликтных ситуаций на уровне образовательной организации.

Внедрение медиативной и восстановительной практик работы, прежде всего со школьниками (хотя участниками внутришкольного конфликта могут быть не только ученик – ученик, но и учитель – ученик, учитель – учитель, учитель – администрация, учитель – родитель, родитель – родитель, родитель – администрация), призвано содействовать профилактике конфликтов и противоправных действий в их среде, снижению количества и остроты конфликтов, разрешению споров, а также формированию ориентированного на сотрудничество и взаимопонимание поведения, ответственной позиции в урегулировании конфликтных ситуаций [5, с. 98].

Следующий уровень механизма защиты составляет государственный контроль и надзор. Надзор за соблюдением прав несовершеннолетних выступает одним из приоритетных направлений деятельности прокуратуры. В компетенцию прокуратуры входит надзор за исполнением законов в сфере здравоохранения, образования, социальной защиты, трудовой занятости детей. В соответствии с приказом Генпрокуратуры Российской Федерации от 26 ноября 2007 г. № 188 «Об организации прокурорского надзора за исполнением законов о несовершеннолетних и молодежи» прокуроры обязаны исполь-

зуя предоставленные полномочия, пресекать факты жестокого обращения с детьми, физического, психического и сексуального насилия, в том числе, в воспитательных и образовательных учреждениях; инициировать проведение проверки в рамках уголовно-процессуального законодательства [4, с. 42].

Одним из важнейших составляющих защиты прав ребенка в России через государственный контроль и надзор является защита ребенка органами опеки и попечительства. В действующем семейном законодательстве предусмотрена «обязанность должностных лиц организаций и (или) иных граждан, которым стало известно о нарушениях прав и законных интересов ребенка, немедленно сообщать о нарушениях в орган опеки и попечительства по месту фактического нахождения ребенка для принятия соответствующих мер» [6, с. 78]. Деятельность органов опеки и попечительства по контролю и надзору за надлежащим исполнением обязанностей законными представителями несовершеннолетних в соответствии с ч. 3 ст. 34 ГК РФ, в том числе по реализации несовершеннолетними прав в сфере охраны здоровья и содействуют в реализации и защите прав и законных интересов ребенка посредством проведения методической, информационной и иной работы с несовершеннолетним по разъяснению его прав и обязанностей, порядка защиты прав, установленных законодательством, поддержки практики правоприменения в области защиты прав и законных интересов ребенка [6, с. 78].

Судебная защита является высшей и окончательной гарантией восстановления нарушенных прав. Е. Д. Костылева подчеркивает, что одной из основных гарантий реализации права на образование остается именно судебная защита [7, с. 6]. Федеральным законом «Об основных гарантиях» в ст. 23 закреплено, что родители (лица, их заменяющие), а также педагогические, медицинские, социальные работники, психологи и другие специалисты, которые осуществляют функции по воспитанию, обучению, охране здоровья, социальной защите и социальному обслуживанию ребенка, содействуют его социальной адаптации, социальной реабилитации, вправе обратиться в установленном законодательством Российской Федерации порядке в суд с иском о возмещении ребенку вреда, причиненного его здоровью, имуществу, а также морального вреда.

В ходе настоящего исследования был проведен анализ двадцати общеобразовательных школ города Томска. Анализ проводился по следующим критериям: наличие и функционирование школьного уполномоченного по правам ребенка; наличие и функционирование школьных служб примирения (медиации); наличие и функционирование комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений.

В ходе анализа было выявлено, что из исследуемых двадцати школ институт школьного уполномоченного по правам ребенка представлен лишь в 5% исследуемых образовательных организаций. Школьные службы примирения (медиации) функционируют в 70% школах выборки. Комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений созданы в 55% образовательных учреждениях.

Проведенный анализ показал, что ситуация с правозащитными механизмами неравномерная. Данные показатели говорят о том, что хуже всего дела обстоят со школьным уполномоченным по правам ребенка (он есть только в 5%). Это очень мало. Службы медиации встречаются чаще всего, комиссия по урегулированию споров встречается

реже, но в тоже время данный способ защиты прав ребенка достаточно популярен. Можно сделать вывод, что томские школы лучше всего внедряют примирительные практики и хуже всего – персональную защиту прав детей.

Обобщая сказанное, можно определить реализацию прав учащихся в общеобразовательной школе как единство правовой регламентации, ресурсного обеспечения и действенного контроля. Существующая система защиты прав несовершеннолетних в Российской Федерации является многоуровневой и включает в себя внутришкольные механизмы, государственный надзор и судебную защиту. Анализ наличия и функционирования важных институтов в школах г. Томска показывает, что, несмотря на формальное соблюдение требований законодательства в части создания комиссий по урегулированию споров и школьных служб примирения (медиации), а также присутствие школьного уполномоченного по правам ребенка, сохраняется дефицит в развитии института уполномоченных по правам ребенка непосредственно в образовательных организациях. Дальнейшее совершенствование механизма защиты прав обучающихся видится в активизации работы по внедрению должностей школьных омбудсменов и развитию культуры медиации в образовательной среде.

Список источников

1. Ражина Е. В., Смирнова Е. С., Синько В. Н., Шиловцев А. В., Егоров С. Г. Академические права обучающегося как участника образовательного процесса // *Право и управление*. 2024. № 12. С. 4.
2. Оркина К. А. Актуальные проблемы защиты прокурором прав несовершеннолетних на образование // *Вестник Университета имени О. Е. Кутафина*. 2024. № 6 (118).
3. Макуев Р. Х. Применение права как особая форма реализации права // *Государство и право*. 2019. № 3. С. 4.
4. Буглимова О. В. Защита прав и законных интересов детей как участников образовательных отношений // *Российское государствоведение*. 2017. № 2. С. 34–44.
5. Мигунова А. В. Школьные службы медиации и примирения: текущее состояние и перспективы развития // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2021. № 4 (64). С. 97–104.
6. Мосиенко Т. А., Никитина А. А., Меркулов М. М. Правовая характеристика деятельности органов опеки и попечительства, института Уполномоченного по правам ребенка в Российской Федерации // *Социально-политические науки*. 2017. № 6. С. 77–81.
7. Костылева Е. Д. Социальные гарантии права на образование, особенности его реализации и защиты // *Современный юрист*. 2022. № 3 (40). С. 8–17.

**Организационно-правовое обеспечение конкурса проектов
с использованием искусственного интеллекта как формы
профессиональной пробы старших школьников**

**Legal and organizational framework for a project competition
using artificial intelligence as a form of professional career exploration
for high school students**

Ирина Матвеевна Коптяева

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. Рассматривается организационное и правовое обеспечение конкурса проектов уроков, созданных с помощью искусственного интеллекта как профессиональной пробы старших школьников. Описаны организация и итоги проведения конкурса «Цифровой учитель», реализованного в МАОУ СОШ № 53 г. Томска. Представлена оценка эффективности предложенной инновационной формы профориентации обучающихся на педагогическую профессию.

Ключевые слова: организационно-правовое обеспечение, конкурс проектов, искусственный интеллект, искусственный интеллект в образовании, нейросети, профессиональная проба, допрофессиональная подготовка, старшие школьники, профориентация

Keywords: legal and organizational framework, project competition, artificial intelligence, artificial intelligence in education, neural networks, career exploration, pre-professional training, high school students, career guidance

Современная система российского образования находится в состоянии постоянной потребности в новых педагогических кадрах. По данным Министерства просвещения РФ [1], в 2024/25 учебном году было открыто более восемнадцати тысяч вакантных должностей для учителей, большинство из которых в сельских районах. При этом важно учитывать, что у многих учителей сегодня нагрузка больше одной ставки, поэтому эти данные не отражают общий уровень нехватки педагогов. Кроме того, большой проблемой является то, что количество молодых кадров от общего числа учителей – всего лишь 10% [2]. Это связано с тем, что педагогическая профессия непривлекательна для современных подростков. Причин тому можно выделить много: низкая зарплата, множество «бумажной» работы, большая ответственность и нагрузка и т.д. [3, с. 274].

Именно поэтому важно искать и разрабатывать современные, интересные формы профориентации обучающихся общеобразовательных школ на педагогическую профессию, способных привлечь школьников к осознанному выбору профессии педагога. В качестве одной из таких инновационных форм предлагается использование профес-

сиональных проб в формате конкурса проектов уроков с применением технологий искусственного интеллекта (ИИ). Как показывают исследования, «в возрастной группе от 12 до 17 лет ежемесячно ИИ-сервисами пользуются 52% населения» [4], что доказывает популярность генеративных нейросетей среди школьников. Но допустимо ли использование технологий искусственного интеллекта в общеобразовательной организации с юридической точки зрения?

Нейросетевые технологии для общего пользования появились относительно недавно и всё ещё являются новым явлением как для педагогики, так и для правового регулирования. Официально данное понятие было закреплено в Указе Президента «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» от 2019 г., в котором не говорится ничего о запрете ИИ в образовательных целях. Более того, указано, что одной из задач развития искусственного интеллекта является «повышение уровня компетенций в области искусственного интеллекта и уровня информированности граждан о технологиях искусственного интеллекта» [5]. Таким образом, проведение профориентационного конкурса проектов не только способствует повешению интереса к педагогической профессии у школьников, но и способствует достижению целей, поставленных упомянутым ранее указом.

Говоря об организационном обеспечении проведения такого конкурса, можно рассматривать реальный опыт реализации проекта «Цифровой учитель» на базе МАОУ СОШ № 53 г. Томска для обучающихся 9-го класса. Перед проведением данного конкурса осуществлен организационный этап. Во время него сначала разрабатывалась общая концепция мероприятия, которая была согласована с администрацией школы. Затем, как и при организации любых иных воспитательных мероприятий в школе, для реализации конкурса проектов было необходимо издать приказ о его проведении. В нём указываются основные цели и содержание данного мероприятия, дата, время проведения, ожидаемое количество участников, призы для победителей и ответственные за проведение. После этого профориентационное мероприятие было зафиксировано в расписании и началась подготовка к его проведению: разработка раздаточного и демонстрационного материала (презентации, памятки, анкеты), а также сценария мероприятия.

Началом реализации проекта «Цифровой учитель» стал не сам конкурс, а подготовительный этап для его участников – тренинг «От идеи до урока с ИИ». В начале обучающиеся разделились на команды по 2–4 человека и получили темы для уроков и класс, для которого эта тема предназначена (например: география, 5-й класс: «Земля – планета Солнечной системы»), а также узнали главную цель конкурса – разработать по заданной теме план урока и задания, одно из которых необходимо будет провести со зрителями и жюри. За следующие 35 минут тренинга обучающиеся научились основам пользования генеративными нейросетями для создания планов урока и различных типов заданий. В этом им способствовала памятка с правилами создания промптов и готовых шаблонов для них. После тренинга у обучающихся уже были готовые варианты планов уроков по их темам и разных заданий, которые можно использовать. За неделю, данную на подготовку к конкурсу, командам оставалось только выбрать лучшие варианты, доработать их и сделать презентацию для представления своей работы жюри.

Итоговым событием стала защита проектов перед приглашёнными жюри, в рамках которой 7 команд представили разработанные планы уроков и задания. Среди жюри присутствовали учителя, работники администрации школы (в том числе директор) и сторонний эксперт по работе с искусственным интеллектом. Все они оценивали выступления по шкале от 1 балла до 5 по заданным критериям: соответствие проектов заданной теме урока и классу, логика, целостность плана урока, качество разработанного задания, оригинальность и творческий подход, качество презентации защиты и качество использования ИИ. Кроме того, эксперты давали комментарии к проектам, советы по улучшению и реализации задумок школьников. Победитель конкурса получил не только сертификат, но и возможность доработать свой урок и провести его на классе, для которого урок был разработан.

Для оценки эффективности предложенной формы профессиональной пробы было проведено анкетирование участников до начала тренинга и после завершения конкурса (рис.). Сравнительный анализ результатов показал положительную динамику изменения отношения школьников к педагогической профессии. Если на входном этапе анкетирования профессию учителя посчитали интересной лишь 58% опрошенных, то в итоговом анкетировании показатель вырос до 75%. Возросла и доля учащихся, видящих себя в педагогической профессии, как и тех, кто видит профессию учителя современной (с 75 до 95%). Наиболее заметный рост произошёл в показателе желания узнать больше о профессии учителя – с 50 до 85% после конкурса. Самым значимым результатом стало то, что половина участников конкурса изъявила желание записаться в психолого-педагогический класс на следующий учебный год. Это позволяет сделать вывод, что конкурс проектов уроков, созданных с использованием нейросетей «Цифровой учитель», способствует повешению интереса к педагогической профессии у старших школьников, что подтверждает его эффективность как формы профессиональной пробы.

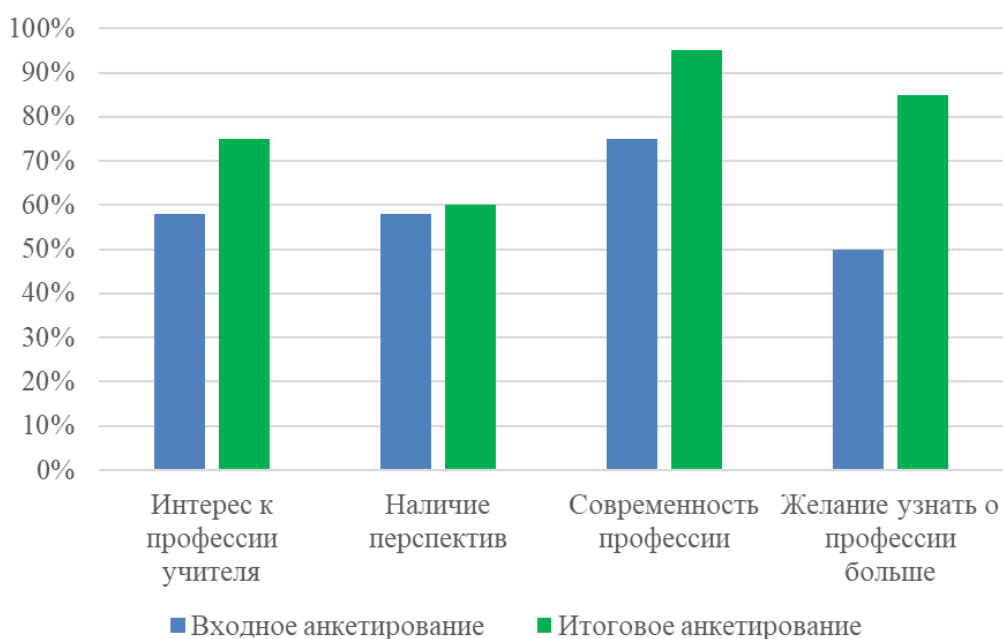


Рисунок. Сравнение результатов входного и итогового анкетирования

Таким образом, организационно-правовое обеспечение конкурса проектов с использованием искусственного интеллекта как формы профессиональной пробы старших школьников включает несколько ключевых элементов. Во-первых, это опора на федеральные нормативные акты, включая Указ Президента «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации», который не запрещает использование генеративных нейросетей в образовательных целях, а напротив, ставит задачи по повышению грамотности населения в сфере искусственного интеллекта. Во-вторых, для организации конкурса необходима разработка локального нормативного акта на уровне школы – приказа о его проведении. В-третьих, реализация конкурса должна включать подготовительный этап (этап обучения работе с ИИ), этап самостоятельной разработки проектов и публичную защиту с привлечением жюри, что обеспечивает возможность профессиональной пробы для обучающихся и её публичной оценки от приглашённых экспертов. Представленный формат конкурса показал свою эффективность на практике и может быть рекомендован к проведению в других общеобразовательных организациях, реализующих программы допрофессиональной педагогической подготовки.

Список источников

1. Минпросвещения озвучило уровень нехватки педагогов в школах России // yk24.ru : сетевое издание. 17.04.2025. URL: <https://yk24.ru/2025/04/minprosveshheniya-ozvuchilo-uroven-nehvatki-pedagogov-v-shkolah-rossii-175> (дата обращения: 28.04.2026).
2. Михаил Авдеенко дал комментарий по проблеме нехватки молодых педагогов в школах // Союз «Торгово-промышленная палата Томской области» : официальный сайт. 18.02.2025. URL: <https://www.esur.ru/tomsk/Mihail-Avdeenko-dal-kommentariy-po-probleme-nehvatki-molodih-pedagogov-v-shkolah/> (дата обращения: 28.04.2026).
3. Дума А. А. Проблема дефицита педагогических кадров в школе: причины и пути их решения / Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сб. ст. / науч. ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург, 2021. С. 273–276.
4. Mediascope: Каждый четвертый россиянин использует нейросети хотя бы раз в месяц // Открытые системы. СУБД : сетевое издание. 24.11.2025. URL: <https://www.osp.ru/articles/2025/1124/13060189> (дата обращения: 28.04.2026).
5. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 (ред. от 15.02.2024) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // Собрание законодательства РФ. 14.10.2019. № 41. Ст. 5700.

Школьное самоуправление как механизм правового и электорального воспитания обучающихся

School self-government as a mechanism for legal and electoral education of students

Варвара Владимировна Нор

Varvara Vladimirovna Nor

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Дарья Владимировна Сенникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, pravo@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается роль школьного самоуправления в формировании правовой и электоральной культуры обучающихся. Анализируются нормативно-правовые основы организации ученического самоуправления в Российской Федерации, раскрываются сущность и структура электорально-правовой культуры.

Ключевые слова: правовое воспитание, школьное самоуправление, электоральная культура, будущие избиратели, правовая компетентность, ученический совет, социализация

Keywords: legal education, school self-government, electoral culture, future voters, legal competence, student council, socialization

В условиях демократизации российского общества правовое воспитание становится неотъемлемой частью становления личности. Сегодня недостаточно простого знания законов – необходим сформированный навык их практического применения. Ключевым компонентом правового воспитания выступает формирование электоральной культуры, поскольку именно от уровня гражданской активности зависит участие населения в политической жизни государства.

Актуальность исследования подтверждается на государственном уровне. Постановление ЦИК России от 25 декабря 2024 г. «О Концепции повышения правовой культуры избирателей в Российской Федерации на 2025–2027 годы» прямо указывает на необходимость повышения правовой и электоральной культуры школьников как будущих избирателей. В этой связи школа как основной институт социализации призвана заложить фундамент правового воспитания, а школьное самоуправление может стать эффективной моделью подготовки учащихся к реальным выборам.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», современное учебное заведение должно заниматься не только образованием, но и воспитанием подрастающего поколения, направленным на формирование достойного гражданина и адаптацию в обществе [1]. Неотъемлемой частью воспитательного процесса является формирование электоральной культуры будущих избирателей, поскольку развитие электоральной активности в школьном возрасте способствует росту участия молодёжи в выборах в будущем.

Анализ определений школьного самоуправления позволяет выделить его сущностные черты. Н.П. Кириленко определяет его как целенаправленную, систематическую деятельность учащихся по управлению собой и решению задач школьной жизни [2]. С.Е. Луконин подчёркивает, что это пример внедрения права учащихся принимать участие в управлении образовательным учреждением совместно с преподавательским составом [3]. Н.Ф. Каптерев акцентирует воспитательный эффект: самоуправление формирует сознательное отношение к дисциплине [4].

Общим для всех подходов является признание школьного самоуправления формой ученической активности с социализирующим эффектом. В данной работе мы опираемся на определение С. Е. Лукониной, поскольку оно учитывает правовые нормы и взаимодействие с педагогами.

Среди функций школьного самоуправления выделяются: социально-психологическая (регуляция межличностных отношений), социально-ориентировочная (нравственное воспитание и социализация) и функция защиты прав обучающихся (возможность через органы самоуправления влиять на условия учебной деятельности) [5, 6].

Правовую основу ученического самоуправления составляют:

- Конституция РФ (ст. 17, 32) – гарантия прав и право на участие в управлении делами государства [7];
- Конвенция ООН о правах ребенка (ст. 29) – подготовка к сознательной жизни в свободном обществе [8];
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 6 ст. 26, ч. 1 ст. 34) – прямое указание на возможность создания ученических советов [1];
- Уставы образовательных учреждений (например, МБОУ Новоалтатской СОШ), закрепляющие легитимную основу функционирования самоуправления [9].

При этом установлено, что нормативно-правовые акты, регулирующие порядок организации и функционирования ученического самоуправления на федеральном уровне, отсутствуют. Данный факт свидетельствует о необходимости разработки типового положения о школьном самоуправлении.

Электорально-правовая культура играет ключевую роль в функционировании гражданского общества. В научной литературе отсутствует единое определение. Так, В. А. Чигрин и И. В. Игнатушко рассматривают её как форму проявления политико-правовой культуры в избирательных процессах [10]. С. В. Навальный и И. Н. Круглова – как институт легитимизации власти через сохранение ценностей и норм [11]. Обобщая подходы, можно определить электоральную культуру как оценочно-деятельностный институт, основанный на национальных особенностях и направленный на обеспечение легитимности власти через участие граждан в выборах [12–16].

Структура электоральной культуры включает три компонента [12]:

1. Электоральная компетентность – объём знаний о выборах и нормах избирательного права.
2. Электоральная диспозиция – система взглядов, установок и ценностных ориентаций по отношению к выборам (базовый компонент).
3. Электоральная активность – степень вовлечённости в электоральный процесс.

Механизмы развития электоральной культуры в России делятся:

- на информационно-просветительские (разъяснение новых цифровых технологий ЦИК);
- активно-деятельностные (конкурсы, такие как «Атмосфера» РЦОИТ).

Особое внимание уделяется будущим избирателям. Анализ деятельности Межрегионального клуба молодёжных избирателей показывает, что большинство проектов ориентированы на молодёжь, уже обладающую опытом участия в выборах (студенты, аспиранты). Мероприятия для школьников (игра «Свой Выбор», олимпиада «Софиум») носят второстепенный характер.

Таким образом, выявлено противоречие: существующая система делает акцент на углублении имеющихся компетенций, тогда как формирование первичной электоральной активности целесообразно начинать именно в школьном возрасте. Одним из эффективных способов решения этого противоречия выступает школьное самоуправление.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Школьное самоуправление имеет прочную нормативно-правовую основу (Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Конвенция ООН), однако отсутствие федерального типового положения сдерживает его единое развитие.

2. Существующие механизмы развития электоральной культуры в РФ преимущественно нацелены на уже вовлечённую молодёжь, оставляя недостаточно внимания школьному возрасту как сензитивному периоду для формирования первичных правовых установок.

3. Школьное самоуправление может стать эффективным механизмом преодоления данного противоречия, обеспечивая практическое освоение демократических процедур, формирование ответственности и готовности к участию в выборах.

Перспективы исследования связаны с разработкой конкретных моделей интеграции школьного самоуправления в процесс электорального воспитания и созданием методических рекомендаций для образовательных организаций.

Список источников

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.
2. Кириленко Н. П. Самоуправление как фактор развития гражданской идентичности школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 4 (25). С. 126–129.
3. Луконин С. Е. Школьное самоуправление на современном этапе // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем. 2021. С. 125–128.
4. Носова Ю. В. Опыт школьного самоуправления в системе дополнительного образования // Вестник науки. 2024. № 12 (81). С. 1148–1152.
5. Гусева А. М. Принципы и функции ученического самоуправления // Гуманитарный вестник (Горловка). 2018. № 6. С. 14–19.
6. Шептякова Н. Ф. О важности школьного самоуправления // Роль школы в воспитании подрастающего поколения. 2019. С. 140–144.
7. Конституция Российской Федерации (принята 12.12.1993, с изм. от 14.03.2020) // Собрание законодательства РФ. 2020. № 11. Ст. 1416.

8. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) // СПС КонсультантПлюс.
9. Устав МБОУ Новоалтатской СОШ. URL: <https://sh-novoaltatskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru> (дата обращения: 14.04.2026).
10. Чигрин В. А., Игнатушко И. В. Метаморфозы понятия электорально-правовой // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 11. С. 68–74.
11. Навальный С. В., Круглова И. Н. Электоральная культура и государство: некоторые аспекты взаимодействия // Идеи и идеалы. 2019. № 3-1. С. 122–135.
12. Лыткина К. А. Теоретические основы изучения феномена электоральной культуры // Среднерусский вестник общественных наук. 2016. № 1. С. 37–43.
13. Троицкая Т. В., Дубровина Ю. Я. Особенности электоральной культуры в условиях трансформации института выборов в России // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2024. № 5. С. 55–63.
14. Матюшенко Д. В., Миронова С. В. Механизмы повышения электоральной грамотности молодежи // Гражданин. Выборы. Власть. 2020. № 2 (16). С. 56–63.
15. Региональный центр обработки информации и тестирования (РЦОИТ) при ЦИК РФ. URL: <https://www.rcoit.ru/> (дата обращения: 14.04.2026).
16. Клуб молодых избирателей Российской Федерации. URL: <https://mikrf.ru/about/> (дата обращения: 14.04.2026).

Причины правового нигилизма среди школьников

The causes of legal nihilism among schoolchildren

Алексей Антонович Соловьев

Alexey Antonovich Solovyov

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. Рассматривается феномен правового нигилизма в школьной среде Российской Федерации. Проанализированы теоретические подходы к пониманию сущности правового нигилизма, выделены его основные формы. Основное внимание уделено комплексному анализу причин, обуславливающих распространение нигилистического отношения к праву среди учащихся. Выявлены ключевые факторы: недостатки правового воспитания и образования, влияние семейной среды, деструктивное воздействие средств массовой информации и интернет-коммуникаций, социально-экономические условия, а также психологические особенности подросткового возраста. Обоснована необходимость системного подхода к преодолению правового нигилизма в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: правовой нигилизм, школьники, правовое сознание, правовое воспитание, правовая культура

Keywords: legal nihilism, schoolchildren, legal consciousness, legal education, legal culture

Формирование правового сознания подрастающего поколения выступает одной из приоритетных задач современного российского государства и общества. От того, насколько молодые граждане осознают ценность права, уважение к законам и готовы руководствоваться правовыми нормами в повседневной жизни, напрямую зависит перспектива построения правового государства и укрепления гражданского общества. В настоящее время наблюдается тревожная тенденция: в подростковой и молодежной среде фиксируется устойчивое распространение правового нигилизма, который характеризуется отрицательным и пренебрежительным отношением к правовым нормам. Поскольку школьный возраст характеризуется формированием базовых мировоззренческих установок и ценностных ориентаций личности, исследование факторов, способствующих развитию правового нигилизма среди школьников, представляет актуальную теоретическую и практическую значимость.

Целью данной статьи является проведение всестороннего анализа комплекса факторов, оказывающих влияние на формирование и развитие правового нигилизма среди школьников образовательных учреждений Российской Федерации.

Для корректного выявления причин явления необходимо предварительно определить его сущностные характеристики. В широком смысле нигилизм трактуется как социокультурное негативное явление, базирующееся на отрицании всего сущего либо от-

дельных аспектов жизнеустройства, включая правовые и коммуникативные сферы [1, с. 22]. Касаемо правовой сферы, правовой нигилизм представляет собой устойчивое и укоренённое негативное отношение к правовой системе, нормативным предписаниям и установленному правопорядку, выражающееся в их игнорировании, отрицании или пренебрежении. Н. И. Матузов подчёркивает, что отличительной чертой нигилизма выступает не столько объект отрицания, сколько степень его интенсивности, категоричности и бескомпромиссности при доминировании субъективного, зачастую индивидуального начала [2, с. 10]. Нигилизм может проявляться как в пассивной форме – безразличном отношении к законодательству и недооценке его значимости, так и в активной – осознанном враждебном отношении к правовым нормам, стремлении действовать вопреки установленным предписаниям [3, с. 2].

В научной литературе предложены различные классификации правового нигилизма. И. Н. Протасова и соавторы дифференцируют его на идеологический, основанный на неверии в закон как мировоззренческой позиции, и прагматический, выражающийся в недоверии к правоохранительным органам вследствие несовершенства правоприменительной практики [4, с. 161]. Данное разграничение имеет значение для понимания причин явления, поскольку указывает на различные ценностные и моральные основания нигилистических установок.

Распространение правового нигилизма в школьной среде Российской Федерации обусловлено совокупностью взаимосвязанных факторов, которые целесообразно рассматривать в системе «образование – семья – социум – личность».

Ключевым фактором, способствующим формированию нигилистического отношения к праву у школьников, является низкая эффективность правового просвещения в образовательных учреждениях. Как отмечает О. В. Балашов, правовое воспитание должно выступать ключевым механизмом формирования системы правовых ценностей и поведенческих установок гражданина [5, с. 273–274]. Однако на практике преподавание правовых дисциплин зачастую носит формальный характер и сводится к механическому заучиванию абстрактных норм. Подобный подход приводит к формированию у учащихся искажённого представления о праве как о чем-то чуждом, не имеющем практической значимости и ценности. Следствием становятся снижение интереса к изучению правовых основ, нежелание осваивать правовые нормы и, как закономерный итог, недоверие к законодательству [1, с. 23].

Семья является первичным институтом социализации личности, и именно в семейном окружении закладываются базовые ценностные ориентации ребёнка, в том числе в отношении к праву и закону. В семьях, где родители демонстрируют пренебрежение правовыми нормами, игнорируют свои юридические обязанности либо откровенно нарушают закон, у детей формируется аналогичный паттерн поведения, воспринимаемый как норма. При этом более половины родителей проявляют готовность переложить ответственность за воспитание своих детей на педагогических работников [6, с. 102]. Подобная позиция демонстрирует не только игнорирование родительских обязанностей, но и неуважение к правовым предписаниям, что неизбежно транслируется детям и способствует формированию у них нигилистических установок.

Современное медийное пространство играет значительную роль в формировании мировоззрения подрастающего поколения. Однако содержание информационного потока далеко не всегда способствует укреплению правового сознания. В постсоветский период развития страны индивидуальные интересы стали доминирующими, что привело к снижению значимости правового сознания общества [7, с. 117]. Как обращают внимание Г. В. Воробьева и соавторы, возникновение правового нигилизма у молодёжи также связано с поведением представителей как маргинальных социальных групп, так и «самореализовавшейся элиты», что создаёт бесконтрольность и разнонаправленность проявления правового нигилизма [8, с. 70–72]. Широкое освещение в средствах массовой информации фактов коррупции, злоупотреблений властью, несправедливости в судебной системе приводит к формированию у молодёжи скептического и циничного отношения к правовым институтам. Особую опасность представляет распространение нигилистических идей посредством интернет-коммуникаций, где непрофессиональные пользователи транслируют деструктивные установки на широкую аудиторию, а низкий должный контроль и критическое мышление у детей делает их особенно уязвимыми перед подобным воздействием [9, с. 321–322]. Несовершенство законодательства и правоприменительной практики, кризисное состояние отдельных общественных институтов также вносят свой вклад в подрыв доверия граждан, в том числе молодёжи, к праву и государству.

Возрастные психологические характеристики учащихся выступает дополнительным фактором, усиливающим восприимчивость к нигилистическим настроениям. Подростковый возраст характеризуется стремлением к самостоятельности, критическим отношением к авторитетам, склонностью к протестному поведению. Эти особенности, накладываясь на внешние неблагоприятные факторы, создают почву для формирования правового нигилизма. Подростки могут воспринимать законы как внешнее давление, ограничивающее их свободу, не понимая их социальной функции и регулятивного значения. Отсутствие позитивного опыта взаимодействия с правовыми институтами и недостаточная правовая грамотность лишь усугубляют данное восприятие.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что правовой нигилизм среди школьников представляет собой сложный феномен, обусловленный комплексом взаимосвязанных причин. К числу основных факторов, обуславливающих его распространение, относятся: низкая эффективность правового образования и воспитания в школе, негативное влияние семейной микросреды, воздействие средств массовой информации и интернет-коммуникаций, социально-экономические условия, а также психологические характеристики подросткового возраста.

Понимание многоаспектности проблемы правового нигилизма в школьной среде диктует необходимость системного подхода к ее решению. Преодоление данного негативного явления требует не только совершенствования методик преподавания правовых дисциплин и усиления правовоспитательной работы в образовательных учреждениях, но и активного вовлечения семьи в процесс формирования правосознания детей, повышения правовой культуры родителей, а также ограничения деструктивного информационного воздействия на подрастающее поколение. Только комплексные и последова-

тельные меры способны изменить сложившуюся ситуацию и заложить основы для воспитания ответственных граждан.

Список источников

1. Айвазян О. О., Кукушкина А. А. Коммуникативный и правовой нигилизм как явления, дискредитирующие коммуникативно-правовую культуру молодежи: социологический анализ // *Primo Aspectu*. 2021. № 2 (46). С. 20–31.
2. Матузов Н. И. Правовой нигилизм как образ жизни // *Правовая культура*. 2012. № 1 (12). С. 8–24.
3. Минияров В. М., Миниярова В. А., Лузанова Т. А. Формирование правовой культуры как условие преодоления правового нигилизма // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 68–1. С. 193–196.
4. Протасова И. Н., Сычев О. А., Аношкин И. В. Ценностные и моральные основы правового нигилизма молодежи // *Психология и право*. 2020. Т. 10, № 3. С. 158–173.
5. Балашов О. В. Правовое воспитание в контексте современного образовательного процесса // *Актуальные проблемы государства и права*. 2022. Т. 6, № 3 (23). С. 269–277.
6. Коротун А. В., Ильченко В. Н., Шитов А. К. Правовой нигилизм как современная проблема взаимодействия родителей и школы // *Педагогическое образование в России*. 2023. № 3. С. 98–108.
7. Волков А. А., Ряснянская Н. А. К вопросу об условиях формирования правовой культуры и правосознания современного молодого поколения в Российской Федерации // *Гуманитарные и юридические исследования*. 2023. Т. 10, № 1. С. 116–122.
8. Воробьева Г. В., Селезнева И. Г., Сухова А. С., Наумов И. Н. Правовой нигилизм молодежи как проблема российского общества // *Право и государство: теория и практика*. 2023. № 9 (225). С. 70–72.
9. Савенков В. В., Андрейченко Г. С., Иванов И. И., Бреус М. Н. Сферы и области распространения правового нигилизма и способы его преодоления // *Столыпинский вестник*. 2020. № 2. С. 319–331.

Списывание как форма академического мошенничества в школьной среде: понятие, сущность и виды

Cheating as a form of academic dishonesty in the school environment: concept, essence and types

Сергей Евгеньевич Шулбаев

Sergey Evgenievich Shulbaev

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. Уточняется понятийный аппарат феномена списывания в контексте школьного образования. Рассматривается соотношение терминов «списывание» и «академическая нечестность», а также проводится демаркационная линия между списыванием и плагиатом. На основе анализа научной литературы выделены и систематизированы основные группы факторов, детерминирующих несамостоятельное выполнение учебных заданий (индивидуальные, мотивационные, контекстуальные). Особое внимание уделено эволюции форм списывания под влиянием цифровых технологий и дистанционных форматов обучения. Обосновывается необходимость широкого подхода к трактовке списывания как родового понятия по отношению к иным видам учебных нарушений.

Ключевые слова: академическая нечестность, списывание, плагиат, школьное образование, цифровые технологии, учебная мотивация

Keywords: academic dishonesty, cheating, plagiarism, school education, digital technologies, academic motivation

Для всестороннего анализа проблемы преодоления списывания в школе представляется необходимым, прежде всего, определить место данного явления в более широком контексте академической нечестности, уточнить его понятийные границы и рассмотреть основные формы проявления.

В современной научной литературе для описания недобросовестного поведения в образовательной среде используется несколько ключевых терминов. Наиболее широким из них выступает понятие «академическая нечестность» (академическое мошенничество или обман). Под данным феноменом понимаются любые неправомерные действия студентов или иных участников образовательного процесса, нарушающие этические принципы, ведущие к подрыву ценностей образования и угрожающие качеству обучения [1, с. 21]. Как справедливо отмечает И. А. Болкунов, истоки этого явления, как правило, находятся не в высшей школе, а берут свое начало значительно раньше: «...корни студенческого плагиата и списывания расположены не в высшем образовании, а в общем образовании, в школе» [2, с. 42]. Именно в школьной среде происходит первое знакомство учащихся с нечестными приемами и формируется устойчивое отно-

шение к ним как к допустимому или даже нормативному способу достижения учебных целей.

Академическая нечестность – явление многогранное и включает в себя различные категории поведения. В статье Д. Д. Хайруллиной приводится развернутая классификация, которая позволяет точно определить место списывания среди других видов нарушений:

1. Плагиат – присвоение чужих идей или текстов без указания авторства.
2. Списывание – использование запрещенных ресурсов или внешней помощи при выполнении учебного задания.
3. Фабрикация – фальсификация данных или результатов исследований.
4. Саботаж – действия, намеренно создающие препятствия для других обучающихся.
5. Ложь – предоставление заведомо неверной информации преподавателю [1, с. 21].

В рамках настоящего исследования центральным понятием выступает «списывание». Важным представляется определить его объем и соотношение со смежными терминами, в первую очередь с «плагиатом». В научной литературе существует два основных подхода к их соотношению. С одной стороны, их можно рассматривать как самостоятельные, хотя и близкие, формы академической нечестности. Так, в упомянутой классификации Д. Д. Хайруллиной они представлены как отдельные категории, где списывание трактуется как «любая попытка получения внешней помощи в выполнении учебного задания» [1, с. 21], а плагиат – как «присвоение чужих идей, копирование текстов или работ других людей без ссылки на автора» [1, с. 21].

Однако существует более широкая трактовка, согласно которой списывание выступает родовым понятием по отношению к плагиату. Такой подход представляется более продуктивным для данного исследования, поскольку позволяет рассматривать различные виды заимствований как проявления единого феномена несамостоятельного выполнения учебной работы. И. А. Болкунов, анализируя определения из толкового словаря С. А. Кузнецова, демонстрирует данную взаимосвязь: если глагол «списать» означает «переписать что-либо написанное другим, выдав за своё» [2, с. 42], то плагиат является «развитием списывания – более объемным заимствованием и представлением этой работы намного более широкому кругу людей» [2, с. 42]. Таким образом, плагиат может рассматриваться как частный, наиболее системный и масштабный случай списывания, связанный с созданием письменных текстов, в то время как само списывание включает в себя множество иных форм: использование шпаргалок, визуальное копирование ответов одноклассника, применение технических устройств для поиска готовых ответов, выполнение задания по алгоритмическому образцу без понимания сути и т.д.

В данной работе автор придерживается именно широкого понимания термина «списывание», рассматривая его как любую форму несамостоятельного выполнения учебного задания, предполагающую использование внешних источников информации или помощи других лиц без соответствующего разрешения преподавателя и включающую в себя, в том числе, плагиат как наиболее сложную его разновидность.

Сущность списывания как социально-педагогического феномена раскрывается через анализ детерминирующих его причин. Оно не является следствием какого-либо одного фактора, а представляет собой результат взаимодействия сложного комплекса причин. Опираясь на классификацию, предложенную в статье Д. Д. Хайруллиной (которая, несмотря на ориентацию на высшую школу, в значительной степени применима и к школьному образованию), можно выделить несколько групп таких факторов.

Первую группу составляют индивидуальные факторы. К данной группе относятся уровень вовлеченности в учебный процесс, текущая успеваемость, предшествующий академический опыт (если обучающийся систематически списывал в школе и не подвергался санкциям, данная стратегия поведения с высокой долей вероятности будет перенесена им на последующие ступени образования), а также культурные ценности (в культурах с доминированием коллективистских установок помощь сверстнику, в том числе в форме списывания, может восприниматься как социально одобряемая норма взаимовыручки).

Не менее важную роль играют мотивационные факторы. Ключевое значение здесь играет специфика учебной мотивации. Преобладание внешней мотивации, ориентация исключительно на получение высокой отметки, а не на овладение знанием, создают благоприятную почву для академической нечестности. Кроме того, существенное влияние оказывают личностные характеристики (недостаток волевых усилий, неуверенность в собственных силах), а также стратегии легитимации и нейтрализации вины, когда обучающиеся оправдывают свои действия формулировками «это никому не вредит», «так поступают все».

Наконец, третью группу образуют контекстуальные и ситуативные факторы. В данную группу входят особенности социального окружения (наличие или отсутствие в классе так называемой «культуры мошенничества»), педагогический стиль учителя (степень его требовательности или, напротив, демонстрируемое безразличие к нарушениям), тип и уровень сложности учебного задания, а также форма обучения. Следует особо отметить, что дистанционный формат создает дополнительные технические и психологические возможности для нечестного поведения.

Отдельного внимания заслуживает эволюция способов списывания, обусловленная стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий. Традиционные методы (рукописные шпаргалки, списывание у соседа по парте) дополнились и во многом были вытеснены современными цифровыми инструментами. Сегодня школьники активно используют для этих целей смартфоны с доступом в сеть Интернет, мессенджеры для оперативного обмена ответами, а также специализированные интернет-ресурсы. И. А. Болкунов обращает внимание на то, что привычка к списыванию часто зарождается при выполнении домашних заданий через бесконтрольное использование сборников, например, «готовых домашних заданий» (ГДЗ). При этом в сети Интернет функционирует «целая индустрия, способствующая развитию списывания в школе» [2, с. 43], где можно не только найти готовый ответ, но и заказать выполнение индивидуальной работы. Пандемия COVID-19 и связанный с ней массовый переход на дистанционное обучение, по мнению исследователей, лишь усугубили ситуацию, открыв но-

вые возможности для «электронного» мошенничества, такие как подмена личности при прохождении тестирования или использование несанкционированных ресурсов в режиме реального времени.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, отметим, что списывание в школьной среде представляет собой сложный и многогранный феномен, не сводимый к примитивной лени или нежеланию учиться. Это одна из форм академической нечестности, обладающая собственной спецификой, отличной от классического плагиата, и имеющая глубокие корни в совокупности индивидуальных, мотивационных и средовых факторов. Понимание его сущности и видов, а также осознание того, как цифровые технологии трансформируют практику списывания, является необходимым условием для разработки эффективной системы мер по его преодолению, что и будет рассмотрено в последующих работах автора.

Список источников

1. Хайруллина Д. Д. Академическая нечестность: причины и последствия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 3 (186). С. 21–29.
2. Болкунов И. А. Списывание в школе: причины, параметры, способы снижения масштабов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 42–45.

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: УПРАВЛЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, ПРОЕКТЫ

УДК 37.047

Особенности подготовки профориентационной деятельности в системе высшего образования

Features of career guidance activities in the higher education system

Абдижали кызы Асел

Abdizhali kyzy Asel

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lingevich@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности подготовки и различные модели организации профориентационной деятельности в системе высшего образования. Представлены результаты анкетирования среди обучающихся и выпускников Томского государственного педагогического университета. На основе полученных данных выявлены ключевые проблемы, включая недостаточную практическую ориентированность мероприятий и сохранение у респондентов выраженных трудностей в вопросах планирования карьеры и трудоустройства.

Ключевые слова: профориентация, высшее образование, педагогический вуз, профессиональное самоопределение

Keywords: career guidance, higher education, pedagogical university, professional self-determination

В условиях ускоренных социально-экономических трансформаций и постоянно эволюционирующих требований рынка труда профориентационная деятельность в системе высшего образования приобретает стратегическое значение. Ключевая задача данной инициативы заключается не только в содействии профессиональному самоопределению, но и в обеспечении комплексной подготовки к успешной интеграции в профессиональную среду. Реализация этой задачи способствует формированию конкурентоспособных специалистов и позволяет снижать уровень безработицы среди молодежи.

В современной педагогической науке представлено множество подходов к трактовке понятия «профориентационная деятельность», каждый из которых акцентирует внимание на отдельных аспектах данного многогранного процесса.

Особого внимания заслуживает позиция И. А. Фирсовой, определяющей профессиональную деятельность как «сложный процесс, который направлен на развитие ком-

петентности учеников при выборе карьеры» [1, с. 5]. В рамках данного подхода приоритетное внимание уделяется формированию у студентов конкретных навыков: умений анализировать информацию о различных сферах деятельности, получать как теоретические, так и практические знания.

М. А. Болдина и Е. В. Деева представляют профориентацию как «систему государственных мероприятий, призванных решать задачи, связанные с рациональным использованием кадров, оптимальной их расстановкой» [2, с. 432].

Таким образом, профориентационная деятельность представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на создание организационно-педагогических условий для осознанного профессионального самоопределения личности. Данная деятельность носит системный и интегрированный характер. Ее основная цель заключается в обеспечении соответствия индивидуальной траектории развития студента как актуальным тенденциям рынка труда, так и его личностным ценностям и потенциалу.

Эффективность профориентационной деятельности находится в прямой зависимости от качества ее организации. В системе высшего образования выделяют несколько моделей ее реализации:

1. Традиционная модель представляет собой исторически сложившийся классический подход. Основная цель данной модели – предоставить студентам исчерпывающую информацию для осознанного выбора из существующих профессиональных вариантов. Следует отметить, что в рамках данной модели профориентационная деятельность характеризуется эпизодичностью и разовым характером. Она реализуется посредством отдельных мероприятий, которые не всегда интегрированы в единую сквозную программу [3, с. 5].

2. Практико-ориентированная модель направлена на преодоление разрыва между теоретическими знаниями, получаемыми обучающимися в образовательном процессе, и их практическим применением в будущей профессиональной деятельности. Ее основная цель заключается в обеспечении интеграции академической подготовки с реальными профессиональными задачами и компетенциями.

3. Инновационная модель отражает динамику современных технологических, экономических и социальных изменений во внешней среде. Эти изменения обуславливают необходимость постоянной адаптации образовательных подходов, развития навыков саморефлексии у обучающихся, формирования компетенций в области стратегического планирования, освоения навыков работы с цифровыми продуктами и проектами.

4. Комплексная модель профориентационной деятельности предполагает формирование единой образовательно-профориентационной среды. В ее рамках система поддержки профессионального самоопределения интегрирована в учебные планы и внеучебную деятельность студента на протяжении всего периода обучения, обеспечивая непрерывность и системность профориентационного сопровождения.

5. Проектная модель профориентационной деятельности строится по модульному принципу организации. В ее рамках профориентация осуществляется посредством реализации серии и четко ограниченных во времени проектов. Такой подход обеспечивает управленческую гибкость и позволяет оперативно реагировать на изменения внешней среды за счет применения механизмов ситуационного управления.

Таким образом, представленные модели организации профориентационной деятельности взаимодополняют друг друга, формируя целостную и эффективную систему сопровождения студентов на всех этапах профессионального становления. Комбинирование различных моделей позволяет создать адаптивную и многоплановую систему, обеспечивающую подготовку студентов к успешной профессиональной деятельности в условиях динамично изменяющейся социально-экономической и технологической среды.

На основании практического опыта нами выявлены ключевые особенности профориентационной деятельности в вузе, отличающие ее от аналогичной работы в общеобразовательных организациях. Прежде всего, следует отметить смещение акцента от диагностики склонностей и информирования о мире профессий в сторону углубленного погружения в содержание конкретной специальности и развития профессионально значимых качеств личности. Студент первого курса уже осуществил первичный профессиональный выбор, однако зачастую он обусловлен социально-статусными или интуитивными соображениями и не подкреплён полным пониманием специфики будущей профессиональной деятельности, включая ее операциональные и ценностные аспекты. В связи с этим первостепенной задачей профориентации в вузе выступает снижение когнитивного диссонанса между ожиданиями студента и реальными характеристиками учебно-профессиональной среды.

Второй отличительной чертой профориентационной работы в вузе выступает ее продолжительный и многоэтапный характер. В отличие от разовых адаптационных мероприятий, профориентация интегрируется в образовательный процесс на протяжении всего периода обучения, включая этап поствузовского сопровождения. На младших курсах основное внимание уделяется адаптации к академической среде и формированию профессиональной идентичности («образа Я-профессионала»). На старших курсах фокус смещается в сторону развития конкурентоспособности выпускников на рынке труда, освоения технологий самопрезентации, проектирования индивидуальных карьерных траекторий и установления продуктивных контактов с потенциальными работодателями.

Специфика профориентационной подготовки приобретает особую значимость в педагогических университетах, к которым относится Томский государственный педагогический университет (ТГПУ).

Профессия педагога отличается высокой социальной ответственностью и значительной эмоциональной нагрузкой, которая нередко не соответствует ожиданиям обучающихся. Это создает предпосылки для оттока талантливых кадров из сферы образования уже на этапе обучения или в первые годы профессиональной деятельности. В связи с этим профориентационная работа в ТГПУ должна быть направлена на укрепление профессиональной мотивации будущих педагогов, на формирование реалистичных представлений о преимуществах и трудностях педагогической деятельности, а также на освоение стратегии профилактики и преодоления профессиональных деформаций. Ключевым аспектом становится оценка качества и результативности профориентационных мероприятий, реализуемых в вузе. Ее можно обеспечить посредством сбора и анализа обратной связи от студентов и недавних выпускников.

С целью выявления уровня удовлетворенности студентов и выпускников ТГПУ существующей системой профориентационной подготовки и сопровождения нами было проведено эмпирическое исследование посредством метода анкетирования. Исследование включало две группы респондентов. Первая группа – студенты различных курсов, находящихся в процессе обучения и непосредственно взаимодействующих с профориентационной средой университета. Вторая группа – выпускники, завершившие обучение год назад и уже получившие первичный опыт профессиональной деятельности. Такой состав выборки позволил оценить практическую значимость полученных в вузе знаний и навыков в реальных условиях трудовой деятельности; преодолеть феномен «отсроченной оценки», при котором истинная ценность профориентационного воздействия осознается лишь после столкновения с профессиональными вызовами.

В исследовании приняли участие 33 респондента. Анкетирование включало вопросы закрытого и открытого типа, сгруппированные по следующим тематическим блокам: информированность и вовлеченность респондентов в профориентационную деятельность; оценка качества различных аспектов профориентационной работы; сбор предложений по оптимизации профориентационной деятельности.

Анализ посещаемости профориентационных мероприятий выявил следующую структуру предпочтений респондентов: наибольшую популярность демонстрируют традиционные форматы, в частности «Дни открытых дверей факультетов» (44,4% опрошенных); мастер-классы от работодателей посетили 22,2% респондентов; профориентационные проекты для школьников, карьерные мероприятия, ярмарки вакансий и экскурсии на предприятия-партнеры отмечены лишь единичными респондентами (по 11,1%). При этом 33,3% опрошенных указали, что не посещали никаких профориентационных мероприятий. Данный факт свидетельствует о наличии барьеров информационного или мотивационного характера. Полученное распределение указывает на преобладание пассивных форм информирования над активными и интерактивными методами сопровождения профессионального самоопределения, что противоречит современным требованиям индивидуализации образовательных траекторий.

Оценка удовлетворенности ключевыми аспектами профориентационной деятельности по пятибалльной шкале выявила противоречивые результаты. Более половины респондентов (55,6%) присвоили максимальную оценку (5 баллов) по следующим показателям: доступность информации о мероприятиях, качество организации мероприятий, взаимодействие с потенциальными работодателями. Вместе с тем зафиксированы низкие оценки: по каждому из указанных аспектов отмечены ответы с минимальными баллами (1–2), суммарно составляющие от 22 до 33% выборки. Наибольшая доля низких оценок (33,3%) зафиксирована по аспекту «Практическая польза полученных знаний», при этом максимальный балл (5) по данному параметру поставили лишь 44,4% опрошенных. Выявленное противоречие – высокая оценка организационной составляющей при скептическом отношении к практической отдаче, что позволяет сделать вывод о том, что текущие профориентационные мероприятия преимущественно выполняют информационную функцию, а не обеспечивают реального содействия в построении карьерной траектории.

Анализ субъективной оценки уровня сформированности навыков карьерного самоопределения и построения профессиональной траектории после окончания университета выявил выраженные зоны уязвимости в подготовке выпускников. Наибольшие трудности респонденты испытывают в следующих областях: «Определение карьерного пути» – 77,8% опрошенных отметили небольшие или значительные затруднения; «Поиск вакансий по специальности» – сложности испытывают 55,6% респондентов. Кроме того, значительная часть выборки не считает полностью освоенными базовые инструментальные навыки: «Составление резюме и портфолио» – сложности отметили 44,4% опрошенных; «Прохождение собеседования» – трудности испытывают 55,6% респондентов. При этом 88,9% участников исследования (оценки «4» и «5») подчеркнули высокую важность регулярных встреч с работодателями для понимания актуальных требований рынка труда. Данный факт свидетельствует о сформированном запросе на усиление практико-ориентированного взаимодействия с представителями профессионального сообщества.

Анализ частоты использования ресурсной базы университета в целях профориентации выявил следующие закономерности. Наиболее востребованным каналом коммуникации являются социальные сети ТГПУ, однако даже они характеризуются невысокой интенсивностью использования: 66,7% респондентов отмечают, что обращаются к ним «иногда» или «редко». Наименее востребованным инструментом выступают партнерские программы университета: 88,9% опрошенных либо никогда их не используют, либо прибегают к ним крайне редко. Интегральным показателем сложившейся ситуации служит средний балл частоты обращений за профориентационной помощью, составивший 2,33 по пятибалльной шкале (где 1 – «никогда», а 5 – «постоянно»). Это подтверждает фрагментарный характер взаимодействия студентов с системой профориентационной поддержки.

Качественный анализ открытых ответов респондентов на вопрос о предложениях по совершенствованию профориентационной работы позволил выделить ключевые направления ее оптимизации. Участники исследования обозначили следующие приоритетные задачи: увеличение объема информации о профориентационных возможностях и диверсификация каналов ее распространения (включая устные объявления, официальные сайты и соцсети, а также задействование старост, профоргов, деканата); расширение круга организаций – партнеров вуза; модификация форматов профориентационных мероприятий; раннее начало системной профориентационной работы (с первого курса обучения).

Таким образом, проведенное исследование, несмотря на ограниченный объем выборки, позволило выявить ряд системных противоречий в организации профориентационной деятельности ТГПУ. С одной стороны, респонденты признают высокую значимость взаимодействия с рынком труда и демонстрируют относительную удовлетворенность организационным качеством традиционных мероприятий. С другой стороны, отмечается недостаточная практическая отдача от проводимых активностей и сохранение выраженных трудностей в решении конкретных задач трудоустройства, особенно в аспекте стратегического планирования карьеры.

Подводя итог, можно констатировать, что подготовка профориентационной деятельности в системе высшего образования, особенно в условиях педагогического вуза, представляет собой многоуровневую систему, интегрирующую задачи: профессионального воспитания, информационного сопровождения, психологической поддержки субъектов образовательного процесса. В отличие от школьной профориентации, ориентированной на первичный выбор профессии, вузовская модель нацелена на закрепление и развитие профессионального выбора в контексте реальной практической деятельности и корпоративной культуры педагогического сообщества. Анкетирование студентов и выпускников ТГПУ позволило: эмпирически верифицировать эффективность существующих подходов; выявить перспективные направления совершенствования профориентационной работы; заложить основу для повышения конкурентоспособности выпускников и укрепления кадрового потенциала региональной системы образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углублением корреляционным анализом выявленных оценок в соотношении с показателями академической успеваемости и фактического трудоустройства респондентов по специальности.

Список источников

1. Фирсова И. А. Профориентационная работа в системе развития образования: опыт работы Финансового университета // Управленческие науки в современном мире. 2015. Т. 2, № 1. С. 4–7.
2. Болдина М. А., Деева Е. В. Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 12 (46). С. 431–439.
3. Немчина В. И., Федорович С. В. Интеграция профориентационной деятельности в образовательном процессе в системе высшего образования // Гуманитарий Юга России. 2025. Т. 14, № 4 (74). С. 58–75.

Возможности использования игры го для развития способности занимающихся к самоконтролю

The potential of the game of Go for developing self-control skills in practitioners

Лидия Валерьевна Абрамова

Lidia Valerievna Abramova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Виктор Викторович Лобанов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, danvelur@rambler.ru

Аннотация. Исследовано влияние игры го на развитие самоконтроля у обучающихся. Идея исследования состояла в проверке предположения о позитивной связи между практикой го и способностью к самоконтролю в педагогическом аспекте. Проведён опрос 24 респондентов из Сибирского федерального округа (дети 9–12 лет и взрослые разного уровня подготовки). Предположение о гарантированном позитивном влиянии го на самоконтроль детей не подтвердилось, вследствие чего был сделан вывод о необходимости учитывать при развитии данной способности индивидуальные особенности обучающихся.

Ключевые слова: игра го, самоконтроль, стратегическое мышление, детско-юношеский спорт, образовательные программы, педагогика, опрос, развитие личностных качеств

Keywords: game of Go, self-control, strategic thinking, youth sports, educational programs, pedagogy, survey, development of personal qualities

Актуальность прояснения влияния игры го на способности обучающихся к самоконтролю обусловливается необходимостью выполнения положений Концепции развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации до 2030 г., требующей обновления содержания образовательных программ по физической культуре и спорту с учётом интересов детей, семьи, общества и государства. Одним из интересов государства является увеличение к 2030 г. доли детей (до 90%), систематически занимающихся физической культурой и спортом [1, с. 21].

Го – это логическая настольная игра, возникшая около 2500 лет назад в Китае. В наши дни го распространена по всему миру – примерно один из 150 человек умеет играть в нее [2, с. 7]. Игра относится к классу стратегических. Она позволяет прогнозировать действия соперника и предотвращать негативные исходы. Более того, уровень мастерства игрока раньше рассматривался как индикатор компетентности полководца. В современном мире игра признана видом спорта, из-за чего на первый план выходит соревновательная составляющая, не уменьшающая важность стратегического аспекта. Стратегия предлагает поиск решений, основанный на интеллекте, осмотре и расчёте [3, с. 4]. Поэтому го позиционируют как средство для развития самоконтроля. При этом игра го, являясь в России и в ряде других стран официальным видом спорта, не стала таковым в большинстве стран мира.

В рамках исследования был проведён опрос среди спортсменов разного пола, возраста, уровня и стажа игры из Сибирского федерального округа, в том числе детей 9–12 лет из Томска. Цель исследования – изучение влияния практики го на самоконтроль. Самоконтроль является специфическим термином, применимым к физической культуре и спорту [4] и к обучению [5]. Так как в го есть рейтинговая система, а повышение уровня непосредственно связано с регулярностью занятий и вовлечённостью в них, можно предположить, что игра тесно связана с развитием самоконтроля. На этом тезисе строится набор детей в секции. Однако исследований, проверяющих данную связь на российской выборке с учётом педагогического аспекта, недостаточно. Более того, развитие самоконтроля в педагогике понимается не как автоматическое следствие участия в деятельности, а как концептуальный принцип самостоятельности, связанный с управлением самообразованием, самовоспитанием и рефлексией [6]. Если тренер по го будет уверен в гарантированном позитивном влиянии занятий на самоконтроль, он не станет включать развитие этого качества в образовательную программу как отдельную педагогическую задачу. В этом случае обучающиеся с низким исходным уровнем развития самоконтроля могут демонстрировать сниженный темп роста мастерства в игре, потерю мотивации и, как следствие, выбытие из спорта, что прямо противоречит задаче увеличения доли систематически занимающихся детей. Программы по го, в свою очередь, должны быть подвергнуты экспертной оценке [7].

Исходя из того, что го является многогранной игрой с простыми базовыми правилами, порог входа для игроков в нее низок. Однако развитие до высокого уровня даётся через большое количество усилий и затраченного времени на изучение и запоминание тонкостей игры. В исследовании, помимо вопросов об изменении способности к самоконтролю, были учтены стаж игры, практика в повседневной жизни и официальный рейтинг Федерации го России (ФГР). Игроки были разделены по уровням условно: до 1000 пунктов рейтинга – низкий уровень (с уровнем выше 1000 спортсмены получают 3-й взрослый разряд), от 1000 до 1500 пунктов рейтинга – средний и от 1500 высокий. Всего участие приняли 24 человека, четверо из которых являются детьми 9–12 лет, занимающимися два учебных года и имеющими низкий уровень по данной классификации. Из взрослых с низким уровнем игры – 11 человек, со средним 6 и с высоким 3. Распределение игроков по возрасту получилось случайным (рис. 1).

Исследование показало самоощущение опрошенных игроков в вопросе изменения самоконтроля (в свободной текстовой форме без дополнительных тестов). Для наглядности был проведён анализ текстовых ответов и выявлены краткие варианты изменения способности к самоконтролю у респондентов: *повысились, улучшились незначительно, никак не изменились и ухудшились* (рис. 2). В дальнейшем, кроме измерений по самоощущению, планируется проводить более конкретные замеры для контрольной группы обучающихся, после чего сравнивать полученные результаты между собой.

Среди тех, у кого повысилась способность к самоконтролю, выявлено 10 игроков с низким уровнем, в том числе один ребёнок, и два игрока со средним уровнем. Улучшились незначительно показатели у двоих с низким уровнем, одним из которых является ребёнок, и у троих со средним уровнем.

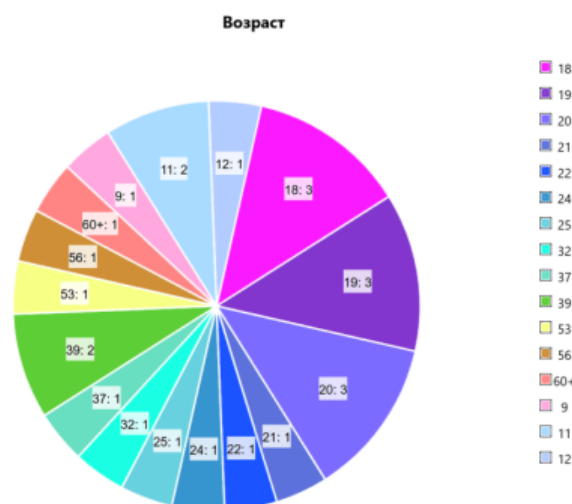


Рис. 1. Возраст респондентов

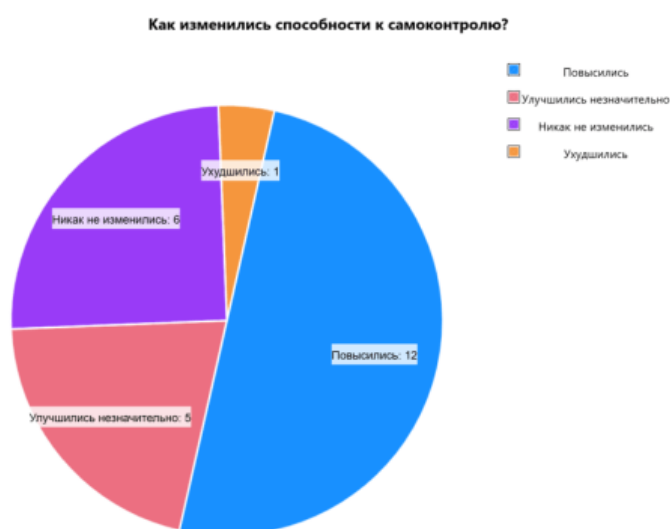


Рис. 2. Изменение способности к самоконтролю

Никак не изменились результаты у двоих с низким уровнем, один из которых ребёнок, у одного со средним уровнем и трёх с высоким уровнем. Ухудшились показатели у одного ребёнка. Обобщим, что дети распределились по разным группам. Примеры ответов детей: «улучшились, потому что го расслабляет»; «немного улучшились из-за тишины и траты большого количества энергии на задачи»; «никак, не сильно»; «начинают деградировать, потому что на занятиях присутствуют те, у кого отсутствует самоконтроль». Приведем также фрагменты из ответов взрослых игроков. «Думаю, что никак, так как го мне нравилось, я мог играть, читать и заниматься целый день в течение нескольких месяцев подряд. По крайней мере, это никак мне не помогло заниматься учёбой, всё было так же сложно, как и раньше» (мужчина, 39 лет, высокий уровень, стаж более 10 лет). «Стал лучше осознавать направление внимания, поэтому появилась возможность контролировать его. Потому что го требует высокой вовлеченности в партиях, это можно перекладывать на другие сферы» (мужчина, 25 лет, средний уровень, стаж игры 3 года). «Не сильно замечала, скорее никак. До го я занималась спортом, наверное, он успел научить» (женщина, 20 лет, средний уровень, стаж игры 2 года).

«Укрепились. Контроль эмоций, адаптация к условиям неопределённости в процессе игры» (женщина, 53 года, низкий уровень, стаж игры 1 год).

Результаты исследования являются практически значимыми, так как самоконтроль важен для повышения уровня игры, а уровень игры отдельного игрока влияет на уровень игроков страны в целом. С учетом этого полагаем, что если педагог будет уверен в пользе занятий го для самоконтроля, в его образовательной программе не будет учитываться развитие самоконтроля как инструмент для повышения уровня игры, не будут учтены особенности детей с низким самоконтролем. Возможно, что тогда у учеников будет медленнее расти уровень, они потеряют мотивацию.

На основе анализа сформулируем выводы. Во-первых, предположение о гарантированном позитивном влиянии игры го на развитие способности к самоконтролю не подтверждается в исследованной выборке. Во-вторых, установлено разнонаправленное влияние го на обучающихся одной возрастной группы, что определяет необходимость дифференцированного педагогического подхода. В-третьих, на занятиях го целесообразно видеть развитие самоконтроля как самостоятельную педагогическую цель.

Список источников

1. Концепция развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 декабря 2021 г. № 3894-р). М., 2021. 24 с.
2. Филиппов В. В. Игра го. Правила и теория для начинающих. М., 2024. 240 с.
3. Емельянов М. Г., Динерштейн А. Г. Игра го для начинающих. Секреты мастеров. М., 2026. 304 с.
4. Какухин А. Д. Роль дневников самоконтроля и дифференцированного контроля в тренировочном процессе студентов, занимающихся лыжными гонками. Красноярск, 2006. 177 с.
5. Сергеева Е. П. Развитие способностей к самоконтролю как элемент становления профессионального работника // Экономический потенциал студенчества в региональной экономике. Ярославль, 2008. С. 32–36.
6. Петров А. В., Стародубцева В. С. Сущность самоконтроля в психолого-педагогической теории и практики обучения школьников и студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. М., 2017. № 3. С. 78–83.
7. Лобанов В. В., Вакурин А. Н. Экспертная оценка дополнительных образовательных программ физкультурно-спортивной направленности как ресурс повышения методологической грамотности студентов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. Вып. 3 (31). С. 85–93.

Развитие цифровой образовательной информационной среды в рамках формирования экологической компетентности обучающихся

Developing a digital educational information environment within the framework of developing students' environmental competence

Мария Николаевна Алексеева

Maria Nikolaevna Alekseeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lingevich@tspu.ru

Аннотация. Рассмотрены ключевые аспекты развития цифровой образовательной информационной среды, направленной на обеспечение эффективного обучения будущих педагогов в условиях трансформации системы образования. Проведенный обзор географической, природоохранной и геоинформационной периодики позволил сформулировать теоретические положения по данной тематике. Определена специфика реализации ГИС-проектов посредством следования заданным алгоритмам, включающая формирование баз данных и их последующий анализ в контексте профессиональной подготовки.

Ключевые слова: программный комплекс ArcGIS геоинформационная система, ГИС-проект, векторные и растровые слои, картосхема, диаграмма, таблица, экологические данные, моделирование

Keywords: ArcGIS software package, geographic information system, GIS project, vector and raster layers, map, chart, table, environmental data, modeling

Развитие цифровой образовательной среды находится в прямой зависимости от доступности сети Интернет специализированных геосервисов, порталов для загрузки цифровых карт, баз данных, материалов космической съемки, а также программных средств визуализации и анализа пространственной информации.

Согласно определению Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1], информационно-образовательная среда организации включает цифровые образовательные ресурсы, которые представлены совокупностью технологических средств и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в частности: компьютеров, специализированного оборудования, коммуникационных каналов, а также системы современных педагогических технологий.

Эмпирические данные свидетельствуют о существенной значимости интеграции геоинформационных систем (ГИС) в образовательный процесс вузов как фактора повышения качества профессиональной подготовки. В результате комплексного обучения, включающего изучение теоретических основ ГИС, освоение программного обеспечения, работу с данными, формируются предпосылки и умения студентов анализировать и интерпретировать пространственные данные, строить картодиаграммы и картосхемы.

Так, например, изучение дисциплины «Географические информационные системы» способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых для организации цифровой образовательной среды в профессиональной деятельности будущих учителей географии и экологии. Освоение современных компьютерных программ в рамках данной дисциплины позволяет выпускникам интегрировать в учебный процесс широкий спектр разнообразных заданий. К ним относятся: построение диаграмм и графиков в электронных таблицах, создание виртуальных экскурсий, выполнение автоматизированных измерений и вычислений. Кроме того, полученные знания дают возможность эффективно применять учебно-методические комплексы (школьная геоинформационная система «Живая география») для заполнения контурных карт, анализа картографического материала, создания географических атласов, планов местности, описания географических объектов, обработки пространственных статистических материалов и т.д. [2, 3].

Географические информационные системы представляют собой программно-технические комплексы, управляемые коллективом специалистов и предназначенные для работы с цифровыми моделями пространственных объектов процессов и явлений [4]. Они позволяют получать наибольшую результативность от информации, так как с их помощью можно интегрировать, хранить, моделировать пространственные данные.

В рамках практических заданий дисциплины «Геоинформационные системы», описанных в учебных пособиях А. В. Дубровского [4, 5], специалисты получают следующие профессиональные навыки: оптимизации и автоматизации процессов обработки информации средствами ГИС; интеграции разнородных пространственных данных об исследуемой территории в различных форматах; трансформирования пространственных данных, преобразования в единую систему координат; конвертирования данных из различных источников; подготовки и представления результата, в форме справочно-картографических систем.

Целевой ориентир настоящего исследования заключается в развитии цифровой образовательной информационной среды в процессе преподавания дисциплин по геоинформационным системам будущим учителям географии и экологии.

Для достижения поставленной цели сформулирована задача разработки методики и алгоритмов выполнения ГИС – проектов по дисциплине «Геоинформационные системы в экологии и природопользовании». Реализация данной задачи способствует формированию у обучающихся навыков работы в цифровой среде, алгоритмизации процессов, управления информацией и развития критического мышления.

Согласно исследованиям О. В. Лингевич [6], в рамках проектно-творческих тематических исследований студенты осуществляют изучение специализированной периодической литературы, сбор эмпирических данных, разработку методических приемов коллективной мыслительной деятельности. Эти действия направлены на генерирование идей и поиск нестандартных решений, что способствует формированию у будущих педагогов организаторского опыта, теоретических знаний, а также методических и методологических навыков. Кроме того, профессиональное творчество позволяет обучающимся осознать собственную профессиональную значимость и повышает их мотивацию к будущей трудовой деятельности.

В процессе выполнения цифровых практик, будущие учителя овладевают методами поиска информации, создания и анализа баз геоданных. Полученные умения позволят обучающимся самостоятельно формулировать темы, ставить задачи географических и экологических исследований и находить способы их решения инструментами ГИС.

В данной статье представлены экологические геоинформационные проекты, включающие теоретическую часть с детальным описанием изучаемой проблемы, план и практический пошаговый алгоритм выполнения заданий. Реализация проекта предусматривает следующие этапы: описание экологической проблемы на основе обзора литературы; постановка комплекса задач, подлежащих решению; освоение и применение алгоритмов выполнения практических заданий; формулирование и визуализация выводов; представление полученных результатов в форме мультимедийной презентации с последующим обсуждением.

На занятиях обучающимся предложены для реализации следующие темы ГИС-проектов: «Деградация мерзлоты при потеплении климата в Арктике»; «Обращение с твердыми коммунальными отходами в Томской агломерации»; «Зоны санитарной охраны скважины и качества подземной воды в поселке Аникино, г. Томск»; «Особо охраняемая природная территория (ООПТ) Склон с реликтовой растительностью у села Коларово и маршрут к ней»; «ООПТ Коларовские водно-болотные угодья имени С. С. Москвитина и маршрут к ней»; «Малонарушенные лесные, ключевые орнитологические территории и нерестоохраняемые зоны в Томской области».

Выполнение проекта «Деградация мерзлоты при потеплении климата в Арктике» наглядно иллюстрирует наложение антропогенных (нефтегазодобыча) и природных (потепление климата) факторов на увеличение глубины сезонного протаивания многолетнемерзлых пород на севере Западной Сибири. Выполнение второй темы исследований актуально вследствие существования проблемы исчерпаемости вместимости существующих полигонов при ежегодном росте объемов твердых коммунальных отходов (ТКО).

В России с 2019 г. реализовывался федеральный проект «Комплексная система обращения с твердыми коммунальными отходами». В 2024 и 2025 гг. приняты новые законодательные и исполнительные меры в сфере обращения с ТКО. Согласно нормативным документам, под накоплением отходов понимается их складирование на срок не более чем одиннадцать месяцев (если иной срок не предусмотрен настоящим Федеральным законом) в целях дальнейшей обработки, утилизации, обезвреживания или размещения.

В рамках третьего проекта в теоретической части проанализированы проблемы обеспечения населения качественными водными ресурсами. Для Томской агломерации, являющейся как научно-образовательным, так и индустриальным центром, вода выступает в роли очень важного ресурса, но также служит ограничивающим фактором для развития экономики и роста численности населения. Установлены зоны санитарной охраны источников водоснабжения и водопроводов питьевого назначения. В границе первого пояса зоны санитарной охраны группы подземных водозаборов не допускаются: посадка высокоствольных деревьев; все виды строительства, не связанные с эксплу-

атацией, реконструкцией и расширением водопроводных сооружений (включая прокладку трубопроводов различного назначения); размещение жилых и хозяйственно-бытовых зданий; проживание людей; применение ядохимикатов и удобрений.

Четвертый, пятый и шестой проекты посвящены изучению ООПТ с применением ГИС. Исследование родного края через призму ООПТ позволяет глубже познать специфику региона, его уникальные и исчезающие объекты; сформировать знания о природоохранной деятельности и законодательстве; изучить местную фауну и флору, включая охраняемые виды, обитающие на данной территории; освоить подходы к решению актуальных экологических проблем.

Созданные в ходе проектов карты, диаграммы и графики по ООПТ и малонарушенным территориям используются для разработки демонстрационно-дидактических материалов. Эти материалы впоследствии применяются на предметных уроках.

Во всех исследованиях в качестве базовой геопространственной основы используется геобанк (OpenStreetMap) (<https://download.geofabrik.de/russia.html>). Специализированные экологические данные, свободно доступные в сети Интернет, представлены в виде законодательных актов и сопроводительных таблиц, содержащих: координаты стационарных площадок и данные о глубине сезонного протаивания; координаты и сводную информацию об источниках образования и об объектах обращения с ТКО по томской агломерации; координаты характерных точек границ зон поясов санитарной охраны водозаборных скважин поселка Аникино; сведения о местоположении границ объектов ООПТ «Склон с реликтовой растительностью с села Каларово» и ООПТ Коларовские водно-болотные угодья имени С. С. Москвитина.

Для реализации шестого проекта дополнительно были задействованы общедоступные геопространственные слои, включающие границы защитных лесов, ключевых орнитологических территорий, нерестоохраненных полос и ООПТ Томской области (источник <https://hcvf.ru/ru/maps/hcvf-russia>).

Данные выгружаются из сети Интернет, преобразуются в единый формат и приводятся к единой картографической проекции, на основе которой строятся векторные и растровые слои, таблицы, графики и картосхемы в ArcGIS.

В ходе выполнения серии учебных проектов обучающиеся освоили комплекс геоинформационных задач с применением ГИС-технологий.

По итогам первого проекта создана ГИС, включающая векторные слои следующих объектов на территории Ямало-Ненецкого автономного округа: гидрографическая сеть (реки); линейные инфраструктурные объекты (газопроводы, нефтепроводы, ЛЭП); нефтегазоконденсатные месторождения; данные о глубине сезонного протаивания многолетнемерзлых пород; границы распространения сплошной прерывистой, основной мерзлоты.

Дополнительно в среде ArcGIS выполнена привязка «Эколого-геологической схемы Q43 (Новый Уренгой) М 1 : 2500000» к сетке географических координат и построена картодиаграмма распространения глубины сезонно-талого слоя. Анализ данных показал увеличение глубины сезонного протаивания за последние годы, причем наибольшие значения зафиксированы на площадках стационаров в границах Уренгойского нефтегазоконденсатного месторождения.

Второй проект предусматривал создание цифровой карты источников образования и объектов обращения с твердыми коммунальными отходами в географических координатах. На ее основе визуализирована диаграмма мощности и емкости полигонов размещения ТКО в Томской агломерации. Схема транспортировки ТКО была привязана к административным границам Томской области.

В рамках третьего проекта построены зоны санитарной охраны первого и второго пояса скважин в поселке Апрель. Проведен анализ их соответствия требованиям СанПиН 2.1.4.1110-02.

Четвертый и пятый проекты посвящены изучению ООПТ: создана ГИС с векторным слоем границ «Склон с реликтовой растительностью у с. Коларово»; создана ГИС с векторным слоем границ ООПТ «Коларовские водно-болотные угодья»; визуализирована растровая топографическая карта; в Яндекс Картах и в ГИС построены пешие туристические маршруты от остановки села Коларово до указанных ООПТ; составлен перечень видов растительности, произрастающих в этих территориях.

Шестой проект включал геообработку данных с использованием инструмента «Вырезание» для разных векторных слоев: границ ООПТ; ключевых орнитологических территорий; нерестоохраненных зон; малонарушенных лесов; защитных лесов в Томской области.

По результатам анализа определены ключевые орнитологические и нерестоохраненные зоны, установлена их принадлежность к конкретным районам Томской области, а также составлен перечень объектов животного и растительного мира, обитающих и произрастающих на указанных ООПТ.

В среде ArcGIS слои по каждому проекту были оформлены и выведены на компоновку в режиме Layout View, после полученные картосхемы экспортированы в графический формат. Результаты выполненных работ, включающие рисунки и текстовые выводы, представлены в виде слайдов PowerPoint и презентованы студентами на занятии в устной форме.

Таким образом, реализация ГИС-проектов способствует формированию у будущих педагогов комплекса профессиональных компетенций: организаторского опыта, теоретических знаний, методических приёмов ввода и обработки информации в среде ГИС, а также навыков построения алгоритмов выполнения учебных заданий. Приобретенные знания и умения имеют важное значение для научно-исследовательской деятельности и способствуют профессионально-личностному развитию, позволяя обучающимся осознавать собственную значимость через реализацию профессионального творчества.

Список источников

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 19.04.2026).

2. Капустин В. Г. Гис-технологии как инновационное средство развития географического образования в России // Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 68–76.

3. Кузнецова Н. В., Кибальников С. В. Цифровая география и культурно-образовательная деятельность школьников // Цифровая география : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Пермь, 16–18 сентября 2020 г.). Пермь, 2020. Т. 2. С. 41–45.
4. Дубровский А. В. Геоинформационные системы: базы и банки пространственных данных для целей кадастра и землеустройства : учеб.-метод. пособие. Новосибирск : СГУГиТ, 2022. 71 с.
5. Дубровский А.В. О разработке учебно-методических пособий для обучения геоинформационным технологиям студентов СГГА // Интерэкспо Гео-Сибирь, 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razrabotke-uchebno-metodicheskikh-posobiy-dlya-obucheniya-geoinformatsionnym-tehnologiyam-studentov-sgga> (дата обращения: 15.04.2026).
6. Лингевич О. В. Особенности организации проектно-творческой деятельности студентов-будущих педагогов // Организация проектной и исследовательской деятельности: субъектность в условиях цифрового мира : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (Томск, 13–14 декабря 2024 г.). Томск : Изд-во ТГПУ, 2025. С. 14–18.

Негативное влияние процесса информатизации образования на развитие детей и стратегии его преодоления

The negative impact of the educational informatization process on childrens development and strategies for overcoming it

Ван Чэнчжи

Wang Chengzhi

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Научный руководитель: Сергей Евгеньевич Игнатьев

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, se.ignatev@mpgu.su

Аннотация. Рассматриваются три дилеммы, с которыми сталкиваются дети в процессе своего развития, обусловленные удобствами, которые приносят информационные технологии в эпоху информатизации образования, включая когнитивный охват, социальные методы и защиту конфиденциальности. Анализируются эти вопросы, призванные привлечь внимание людей к развитию детей в информационную эпоху и создать лучшую пространственную среду для развития детей.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные коконы, конфиденциальность детей

Keywords: education informatization; echo chamber; privacy protection

Современных детей можно с полным правом назвать коренными жителями информационного века. С рождения их жизненное пространство неразрывно связано с передовыми информационными технологиями, такими как компьютеры, глобальная сеть Интернет и системы искусственного интеллекта. Повсеместное внедрение цифровых технологий оказывает латентное, но мощное воздействие на когнитивные процессы восприятия детьми окружающего мира, позволяя им приобретать жизненный опыт, радикально отличающийся от опыта предыдущих поколений. Новые технологии нивелируют пространственно-временные барьеры, предоставляя возможность интеграции в альтернативные социокультурные парадигмы и образы жизни.

Тем не менее, интеграция информационных технологий носит амбивалентный характер, являясь «палкой о двух концах». Несмотря на очевидные удобства, которые приносят информационные технологии, невозможно игнорировать комплекс критических проблем, вызванных избыточной информатизацией и неконтролируемым притоком огромных объемов цифровой информации. Будучи психологически незрелыми субъектами, дети обладают ограниченным потенциалом для распознавания, интерпретации и контроля потребляемых информационных ресурсов. В эпоху информационного перенасыщения подрастающее поколение легко впадает в состояние когнитивной дезориентации и растерянности. Как подчеркивал Н. Негропonte в своем труде «Быть

Цифровым», «мы не можем отрицать существование цифровой эпохи, и мы не можем остановить ее развитие, так же как мы не можем бороться с силой природы» [1, с. 229].

Поскольку социальные изменения носят необратимый характер, академическому сообществу необходимо переосмыслить параметры пространства, необходимого для роста современных детей. Требуется проактивный подход к созданию безопасной среды развития и преодолению многообразных трудностей, с которыми сталкиваются дети в информационную эпоху. В настоящее время эти трудности проявляются преимущественно в трех формах: «информационные коконы» лимитируют когнитивное пространство детей, виртуальная социализация провоцирует девальвацию человеческих качеств в межличностном общении, а неправомерное использование данных нарушает их право на неприкосновенность частной жизни.

1. Феномен «информационных коконов» и ограничение когнитивного пространства. В академическом дискурсе «информационные коконы» также называют «фильтрующим пузырем» [2, с. 295] или «эхо-камерой» [3, с. 11]. По мере совершенствования цифровых алгоритмов онлайн-платформы формируют гиперперсонализированную выдачу на базе предиктивного анализа пользовательских данных. Этот скрытый мониторинг не только обслуживает текущие запросы, но и активно моделирует поведенческие паттерны. Алгоритмы начинают латентно вмешиваться в оценочные суждения индивида, трансформируя его сознание, о чем пользователи зачастую не подозревают.

Дети систематически оставляют цифровые следы в процессе онлайн-обучения, рекреации и коммуникации. Опираясь на эти данные, алгоритмы транслируют значительные объемы гомогенной информации, откалиброванной под их предпочтения. Содержание такой информации зачастую поверхностно, однако дети становятся зависимыми от нее из-за неспособности к волевой саморегуляции. В связи с этим исследователи отмечают: «Фактически соцсети, опосредуя доступ человека к информации путем ее фильтрации, берут на себя функции редактора и цензора. Тем самым пользователи... изолируются в собственных культурных или идеологических “коконах”. Такую фильтрацию можно сравнивать с принудительной “информационной диетой”» [3, с. 7].

В долгосрочной перспективе пассивное ожидание алгоритмического контента блокирует развитие креативного когнитивного мышления. Как выявил опрос китайских журналистов, платформы коротких видео (например, TikTok) для удержания аудитории жестко привязывают контент к предпочтениям пользователей, что ведет к его экстремальной гомогенизации. Более 60% родителей констатировали чрезмерное однообразие медиаконтента, просматриваемого их детьми. Следствием этого становится критическое сужение картины мира у несовершеннолетних.

2. Виртуализация социальных контактов и дегуманизация коммуникации. Сегодня мы наблюдаем, как цифровая среда становится основным пространством для детской социализации. Масштаб этой тенденции хорошо иллюстрируют статистические данные: например, в «Голубой книге по защите данных несовершеннолетних в Китае (2023 г.)» прямо указывается, что именно онлайн-чаты превратились в главную форму общения для школьников, занимая 53,4% от их общей социальной активности [4].

Подобные показатели говорят не просто о популярности интернета, а о глубокой привязанности подрастающего поколения к сетевым платформам. Главная проблема здесь кроется в самой природе цифровых коммуникаций. Сеть позволяет легко скрывать свое настоящее «я», из-за чего выстраиваемые отношения неизбежно теряют искренность и эмоциональную глубину. В реальной жизни живое общение выступает для ребенка важнейшим полигоном – именно через него он осваивает социальные роли и выстраивает собственную идентичность. Виртуальные же контакты, в силу своей анонимности и нестабильности, практически сводят эту ключевую развивающую функцию на нет.

Применение цифровых медиа упростило процессы межличностной коммуникации, снизив барьеры и транзакционные издержки участия детей в социальной деятельности. Однако за фасадом этих технологических преимуществ скрывается фундаментальная хрупкость социальных связей. В киберпространстве кратковременный эмоциональный резонанс позволяет мгновенно установить интерактивные отношения, которые, в свою очередь, также стремительно разрушаются при малейших конфликтах. Мультиплатформенность интернет-среды позволяет ребенку выстраивать социальные отношения с множеством людей одновременно. Вследствие этого общение детей в социальных сетях постепенно редуцируется до автоматизированного, бездумного поведения. Устанавливая социальные связи, дети не рефлексируют над тем, будут ли они нести ответственность за эти отношения.

Наряду с этим декларируемая свобода самовыражения в интернете часто скрывает за собой жесткие идеологические позиции. Отклонение от «общепринятых» стандартов и взглядов чревато ostracismом и изгнанием из виртуального сообщества. Давление культуры «онлайн-кругов» вынуждает детей тщательно конструировать социально одобряемый образ, соответствующий характеристикам группы, с целью превенции отторжения при самовыражении. Для поддержания сетевого статуса некоторые дети прибегают к перформативному поведению, «надевая маски» и активно модифицируя свою внешнюю идентичность. Подобные преднамеренные защитные стратегии делают коммуникацию поверхностной и формализованной, лишая детей базового чувства безопасности и возможности проявления подлинной эмпатии.

Стабильные и надежные социальные контакты выступают важнейшим источником формирования детской самоидентичности, однако социальное поведение в виртуальном континууме характеризуется волатильностью ценностных позиций и темпераментных тенденций. В парадигме фрагментарной коммуникации дети, лишённые возможности полностью доверять другим, не только испытывают трудности в построении стабильных социальных отношений, но и погружаются в состояние глубокой неуверенности в себе на фоне хаотичного взаимодействия. В долгосрочной перспективе пролонгированное экранное взаимодействие может провоцировать развитие у детей определенных психологических проблем.

В контексте художественного образования мы обнаружим, что виртуальная социализация напрямую влияет на наблюдение и репрезентацию детьми объективной реальности. В детском изобразительном творчестве (на рисунках) мы периодически фикси-

руем аномальные, странные образы, не соответствующие их психофизиологическому возрасту. Зачастую эти феномены ошибочно интерпретируются как влияние современного или постмодернистского искусства, в то время как в действительности они являются симптоматическим отражением латентных психологических проблем, индуцированных цифровой средой.

3. Уязвимость личных данных и нарушение приватности. Одной из наиболее острых проблем процесса образовательной информатизации является злоупотребление личной информацией несовершеннолетних. Тотальная датафикация и системы цифрового надзора превращают жизнь ребенка в непрерывный ряд архивов данных начиная с момента рождения. В результате дети подвергаются множественным специфическим рискам, связанным с данными, в особенности нарушениям конфиденциальности [5, с. 50–59].

Конфиденциальность представляет собой критически важную сферу, в которой аккумулируются сенситивная информация и персональные секреты, являясь ключевым компонентом внутреннего мира личности. Ни один индивид не желает несанкционированного раскрытия или засекречивания своей личной жизни, поскольку право на неприкосновенность частной жизни органично связано с базовыми концептами индивидуальной свободы и человеческого достоинства. Исключительно в безопасном и независимом конфиденциальном пространстве дети могут осуществлять полноценную самоидентификацию, самопринятие и развивать независимое самосознание посредством механизмов самоуправления. В цифровую эпоху детская приватность тесно сопряжена с массивами информационных данных; доступ к конфиденциальной информации легко осуществим через пользовательские данные. Практика сбора, трекинга и аналитики данных сформировала новую архитектуру контроля (дисциплины), глубоко интегрированную в онлайн-жизнь подрастающего поколения.

По сравнению со взрослыми, несовершеннолетние обладают значительно более слабой осведомленностью и способностью защищать свою частную жизнь. Им трудно осознать факт трансформации своей конфиденциальности в объект алгоритмического контроля и слежки со стороны цифровых технологий. Проблема усугубляется тем, что даже в рамках институционального учебного процесса фиксируются прецеденты необоснованного использования и нарушения конфиденциальности детей. Такое поведение педагогов зачастую наносит психологический вред обучающимся, о чем учителя могут даже не подозревать. В качестве примера можно привести распространенную в Китае практику использования учителями систем управления учебной информацией для публичной демонстрации академических рейтингов учащихся. С позиции педагога это может представляться нормальным поведением, однако оно тотально игнорирует психоэмоциональное состояние учащихся с низкой успеваемостью.

Концептуализируя данную проблематику, создатель концепции «постпаноптического наблюдения за данными» Н. Гейн постулирует, что в цифровую эпоху прерогатива надзора утратила элитарный характер; в настоящее время реализуется модель перманентного мониторинга «большинства за меньшинством» и «большинства за большинством» [6, с. 634]. Следовательно, монополия на инициацию цифровой слежки (мониторинга данных) более не принадлежит исключительно корпорациям – операторам интер-

нет-платформ. Децентрализация контролирующих структур кратно увеличивает риски вторжения в личное пространство ребенка.

Учитывая склонность детей игнорировать юридические аспекты пользовательских соглашений, механизмы обмена данными и другой контент, записи об их браузинге, подписках и паттернах взаимодействия не только монетизируются ИТ-компаниями для генерации алгоритмических «портретов пользователей», но и служат инструментом агрессивного вторжения в приватную сферу в форме персонализированных рекомендаций. Благодаря отслеживанию в режиме реального времени и точному анализу сетевых данных, индивидуальные действия ребенка перед экраном трансформируются в пронизываемый «публичный ландшафт», доступный для внешнего наблюдения. Как следствие, детская приватность в определенной степени коммодифицируется рынком капитала, становясь ориентиром для конструирования потребительских ловушек.

В условиях стремительной информатизации образования технологический прогресс предоставляет детям беспрецедентные возможности, однако, как показало данное исследование, он же порождает серьезные дилеммы, угрожающие их гармоничному развитию.

Подводя итог нашему анализу, можно выделить несколько ключевых угроз. С одной стороны, алгоритмические фильтры искусственно сужают картину мира ребенка: дефицит разнообразных стимулов неизбежно гасит творческую искру. С другой стороны, перенос общения в виртуальную плоскость делает социальные связи поверхностными. Из-за этого дети становятся психологически уязвимыми, а их восприятие реальности – и, как следствие, творческое самовыражение заметно искажаются. Наконец, нельзя закрывать глаза на тотальную датафикацию. Личное пространство несовершеннолетних оказалось под угрозой, превратившись из зоны безопасности в ресурс для корпоративной аналитики и извлечения коммерческой выгоды.

Как на эти вызовы должно реагировать педагогическое сообщество? Понятно, что пытаться полностью изолировать ребенка от цифрового мира – путь тупиковый. Гораздо важнее объединить усилия школы, семьи и общества для воспитания осознанного пользователя. Наша задача – научить детей мыслить критически и уверенно ориентироваться в информационной среде. На практике это означает, что педагогам стоит целенаправленно помогать ученикам выходить за рамки алгоритмических «пузырей», обогащая их эстетический опыт. Кроме того, необходимо заново учить детей эмпатии и живому общению, параллельно прививая базовые навыки защиты своих личных данных. Лишь выстроив по-настоящему этичную и педагогически продуманную среду, мы сможем обратить технологический потенциал на пользу всестороннему развитию личности.

Список источников

1. Негропonte Н. Быть цифровым / пер. с кит. Ху Юн, Фань Хайянь. Пекин : Изд-во электронной промышленности, 2017. 229 с.
2. Паризер Э. За стеной фильтров: что Интернет скрывает от вас? М. : Альпина нон-фикшн, 2013. 295 с.
3. Дружилов С. А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты // Психологические исследования. 2018. № 59. С. 6–11.

4. Народный исследовательский институт данных. Голубая книга по защите данных несовершеннолетних в Китае (2023). URL: <https://www.peopledata.com.cn/html/web/NewsInformation/qiyedongtai/19887575155221805571.html>. (дата обращения: 17.05.2025).
5. Га Цзанцао. Вычисленное детство: влияние датаизма на развитие ребёнка // Исследования дошкольного образования. 2023. № 1. С. 50–59.
6. Гейн Н. Государственность неолиберализма: паноптизм, постпаноптизм и за его пределами // Социологическое обозрение. 2012. № 4. С. 611–634.

**Оптимизация процесса профессионального развития педагогов
дошкольных образовательных учреждений
посредством применения адаптивных нейросетевых алгоритмов
при проектировании индивидуальных траекторий**

**Optimization of the process of professional development of preschool teachers
through the use of adaptive neural network algorithms in the design
of individual trajectories**

Лилия Вячеславовна Васина

Lilia Vyacheslavovna Vasina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Russian Federation, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Андрей Петрович Глухов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, glukhovap@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается проблема модернизации системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования в условиях цифровой трансформации. Обосновывается необходимость перехода от унифицированных моделей повышения квалификации к персонализированным, построенным на основе индивидуальных траекторий развития. Проанализированы современные исследования в области применения искусственного интеллекта для персонализации обучения педагогов, выявлены ключевые компоненты готовности (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивный). Предложена архитектура системы, интегрирующая диагностический модуль, граф компетенций, рекомендательное ядро на основе обучения с подкреплением и аналитическую панель. Статья предназначена для исследователей в области педагогики, методистов и руководителей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагоги ДОУ, адаптивные нейросети, индивидуальная траектория развития, персонализация обучения, искусственный интеллект в образовании, цифровая трансформация

Keywords: professional development, preschool teachers, adaptive neural networks, individual development trajectory, personalization of learning, artificial intelligence in education, digital transformation

Современное дошкольное образование характеризуется высокой динамикой изменений нормативных и методических требований. Профессиональное развитие педагога становится обязательным, однако существующая система повышения квалификации остаётся преимущественно унифицированной и ориентированной на «среднего» слушателя, что снижает её эффективность [1].

К основным проблемам относятся: игнорирование индивидуального уровня компетенций; недостаточный учёт специфики дошкольных образовательных учреждений (ДОУ); отсутствие непрерывного сопровождения [2, 3].

Цифровая трансформация открывает новые возможности для преодоления указанных ограничений. Внедрение информационных технологий позволяет перейти от эпизодических курсов к непрерывному персонализированному сопровождению [2, с. 1; 3, с. 2]. Однако если для школьного и высшего образования уже существуют проработанные модели адаптивного обучения (например, фреймворк ESANN для развития предпринимательских компетенций педагогов [4]), то специфика дошкольного образования – высокая доля эмоционального труда, необходимость взаимодействия с родителями, особая роль игровой деятельности – требует отдельного исследования [5].

Компоненты профессионального развития педагога ДОУ. Профессиональное развитие педагога ДОУ представляет собой систему из четырёх компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического и рефлексивного. Игнорирование этих компонентов снижает эффективность традиционных программ [6].

Взрослый обучающийся (педагог) принципиально отличается от ребёнка: он обладает сформированным профессиональным опытом и прагматичен. Концепция персонализированного обучения через индивидуальные траектории согласуется с принципами андрагогики. Исследование внедрения микросертификации для воспитателей подтверждает: гибкость и высокая релевантность содержания значительно повышают мотивацию педагогов [7, с. 2].

Возможности адаптивных нейросетевых алгоритмов. Традиционные методы диагностики фиксируют текущее состояние педагога, тогда как нейросетевые алгоритмы позволяют прогнозировать дефициты компетенций, адаптировать содержание обучения, формировать рекомендации в реальном времени. Комбинация методов анализа (ANP, CRITIC) обеспечивает динамическую оценку компетенций [8], а модели глубокого обучения (CNN, Bi-LSTM) выявляют скрытые закономерности в деятельности педагога [4].

Архитектура модели. Основываясь на анализе российских и зарубежных кейсов [1, 6, 9], предлагается концептуальная модель оптимизации, ядром которой является адаптивная нейросетевая платформа. Цель – минимизировать разрыв между текущим состоянием компетенций педагога и требуемым уровнем.

1. Мультимодальный диагностический модуль. Формирует профиль конкретного ДОУ (материально-техническая база, приоритетные направления развития, кадровый состав). Собирает данные из различных источников: результаты тестов (когнитивный компонент), данные самооценки и психометрических шкал (рефлексивный и мотивационный), цифровые следы (анализ запросов, частота обращений, скорость выполнения заданий), контекстные данные (тип ДОУ, возрастная группа детей, наличие детей с ОВЗ).

2. Граф компетенций. На основе ФГОС ДО, профстандарта и таксономии Б. Блума строится семантическая сеть. Вершины – знания и умения, рёбра – смысловые связи между ними. Это позволяет системе учитывать необходимые предшествующие знания [1].

3. Рекомендательное ядро на основе обучения с подкреплением (Reinforcement Learning). Алгоритм рассматривает процесс развития педагога как последовательность шагов. Система рекомендует материал, получает «награду» за успешное продвижение и

корректирует стратегию. Обратная связь может быть явной (оценка полезности) и неявной (дочитал статью, прошёл тест).

4. Модуль адаптации контента. Генеративные нейросети (GPT, YandexGPT, GigaChat) позволяют не просто подбирать готовый материал, но и адаптировать его с учётом контекста (например, сгенерировать черновик сценария с учётом возраста детей и ресурсов ДОУ) [8, 9].

5. Аналитическая панель для методиста. Визуализирует «узкие места» и зоны роста как отдельных педагогов, так и всего коллектива, что позволяет точнее планировать очные мероприятия [10, с. 5].

6. Ролевая модель. Администратор (заведующий) – доступ к сводной аналитике, управленческие решения. Методист – курирование траекторий, модерация контента, анализ «зон роста». Педагог – получение рекомендаций, обучение, доступ к библиотеке материалов.

Анализ исследований позволяет выделить следующие результаты: сокращение времени на планирование до 75% [10]; повышение точности диагностики (до 92%) [8]; снижение разрыва в уровне подготовки педагогов [1].

Среди ключевых рисков: цифровой разрыв и сопротивление персонала [6]; возможные ошибки генерации контента нейросетями [9]. Указанные риски требуют предварительной подготовки педагогов и сохранения роли эксперта-человека.

Переход к персонализированным моделям профессионального развития является необходимым этапом цифровой трансформации образования. Использование адаптивных нейросетевых алгоритмов позволяет обеспечить непрерывное сопровождение педагогов, повысить эффективность обучения и снизить риск профессионального выгорания. Дальнейшие исследования предполагают эмпирическую проверку модели и разработку методик оценки её эффективности.

Список источников

1. Lan Y. A Case Study on the Design and Implementation of an AI-Supported Professional Development System for Preschool Teachers // Journal of Information Technology in Education. 2026. Vol. 28, No. 1. P. 1–15.
2. Копылова И. А. Цифровая трансформация: Использование ИИ в деятельности методиста учреждения дополнительного образования // Инфоурок. 2026. URL: <https://infourok.ru/cifrovaya-transformaciya-ispolzovanie-ii-v-deyatelnosti-metodista-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-8103963.html> (дата обращения: 17.03.2026).
3. Афанасьева А. Е. Информационные технологии и нейросети для педагогов: применение и интеграция в образовательный процесс // Альманах педагога. 2025. № 11. С. 1–5.
4. Entrepreneurial Skill Augmented Neural Network (ESANN): A Deep Learning Approach for Enhancing Entrepreneurial Competencies in Teachers // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2025. Vol. 18, No. 3. P. 127–145.
5. Papadakis S. AI in Early Education: Integrating Artificial Intelligence for Inclusive and Effective Learning. New York: Wiley, 2026. 320 p.
6. An Empirical Study of the Level of Teachers' Readiness to Implement Adaptive Neural Network Technologies in the Educational Process of the School // 5th International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE). IEEE, 2025. P. 233–236.

7. Chen J., Zhang J., Deng W. Research on the Path of Microcertification Integrated into Kindergarten Teachers' Individualized Professional Development // International Journal for Housing Science and Its Applications. 2025. Vol. 46, No. 4. P. 1170–1182.
8. Dynamic and accurate evaluation of university teachers' abilities: a fusion framework of combination weighting and adaptive neural networks // ScienceDirect. 2025. Vol. 18, No. 2. P. 112–125.
9. Сушко М. В. Использование нейросетевых технологий в работе педагога дошкольного образования: мастер-класс // Инфоурок. 2026. URL: <https://infourok.ru/master-klass-ispolzovanie-nejrosetevyh-tehnologij-v-rabote-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya-8108529.html> (дата обращения: 17.03.2026).
10. Еловикова М. В., Фризен Л. Э. Применение искусственного интеллекта в работе педагога ИЗО и ДПИ: презентация // Инфоурок. 2025. URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-rabote-pedagoga-izo-i-dpi-7888296.html> (дата обращения: 17.03.2026).

Особенности формирования коммуникативной культуры у будущих педагогов

Features of the formation of a communicative culture among future teachers

Мария Андреевна Гульцева

Maria Andreevna Gultseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lingevich@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается проблема формирования коммуникативной культуры будущих педагогов как значимого компонента их профессиональной подготовки. Раскрывается понятие «коммуникативная культура» и анализируются особенности ее формирования у студентов педагогических специальностей. Выявлено, что дефициты коммуникативной культуры характерны как для начинающих, так и для опытных педагогов. Обоснована необходимость совершенствования коммуникативной подготовки будущих педагогов методами, соответствующими особенностям коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативные компетенции, педагогическое общение, будущие педагоги, профессиональная подготовка

Keywords: communicative culture, communicative competencies, pedagogical communication, future teachers, professional training

В современных условиях система образования предъявляет повышенные требования к уровню профессиональной подготовки будущих педагогов. Глобализация, цифровизация образовательного процесса и рост культурного разнообразия в учебных заведениях обуславливают особую значимость формирования коммуникативной культуры педагога. Педагог выполняет не только функцию трансляции знаний, но и выступает в роли медиатора между различными культурами, поколенческими и социальными группами.

Коммуникативная культура выступает фундаментальной основой эффективного педагогического взаимодействия, обеспечивает создание благоприятного психологического климата в учебной группе и способствует успешному решению образовательных задач.

В классической педагогике (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов) коммуникативная культура трактуется как неотъемлемая часть педагогической культуры, которая раскрывается через умение педагога выстраивать субъект-субъектные отношения, грамотно использовать вербальные и невербальные средства, а также соблюдать педагогический такт и профессиональную этику [1, с. 48].

Таким образом, коммуникативная культура представляет собой сложное интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений и навыков в об-

ласти общения, а также систему ценностных ориентаций, определяющих характер взаимодействия с окружающими.

В контексте педагогической деятельности коммуникативная культура выступает как профессионально значимое качество, обеспечивающее эффективное взаимодействие педагога со всеми участниками образовательного процесса.

Исследователи выделяют следующие компоненты коммуникативной культуры педагога:

- коммуникативные знания – понимание сущности педагогического общения, его функций, структуры, стилей, знание этических норм профессионального поведения;
- коммуникативные умения – способность устанавливать и поддерживать контакт, слушать и слышать собеседника, аргументированно излагать свою позицию, использовать вербальные и невербальные средства общения;
- коммуникативная компетентность – способность эффективно решать коммуникативные задачи в различных педагогических ситуациях, включая конфликтные;
- коммуникативные качества личности – эмпатия, толерантность, педагогический такт, рефлексивность, открытость.

Формирование коммуникативной культуры у будущих педагогов имеет ряд специфических особенностей, обусловленных природой педагогической деятельности и современными социокультурными условиями.

Следует отметить многосубъектность педагогического общения. Педагог осуществляет профессиональное взаимодействие с различными категориями участников образовательного процесса: обучающимися различных возрастных групп, педагогическим коллективом, административным персоналом и родителями (законными представителями). Каждая из указанных групп характеризуется специфическими коммуникативными ожиданиями и потребностями, что обуславливает необходимость проявления педагогом высокой степени коммуникативной гибкости [2, с. 14].

Необходимо подчеркнуть ценностно-ориентированный характер общения в сфере образования. Коммуникативная культура педагога не сводится исключительно к владению техническими навыками взаимодействия, а охватывает целостную систему ценностей, задающих отношение к обучающемуся как к полноправному субъекту образовательного процесса. В рамках современной образовательной парадигмы приоритетное значение приобретают диалоговые формы взаимодействия и признание индивидуальной уникальности каждого обучающегося [3].

Трансформация коммуникативной культуры в эпоху цифровизации затрагивает и сферу образования. В этих условиях коммуникативная культура будущих педагогов приобретает новое измерение: современный учитель обязан обладать компетенциями в сфере эффективной коммуникации в цифровой среде, понимать особенности виртуального взаимодействия, а также владеть навыками применения цифровых инструментов для организации образовательного общения [4, с. 215].

Межкультурный компонент представляет собой значимую составляющую коммуникативной культуры педагога. В условиях глобализации и активизации миграционных процессов наблюдается существенное возрастание культурного разнообразия в образо-

вательной среде. Это обуславливает необходимость формирования у педагога компетенции в сфере межкультурного взаимодействия, глубокого понимания культурных особенностей обучающихся, а также способности конструировать инклюзивную образовательную среду, обеспечивающую равные возможности для всех участников образовательного процесса [5].

Следует отметить, что коммуникативная культура не может быть сформирована только в ходе теоретического обучения. Необходим практический опыт, реальное педагогическое взаимодействие, рефлексия собственных коммуникативных действий и их коррекция, что указывает на практико-ориентированный характер формирования.

Таким образом, проведенный анализ теоретических источников в сочетании с результатами собственных наблюдений позволил выделить пять ключевых особенностей формирования коммуникативной культуры будущего педагога: многосубъектность, ценностная ориентированность, цифровая насыщенность, межкультурная направленность и практико-ориентированный характер. Каждая из обозначенных особенностей требует специального учёта при проектировании образовательных программ подготовки педагогических кадров.

Для диагностики реального состояния коммуникативной культуры в педагогической среде нами были применены два исследовательских метода: анкетирование студентов педагогических специальностей и педагогическое наблюдение за процессом профессионального взаимодействия.

На начальном этапе исследования проведено анкетирование 42 студентов (1–5-й курсы) и выпускников педагогических специальностей. Анкета включала вопросы, направленные на самооценку коммуникативной культуры, проверку знаний теоретических основ педагогического общения, а также ситуационные задачи для оценки практических умений.

Полученные в ходе исследования данные носят предварительный характер, однако уже позволяют говорить о наличии системных проблем в коммуникативной подготовке будущих педагогов. У значительной части респондентов зафиксирован недостаточный уровень сформированности коммуникативной культуры. Лишь 16% опрошенных оценили свой уровень коммуникативной культуры как высокий, 42% будущих учителей указали на наличие трудностей в установлении контакта с незнакомыми людьми, 40% признались, что испытывают неуверенность при необходимости выступить перед аудиторией, 32% не могут четко сформулировать понятие «коммуникативная культура педагога», 63% обучающихся при решении ситуационных задач продемонстрировали низкий уровень коммуникативной компетентности (неспособность распознать эмоциональное состояние собеседника, выбор деструктивных стратегий в конфликтных ситуациях, неумение выстроить диалог).

В дополнение к анкетированию нами было организовано наблюдение за процессом профессионального взаимодействия в двух образовательных организациях. В процессе данного наблюдения зафиксировано несколько ситуаций конфликтного характера, спровоцированных низким уровнем коммуникативной культуры как молодых специалистов, так и опытных педагогов, включая представителей администрации. Зафиксиро-

ваны также конфликтные ситуации, спровоцированные коммуникативными дефектами: публичная критика и обвинения в общих чатах, нарушение личных границ (требование отчитаться о действиях вне работы), использование агрессивного тона (сообщения заглавными буквами с обвинениями в игнорировании), обобщающие уничижительные формулировки в адрес коллектива, а также директивное информирование о дополнительной нагрузке без права отказа и учета индивидуальных обстоятельств сотрудников.

Результаты педагогического наблюдения подтверждают системный характер проблем в области коммуникативной культуры. У молодых педагогов отмечается неуверенность в отстаивании профессиональных границ, тогда как представители старшего поколения и администрации демонстрируют авторитарный стиль общения, ригидность коммуникативных стратегий и отдельные случаи нарушения этических норм взаимодействия. Выявленные закономерности свидетельствуют о том, что недостаточный уровень коммуникативной культуры выступает непосредственной причиной возникновения конфликтных ситуаций и снижения эффективности профессионального взаимодействия в образовательной среде.

Организованное нами исследование выявило ключевые направления совершенствования процесса формирования коммуникативной культуры у студентов педагогических специальностей. Основным аспектом модернизации подготовки выступает усиление ее практической составляющей посредством внедрения активных и интерактивных методов обучения. К их числу относятся: тренинги педагогического общения, нацеленные на отработку навыков установления контакта, активного слушания и управления конфликтами; деловые и ролевые игры, моделирующие реальные педагогические ситуации; разбор педагогических кейсов, дополненный видеоанализом собственных коммуникативных действий с последующей рефлексией и коррекцией выявленных недостатков.

В условиях цифровизации образования также становится необходимым целенаправленное формирование у будущих педагогов навыков эффективной коммуникации в цифровой среде. Для этого целесообразно включать в учебные программы специализированные модули по цифровой коммуникативной культуре, охватывающие правила безопасного профессионального общения в социальных сетях и мессенджерах; нормы оформления деловой электронной переписки и т.д. [2, с. 60].

Параллельно требуется системное развитие межкультурной компетентности как обязательного компонента профессиональной подготовки педагога. Это предполагает внедрение курсов по межкультурной коммуникации и формирование рефлексивных навыков, позволяющих будущим педагогам осознавать собственные культурные установки и преодолевать стереотипы [5].

Важным условием развития коммуникативной культуры, по нашему мнению, является формирование у будущих педагогов навыков рефлексии: ведение дневников педагогической практики с фиксацией и анализом коммуникативных ситуаций; групповые обсуждения коммуникативных затруднений, видеозапись и анализ собственных выступлений и уроков.

Проведенное исследование выявило системный характер проблем коммуникативной культуры в педагогической среде. Предварительные результаты анкетирования показали недостаточный уровень коммуникативных компетенций у будущих педагогов, а

наблюдение подтвердило, что аналогичные дефициты (авторитарный стиль, публичная критика, нарушение личных границ) характерны и для опытных педагогов, включая администрацию.

Решение выявленных проблем требует системного подхода: усиления практической подготовки (тренинги, кейсы, видеоанализ), развития цифровой и межкультурной компетентности, а также организации рефлексивной практики. Формирование коммуникативной культуры должно быть непрерывным, охватывая вузовскую подготовку и повышение квалификации.

Список источников

1. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
2. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве / под ред. Н. Г. Миловановой. Тюмень : ТОГИРРО, 2021. 192 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. М., 2021 // СПС КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 01.04.2026).
4. Поморцева Н. В., Сабанчиева Л. Н. Специфика педагогического взаимодействия в высшей школе в условиях гибридного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 1 (116). С. 214–217.
5. О направлении методических рекомендаций : письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 16.08.2021 № НН-202/07 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 01.04.2026).

Особенности рефлексивности и мотивации достижения у подростков с разным уровнем интернет-зависимости

Characteristics of reflexivity and achievement motivation in adolescents with different levels of internet addiction

Аполлинария Сергеевна Зеленина

Apollinaria Sergeevna Zelenina

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия

Yaroslavl State University named after P. G. Demidov, Yaroslavl, Russia

Научный руководитель: Анастасия Александровна Волченкова

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия,

aa.volchenkova@yandex.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление различий в уровне развитости рефлексивности и мотивации достижения успеха / избегания неудач у подростков с высоким и низким уровнем интернет-зависимости. Обоснована необходимость целенаправленного развития рефлексии как метода профилактики и коррекции интернет-зависимости в подростковом возрасте.

Ключевые слова: интернет-зависимость, подростки, рефлексивность, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, цифровая среда

Keywords: internet addiction, adolescents, reflexivity, motivation to achieve success, motivation to avoid failure, digital environment

В современном мире интернет стал неотъемлемой частью жизни большинства людей. Наряду с очевидными преимуществами, это вызвало появление нового вида поведенческой зависимости – интернет-аддикции. Интернет-зависимость – один из видов поведенческих зависимостей, который проявляется в навязчивом постоянном стремлении войти в интернет и потере субъективного контроля за его использованием; со смещением целей в цифровую реальность, полным слиянием реальной действительности с виртуальной реальностью. Таким образом, подростки в условиях активно развивающейся цифровизации, более склонны смещать фокус своего внимания с реальной жизни в интернет-пространство. Актуальность работы обусловлена необходимостью понимания того, как цифровая среда воздействует на психологическое развитие подростков и какие последствия это может иметь для их будущего.

Цель исследования – выявить и проанализировать различия в уровне развития рефлексивности и мотивации достижения успеха / избегания неудач у подростков с высоким и низким уровнем интернет-зависимости.

Использовался комплекс научно-обоснованных методов, надежных и валидных методик, сгруппированных следующим образом:

– теоретический анализ литературных источников по проблемам влияния цифровой среды на когнитивные способности подростков;

– методики диагностического и исследовательского типа: методика диагностики рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой, методика мотивации успеха и боязнь неудач А. А. Реан; опросник поведения в интернете А. Е. Жичкиной;

– математико-статистические методы обработки эмпирических данных: процедуры описательной статистики, корреляционный анализ, непараметрический U-критерий Манна–Уитни для независимых выборок.

Эмпирической базой исследования выступили образовательные организации города Ярославля и Череповца: МОУ «Средняя школа № 25 им. А. Сивагина», МАОУ «СОШ № 34». В исследовании приняли участие 80 школьников – учащиеся 8-х и 9-х классов в возрасте от 13 до 15 лет (39 девочек и 41 мальчик). Разделение испытуемых на группы с высоким и низким уровнем интернет-зависимости производилось на основе результатов опросника поведения в интернете А. Е. Жичкиной. Так, группу с высоким уровнем интернет-зависимости составили 47 человек, группу с низким уровнем интернет-зависимости – 33 человека.

В ходе проведения корреляционного анализа U-критерий Манна–Уитни показал статистически значимые различия ($p < 0,05$) по шкале «МДУРР» ($U = 552,5$, $p = ,027$) между группой «Высокий уровень интернет-зависимости» ($Me = 2$) и группой «Низкий уровень интернет-зависимости» ($Me = 3$) и по шкале «МУН» ($U = 568,5$, $p = ,042$) между группой «Высокий уровень интернет-зависимости» ($Me = 11$) и группой «Низкий уровень интернет-зависимости» ($Me = 13$) (таблица).

Основные результаты исследования

Шкала	Группа «Высокий уровень интернет-зависимости»	Группа «Низкий уровень интернет-зависимости»	U-критерий	p
МДУРР	2,64	3,52	552,5	,027
МУН	11,36	12,67	568,5	,042

Примечание. МДУРР – методика диагностики рефлексивности; МУН – мотивация успеха и боязнь неудач.

Результаты показывают, что для испытуемых с высокой интернет-зависимостью характерен низкий уровень развитости рефлексии, а для испытуемых с низкой интернет-зависимостью – высокий уровень развитости рефлексивности (рис. 1).

Мы, вслед за А. В. Карповым, понимаем рефлексивность как психическое свойство, которое представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как интра- и интерпсихическая рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу, вторая – со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого» также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно [1].

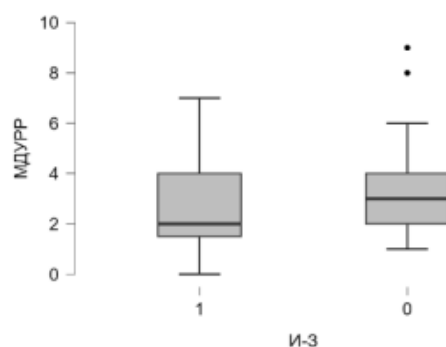


Рис. 1. Различия между исследуемыми группами подростков по параметру «уровень развития рефлексивности»: МДУРР – методика диагностики рефлексивности; И-3 – уровень интернет-зависимости (1 – высокий, 0 – низкий)

При низком уровне развития интерпсихической рефлексии возникают трудности в распознавании эмоций и намерений собеседника. Согласно современным исследованиям [2], подросткам затруднительно выстраивать глубокие отношения в офлайн-пространстве, что подталкивает их искать упрощенную и предсказуемую среду. Цифровое пространство, с его понятными формами обратной связи и возможностью мгновенного выхода из диалога, становится оптимальным вариантом для поддержания связи с окружением. Подросток с высокой интерпсихической рефлексией успешен в реальных взаимодействиях: он быстрее находит друзей и разрешает конфликты. Это является достаточно сильным защитным фактором, делая интернет-пространство лишь одним из многих инструментов общения, но не его единственной средой.

При низком уровне развитости интропсихической рефлексии подросток с трудом определяет себя, свое место в обществе и причины и последствия своих поступков. В исследовании А. А. Колмогорцевой также отражена данная закономерность: лицам с интернет-зависимостью свойствен низкий уровень рефлексивности, что не позволяет проанализировать чувства, эмоции, поступки, как положительные, так и отрицательные, что приводит к непониманию процесса протекания собственной жизни и еще больше усугубляет ситуацию внутренней напряженности [3]. За неимением понимания того, как грамотно справиться с этим состоянием, подростки погружаются в Интернет-пространство. Развитая интропсихическая рефлексия помогает подростку лучше понимать свои чувства, ставить цели и анализировать ошибки, что позволяет личности оставаться саморазвивающейся системой, устойчивой к возникновению аддикции. Такой подросток осознает, зачем он заходит в интернет и может контролировать время пребывания онлайн.

Таким образом, полученные данные о низком уровне рефлексивности у подростков с высокой интернет-зависимостью можно интерпретировать как результат комплексного дефицита способности понимать и анализировать как свою внутреннюю реальность, так и реальность других людей.

Рефлексивность тесно связана с мотивационной регуляцией поведения: позволяет анализировать причины побед и поражений, ставить цели и выстраивать жизненные планы. Полученные нами данные подтверждают данное предположение (рис. 2).

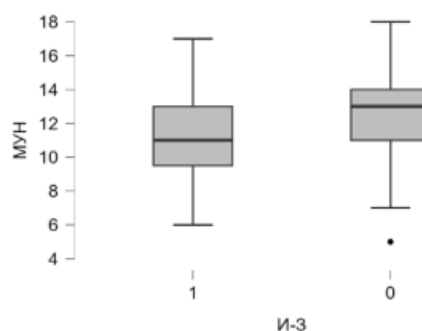


Рис. 2. Различия между исследуемыми группами подростков по параметру «Мотивация успеха и боязнь неудач»: МУН – мотивация успеха и боязнь неудач; И-З – уровень интернет-зависимости (1 – высокий, 0 – низкий)

Результаты показывают, что для испытуемых с высокой интернет-зависимостью характерен низкий уровень мотивации успеха и доминирование боязни неудач, а у испытуемых с низкой интернет-зависимостью наблюдается противоположная тенденция.

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. В ее основе лежит стремление к успеху и вера в собственные возможности. Личности с выраженной мотивацией на успех, как правило, демонстрируют высокую самооценку, уверенность в своих силах, ответственность, проактивность и энергичность. Мотивация на неудачу является негативной и обусловлена стремлением избежать негативных последствий. Активность индивида направлена на предотвращение провалов, критики, наказания и иных форм неудачи.

Так, вместо того, чтобы стремиться к успеху, интернет-зависимый подросток выбирает простой и понятный для него путь – уход в интернет-пространство. Интернет-зависимость негативно сказывается на мотивации на успех подростков, делает их менее активными. Это связано с привыканием к медиaproстранству, ощущению безопасности в сети. Цифровой мир предлагает простой путь получения позитивных эмоций, из-за чего у личности пропадает способность к долгосрочному планированию своих действий для достижения успеха. Эти изменения приводят к тому, что возвращаясь к офлайн-активностям, подросткам легче планировать, как не допустить неудачу. В работе М. И. Дрепы [4] было установлено, что прогрессирующая интернет-зависимость коррелирует с повышением таких негативных эмоциональных проявлений, как личностная тревожность, депрессивные состояния, агрессивное поведение и враждебность. Одновременно наблюдается ослабление таких важных личностных ресурсов, как сила воли, способность справляться со стрессом, самооценка и внутренняя уверенность. Эти трансформации в эмоционально-волевой сфере, несомненно, оказывают деструктивное воздействие на мотивационную структуру личности, приводя к доминированию стремления избежать неудач над желанием добиться успеха.

Проведенный анализ влияния интернет-зависимости на когнитивно-мотивационную сферу подростков позволяет утверждать, что ключевым звеном, объединяющим психологические особенности интернет-зависимых подростков, выступает уровень развитости рефлексии. Именно рефлексия как интегративное психическое

свойство определяет, насколько успешно подросток способен регулировать собственное поведение, ставить цели и справляться с трудностями.

Развитая рефлексивность является мощным внутренним ресурсом – протектором, защищающим личность от формирования аддиктивного поведения. Высокая способность к самоанализу позволяет подростку воспринимать временные неудачи не как поражение, а как возможность для роста и извлечения уроков. Такие подростки не ищут мгновенного одобрения, поскольку ценят долгосрочные результаты, достигаемые благодаря упорству и преодолению трудностей. Их движущей силой является стремление к успеху, основанное на понимании собственных возможностей и способности разрабатывать осуществимые стратегии для достижения целей. Напротив, подростки с недостаточной рефлексивностью склонны к эскапизму, предпочитая виртуальную реальность осмыслению собственной жизни. Механизм данного выбора складывается из-за дефицита рефлексии в трех аспектах: нарушение анализа причинно-следственных связей, неспособность к планированию и целеполаганию и снижение волевой регуляции. Именно эта совокупность делает интернет-зависимого подростка столь уязвимым перед воздействием цифровизации. В мотивационной сфере такой подросток демонстрирует доминирование мотивации избегания неудач. Это совершенно закономерно: для того, чтобы стремиться к успеху, нужно уметь анализировать свои ошибки, видеть перспективу и формулировать долгосрочные планы, т.е. обладать развитой рефлексией. Когда же рефлексия снижена, единственной доступной стратегией становится уход от проблемной ситуации, а интернет предоставляет для этого идеальные условия.

Опираясь на вышеописанные результаты, можно предположить, что развитие рефлексивности – ключевое направление профилактики и коррекции интернет-зависимости у подростков. Ведение дневника, ежедневное обсуждение дня в семье и в группе, планирование времени – все это способствует формированию у подростков способности к самоанализу и саморегуляции, снижая риск чрезмерного погружения в виртуальный мир.

Проведенное исследование позволило выявить значимые различия в когнитивно-мотивационной сфере подростков с разным уровнем интернет-аддикции.

Выводы:

1. Подростки с высоким уровнем интернет-зависимости демонстрируют значительно более низкий уровень развития рефлексивности по сравнению с подростками с низкой интернет-зависимостью.

2. У подростков с высокой интернет-зависимостью преобладает мотивация избегания неудач и снижена мотивация достижения успеха, тогда как у группы с низкой зависимостью наблюдаются обратные результаты.

3. Низкий уровень развитости рефлексии затрудняет анализ причин своих поступков, целеполагание и волевой контроль, что делает подростка уязвимым для ухода в цифровую среду.

4. Развитая рефлексивность выступает протектором интернет-зависимости, позволяя подростку осознанно регулировать время в сети, ставить реалистичные цели и справляться с неудачами без чрезмерного погружения в виртуальный мир.

Список источников

1. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
2. Комиссаренко Т. И., Пантелеева Т. В. Влияние интернет-зависимости на развитие коммуникативно-эмпатических способностей в ранней юности // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 5 (60). С. 49–61.
3. Колмогорцева А. А. Прогностическая модель структуры личностных особенностей субъектов с интернет-зависимостью // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. Т. 5, № 3. С. 51.
4. Дрепа М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2010. 22 с.

Стимулирование и мотивация педагогов дополнительного образования к самообразованию: теоретико-педагогический аспект

Stimulating and motivating extra-training educators to self-education: theoretical and pedagogical aspect

Анна Николаевна Крыжевич

Anna Nikolaevna Kryzhevich

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Виктор Викторович Лобанов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, danvelur@rambler.ru

Аннотация. Представлено определение понятия «самообразование», подходящее для использования в ракурсе мотивации педагогов. Проанализирована связь между мотивацией и стимулированием. Сформирован перечень особенностей педагога, которые подлежат изучению при рассмотрении его готовности к самообразованию.

Ключевые слова: самообразование, мотивация, стимулирование, педагогика дополнительного образования

Keywords: self-education, motivating, stimulating, extra-training education

Обеспечение качества образования напрямую связано с непрерывностью совершенствования профессиональных знаний и навыков педагогов, в том числе работающих в системе дополнительного образования. Устойчивости профессионального роста педагогов в современных условиях может способствовать их вовлечение в процесс самообразования. Создать условия для такого вовлечения – важная задача руководителя педагогического коллектива, поскольку при дефиците кадров требуется рациональнее использовать имеющиеся ресурсы. Нашедшее отклик у сотрудников стимулирование их к самообразованию напрямую влияет как на личную успешность специалистов, так и на общую эффективность образовательного учреждения.

В дополнительном образовании, в отличие от общего, руководитель не может полагаться на обязательность образования – обучающиеся приходят по желанию – своему или родителей/законных представителей. Один из факторов, который может сподвигнуть обучающегося выбрать конкретное учреждение дополнительного образования, – профессионализм педагога, его известность в образовательных кругах [1, с. 130].

Теоретический анализ словарной, энциклопедической и научной литературы показал, что самообразование имеет ряд ключевых значений. Например, Большая советская энциклопедия определяет самообразование как приобретение систематических знаний в области науки, техники или культуры с личным интересом и самостоятельным изучением материала [2]. В словаре русского языка С. И. Ожегова самообразование определяется как «приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне школы, без пре-

подавателя», «как личностно и профессионально значимый процесс в целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбору целей, путей и средств самосовершенствования, способствующий осмыслению собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самопознания и самосовершенствования» [3, с. 697]. После анализа многих определений, данных как философами, так и психологами, социологами, педагогами, С. В. Юдакова приходит к выводу, что самообразование – самостоятельная познавательная деятельность человека, включающая «целенаправленную самореализацию на основе внутренней свободы личности; удовлетворение потребностей в социализации; продуктивную активность личности на основе осознания познавательных потребностей; специально организованную самодеятельную систематическую познавательную деятельность по достижению целей, связанных с личностным развитием» [4, с. 17–18].

Обобщая, можно утверждать, что чаще всего самообразование может определяться как способность, процесс или деятельность. Самообразование как способность обуславливается психологическими и интеллектуальными качествами самого педагога, однако в равной или большей степени эта способность вырабатывается при систематической работе с источниками информации, ее анализе и самоанализе, мониторинге своей деятельности и деятельности коллег. В свою очередь, самообразование как процесс постоянного самостоятельного приобретения знаний является обязательным компонентом профессионального саморазвития высокомотивированных педагогов, заинтересованных во внесении вклада в качество образования. В данной статье целесообразно придерживаться определения понятия, данного С. В. Юдаковой, поскольку специально организованная систематическая познавательная деятельность педагогов по достижению целей личностного развития должна стимулироваться руководителем организации.

Отдельные аспекты проблематики самообразования освещались в педагогической литературе и в теории менеджмента. Особое внимание исследователей привлекают вопросы самообразования и мотивации работников. Так, А. И. Калинина подчеркнула важность самообразования как формы развития человека и ответа на вызовы современной жизни [5], а С. Н. Дмитриева отметила значимость внутреннего стремления педагогов к самообразованию для успеха их профессиональной деятельности [6]. В рамках данной статьи стимулирование понимается как процесс и средство, применяемое руководителем для создания мотивации педагогов к самообразованию.

Мотивация, по А. В. Дейнека [7, с. 167], – это процесс стимулирования человека к деятельности, направленной на достижение целей организации. Стимул есть внешнее побуждение к действию, причиной которого является интерес. В теории менеджмента [8, с. 140] эффективность системы управления чем-либо, в том числе и мотивацией персонала, зависит от заранее разработанных перечня и плана применения мер, ведущих к желаемому результату. Таким образом, если руководитель образовательной организации хочет, чтобы педагоги постоянно и успешно развивались в своей профессиональной области, то он должен стимулировать их самореализацию и поддерживать закономерно возникающую мотивацию к самообразованию. Продуманная система стимулирования повысит качество работы педагогов, выраженное, например, в написании мето-

дических пособий, проведении научных исследований, семинаров и конференций для обмена опытом.

Чтобы приступить к созданию системы мер, направленной на порождение и поддержание мотивации педагогов к самообразованию, сначала стоит оценить имеющуюся ситуацию в системе дополнительного образования. Для этого педагогам дополнительного образования предложат заполнить опрос, по результатам которого можно оценить отношение педагогов к самообразованию и их понимание данного термина. Планируется также выявить наличие какой-либо уже имеющейся системы самообразования у отдельных педагогов. В социологических исследованиях [9, с. 117–128] составлению опроса предшествует формулирование гипотезы. Предположим, что педагогические работники системы дополнительного образования в большей степени склонны получать дополнительное профессиональное образование, чем самообразовываться. Исходя из гипотезы, в опросе стоит осветить возраст респондента, образование, предложить респонденту выбрать наиболее близкое ему определение термина самообразование. Целесообразно предложить респондентам охарактеризовать термин «самообразование», чтобы оценить, является оно для них деятельностью, процессом, компетентностью, компетенцией или способностью. Также предлагается дать им ответить на вопросы, касающиеся участия в профессиональных сообществах. Получив результаты и, таким образом, точку отсчета, можно будет предметно рассмотреть варианты создания стимулов и поддержания мотивации педагогов.

Во-первых, самообразование является значимым фактором личностного и профессионального роста педагогов системы дополнительного образования. Во-вторых, в аспекте мотивации и стимулирования педагогов к самообразованию важно, что в современных исследованиях мотивация понимается как процесс стимулирования к деятельности, направленной на достижение целей организации, а стимулирование видится внешним побуждением к действию, причиной которого является интерес. В-третьих, необходимыми особенностями педагогов, которые следует изучать для выявления их вовлеченности в самообразование, представляются: уровень внутреннего стремления к профессиональному росту, умение анализировать и оценивать собственные действия и результаты, активность в профессиональных сообществах, наличие четких, измеримых целей по самообразованию и регулярное обращение к своему опыту для оценки прогресса и определения дальнейших шагов.

Список источников

1. Лобанов В. В. Педагогическая концепция развития образовательного коллектива : специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2025. 406 с.
2. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров, 3-е изд. Т. 22: Ремень–Сафи. М. : 1975. 628 с. URL: <https://bse.sci-lib.com/article099235.html> (дата обращения : 25.03.2026).
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М. : ОНИКС 21 век ; Мир и Образование, 2004. 1200 с.
4. Юдакова С. В. Профессионально-педагогическое самообразование : учеб. пособие. Владимир : ВГГУ, 2010. 131 с.

5. Калинина А. И. Сущность понятия «самообразование» // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-samoobrazovanie> (дата обращения: 20.10.2025).
6. Дмитриева С. Н., Евдокарова Т. В. Потребность к самообразованию как фактор профессионально-личностного становления будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnost-k-samoobrazovaniyu-kak-faktor-professionalno-lichnostnogo-stanovleniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 20.10.2025).
7. Дейнека А. В. Управление персоналом организации. 4-е изд., стер. М. : Дашков и К°, 2023. 288 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=720214> (дата обращения: 30.03.2026).
8. Рогожин М. Ю. Управление персоналом. Москва ; Берлин: Директ-Медиа, 2014. 309 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=253718> (дата обращения: 30.03.2026).
9. Девятко И. Ф. Методы социологического исследования : учеб. пособие для вузов. 4-е изд. М. : Книжный дом Университет, 2006 . 293, [2] с.

**Воспитательные практики формирования готовности школьников
к действиям в экстренных ситуациях во взаимодействии
со спасательными организациями**

**Educational practices for forming schoolchildren's readiness for actions
in emergency situations through interaction with rescue organizations**

Евгений Васильевич Лунёв

Evgeniy Vasilyevich Lunev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Альбертовна Семенова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, natalsem@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются воспитательные практики формирования готовности школьников к действиям в экстренных ситуациях, реализуемые во взаимодействии общеобразовательных организаций и спасательных служб. Анализируется опыт организации внеурочной воспитательной деятельности, направленной на формирование культуры безопасности, ответственности и навыков коллективного взаимодействия у подростков. Эмпирической базой исследования послужила апробация практико-ориентированных мероприятий в общеобразовательных школах № 198, 78, 84 и 90 г. Северска в 2022, 2023 и 2025 гг. Использовались методы педагогического наблюдения, экспертной оценки и анализа вовлечённости обучающихся. Полученные результаты подтверждают положительную динамику показателей готовности школьников к действиям в экстренных ситуациях и обосновывают эффективность социального партнёрства школы и спасательных организаций в системе воспитательной работы.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, воспитательная работа, культура безопасности, экстренные ситуации, социальное партнёрство, спасательные организации, социализация школьников

Keywords: extracurricular activities, educational work, safety culture, emergency situations, social partnership, rescue organizations, socialization of schoolchildren

Современные условия социального развития характеризуются увеличением количества потенциально опасных ситуаций природного, техногенного и социального характера. В связи с этим возрастает значимость формирования у подрастающего поколения готовности к ответственным и осознанным действиям в экстренных ситуациях. Данная задача выходит за рамки исключительно предметного обучения и требует системной воспитательной работы.

Практика общеобразовательных организаций показывает, что формализованные формы изучения правил безопасности не обеспечивают устойчивого формирования поведенческих моделей у подростков. Эффективное формирование культуры безопасности возможно при включении обучающихся в практико-ориентированные воспитатель-

ные формы, предполагающие реальное социальное взаимодействие и личностно значимый опыт. Одним из перспективных направлений в данном контексте является социальное партнёрство школы и спасательных организаций.

Целью статьи является обоснование эффективности воспитательных практик формирования готовности школьников к действиям в экстренных ситуациях, реализуемых во взаимодействии общеобразовательных организаций и спасательных организаций в системе внеурочной деятельности.

Теоретической основой исследования выступают положения социальной педагогики о воспитании как процессе социализации личности [1], идеи деятельностного подхода, согласно которым личностное развитие происходит в процессе активного, целенаправленного действия [2] а также концепции практико-ориентированного воспитания, обеспечивающие формирование устойчивых поведенческих моделей через реальный социальный опыт [3]. В рамках данных подходов формирование культуры безопасности рассматривается как комплексный процесс, включающий развитие ценностных установок, ответственности, навыков коллективного взаимодействия и готовности к принятию решений в нестандартных условиях.

В контексте настоящего исследования культура безопасности школьников рассматривается как интегративное личностное образование, включающее совокупность знаний о потенциальных рисках, ценностных ориентаций, установок на ответственное поведение и готовности к осознанным действиям в условиях неопределённости и угрозы. Данный подход позволяет рассматривать формирование культуры безопасности не как усвоение набора правил, а как процесс социализации, обеспечивающий устойчивость поведенческих моделей подростка в реальных жизненных ситуациях [4].

Существенное значение в формировании культуры безопасности имеет включение обучающихся в социально значимую деятельность, обладающую личностным смыслом и практической направленностью. В этом контексте взаимодействие школы и спасательных организаций приобретает особую педагогическую ценность, поскольку позволяет транслировать не только нормативные требования, но и профессиональные образцы поведения, основанные на реальном опыте действий в экстренных ситуациях. Такой формат взаимодействия способствует формированию у подростков субъектной позиции, ответственности за собственные решения и готовности к командному взаимодействию в условиях повышенной ответственности.

Методологическую основу исследования составляют принципы системности, практической направленности, воспроизводимости воспитательных практик и этичности педагогического исследования. Взаимодействие школы и спасательных организаций рассматривается как устойчивый социально-педагогический ресурс, способствующий передаче социально значимого опыта и формированию субъектной позиции подростков.

Апробация воспитательных практик осуществлялась на базе общеобразовательных школ № 198, 78, 84 и 90 г. Северска в 2022, 2023 и 2025 гг. В мероприятиях принимали участие обучающиеся подросткового возраста, педагогические работники школ и представители спасательных организаций.

Содержание воспитательной работы включало практико-ориентированные занятия по действиям в экстренных ситуациях, командные тренировочные мероприятия, моделирование условных чрезвычайных ситуаций, а также совместные занятия и встречи со специалистами спасательных служб. Указанные формы были интегрированы в систему внеурочной деятельности и носили регулярный характер.

Оценка эффективности воспитательных практик осуществлялась с использованием методов педагогического наблюдения, экспертной оценки и анализа вовлечённости обучающихся. Результаты апробации показали положительную динамику уровня вовлечённости школьников, рост осознанного отношения к вопросам личной и коллективной безопасности, а также развитие таких личностных качеств, как дисциплинированность, инициативность, ответственность и готовность к командному взаимодействию.

Экспертные оценки педагогов и представителей спасательных организаций подтвердили, что участие подростков в реальных практико-ориентированных формах деятельности способствует формированию устойчивых поведенческих установок и повышению готовности к действиям в экстренных ситуациях.

Полученные результаты согласуются с положениями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, определяющего необходимость формирования у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни, а также готовности к действиям в условиях неопределённости [5].

Ограничением проведённого исследования является отсутствие контрольной группы, что не позволяет в полной мере сопоставить полученные результаты с традиционными формами воспитательной работы. Кроме того, результаты исследования отражают специфику конкретных образовательных организаций и условий реализации воспитательных практик. Вместе с тем длительный характер апробации, её повторяемость в разные годы и устойчивость зафиксированной положительной динамики позволяют рассматривать полученные данные как репрезентативные для оценки эффективности взаимодействия школы и спасательных организаций в системе внеурочной деятельности.

Проведённое исследование подтверждает, что воспитательные практики, реализуемые во взаимодействии школы и спасательных организаций, обладают значительным потенциалом формирования культуры безопасности и готовности школьников к действиям в экстренных ситуациях. Практико-ориентированный характер деятельности обеспечивает устойчивость воспитательных эффектов и способствует развитию социальной ответственности подростков. Полученные результаты могут быть использованы в системе внеурочной деятельности общеобразовательных организаций и при разработке программ воспитательной работы.

Список источников

1. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : теоретико-методологические основы : учеб. для аспирантов, магистрантов и студентов. М. : Директ-Медиа, 2023. 312 с.
2. Деятельностный подход в образовании : в 4 кн. Кн. 2 / А. М. Аронов, Е. А. Асонова, В. В. Брофман [и др.] ; под ред. В. А. Львовского. М. : Авторский Клуб, 2019. 248 с.

3. Полякова М. В. Концепты теории воспитания : практико-ориентированная монография. Саратов : Вузовское образование, 2016. 162 с.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : (с изменениями и дополнениями на 2025 год). М. : Кодекс, 2025. 320 с.
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 20.03.2026).

**Кадровый потенциал участников специальной военной операции
в системе основного общего образования: анализ возможностей
и перспектив развития**

**The human resources potential of participants in a special military operation
in the basic general education system: an analysis
of opportunities and development prospects**

Александр Андреевич Мазанов

Alexander Andreevich Mazanov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lingevich@tspu.ru

Аннотация. Проводится концептуальный анализ термина «кадровый потенциал участников специальной военной операции». Осуществлен структурный разбор ключевых компонентов данного понятия с выделением его существенных характеристик. Рассмотрены основные составляющие данного термина, а также на практических примерах обозначены возможности профессиональной реализации указанной категории граждан в системе основного общего образования, что позволяет наметить пути их эффективной социально-профессиональной адаптации.

Ключевые слова: участников специальной военной операции, кадровый потенциал, основное общее образование, социально-профессиональная адаптация

Keywords: participants of a special military operation, human resources, basic general education, social and professional adaptation

В последние годы наблюдается тенденция к активному вовлечению участников специальной военной операции (СВО) в образовательный процесс общеобразовательных организаций. Ветераны СВО выступают в роли наставников, транслируя подрастающему поколению ценности лидерства и психологической стойкости.

Учитывая значимость данного социального ресурса, выявление и эффективное использование профессионального и жизненного потенциала ветеранов выступает приоритетным направлением модернизации российского школьного образования. Это способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса и укреплению гражданско-патриотических ценностей у обучающихся.

Согласно определению ряда исследователей, «кадровый потенциал» представляет собой совокупность всех человеческих ресурсов, включающих знания, умения и квалификацию, которые могут быть задействованы для достижения целей основного общего образования. Данное понятие охватывает как количественные, так и качественные аспекты кадрового состава [1, с. 30].

Современная государственная политика, ориентированная на поддержку, обучение и социальную адаптацию ветеранов специальной военной операции, актуализирует необходимость всестороннего анализа их кадрового потенциала применительно к сфере основного общего образования. Это позволит выявить профессиональные и личностные компетенции, пригодные для интеграции в учебно-воспитательный процесс, и определить оптимальные формы участия ветеранов в деятельности образовательных организаций.

Кадровый потенциал участников специальной военной операции представляет собой совокупность приобретенных личностных и профессиональных качеств, способных трансформироваться в педагогические ресурсы для школьной среды [2, с. 14]. Ключевой особенностью такого потенциала является реальный боевой опыт, который обогащает традиционные педагогические концепции и включает навыки разрешения конфликтных ситуаций; стратегии преодоления стрессовых состояний, умения мотивировать и сплачивать коллектив, модели поведения в условиях неопределенности и повышенного риска. Практическая реализация данного потенциала в образовательной сфере проявляется через руководство учебными заведениями (в том числе в труднодоступных районах); проведение занятий по военной и патриотической подготовке; внедрение воспитательных практик, основанных на реальных жизненных примерах. Такой подход способствует совершенствованию образовательного процесса не только в предметном, но и в морально-ценностном и патриотическом аспектах, что особенно актуально в современных условиях.

В системе основного общего образования кадровый потенциал участников специальной военной операции формируется под влиянием нескольких факторов, центральное место среди которых занимает интеграция боевого опыта с педагогическими компетенциями.

Процесс адаптации ветеранов осуществляется посредством социально-педагогического сопровождения, включающего психологическую поддержку семей участников СВО, профессиональные мастерские, в которых ветераны осваивают методики работы с детьми и педагогические технологии.

Важным фактором интеграции служит патриотическое воспитание, выступающее связующим звеном в процессе включения ветеранов в образовательную среду.

Одним из ключевых инструментов такой интеграции является программа «Время героев», реализуемая Высшей школой государственного управления РАНГХиС на базе Мастерской управления «Сенеж» по поручению Президента РФ. Программа нацелена на подготовку высококвалифицированных руководителей из числа участников СВО для последующей работы в органах государственной и муниципальной власти, а также государственных компаниях. В рамках обучения осваиваются современные методы и технологии управления, навыки командной работы и осуществляется личностное развитие участников.

В системе общеобразовательных учреждениях Российской Федерации наблюдается постепенное увеличение доли участия ветеранов специальной военной операции в учебно-воспитательном процессе [3]. В Томской области, к примеру, четыре ветерана СВО трудоустроены в учреждения образования на должностях преподавателей и мастеров производственного обучения [4].

Один из выпускников программы «Время героев» занимает должность директора школы в Якутии, где в рамках своей профессиональной деятельности уделяет приоритетное внимание качеству образовательного процесса и патриотическому воспитанию учащихся.

На территории Томской области также реализуется проект «Наши герои», предусматривающий вовлечение ветеранов СВО в разработку и реализацию социально значимых инициатив по ключевым направлениям развития региона, включая социально-экономическую сферу, экологию, образование, культуру и здравоохранение.

В рамках поддержки ветеранов разработана образовательная программа «Государственное и муниципальное управление» объемом 540 часов. Для волонтеров СВО предусмотрен специализированный модуль «Лидеры перемен» (более 250 часов), охватывающий вопросы управления проектами, создания сообществ и трансформации волонтерской инициативы в профессиональную деятельность.

Образовательный проект «Педагогическая мастерская» помогает интегрировать ветеранов СВО в просветительскую деятельность с подростками через беседы о долге и мужестве. Проект решает две взаимосвязанные задачи:

1. Создание организационно-педагогических условий для профессиональной реализации участников СВО в сфере образования.
2. Ценностно-смысловое развитие молодежи в парадигме гражданского патриотизма.

В рамках образовательного процесса предполагается освоение ветеранами методических основ педагогической деятельности, а также специализированных коммуникативных техник. Данные техники позволят эффективно вовлекать молодежь в дискуссии по различным актуальным вопросам и формировать дифференцированные взаимодействия с аудиторией различных возрастных групп.

В данном проекте выделяются три основных направления:

1. Развитие универсальных педагогических компетенций.

Данное направление ориентировано на формирование профессиональных компетенций, необходимых для построения успешной карьеры в сфере образования. В рамках программы осуществляется развитие коммуникативных навыков, методических и организационных умений, а также критического мышления. Практическая составляющая реализуется через проведение тренингов и семинаров, обеспечивающих обмен профессиональным опытом между участниками, а также посредством стажировок в различных организациях сферы образования.

2. Поддержка просветительских мероприятий.

В рамках реализации данной программы проводятся интерактивные занятия на базе ряда детских оздоровительных лагерей. Кроме того, одним из участников СВО был организован урок мужества, направленный на гражданско-патриотическое воспитание детей.

3. Обучение социальных координаторов Фонда «Защитники Отечества».

Данное направление рассматривается обучение специалистов, призванных содействовать социальной адаптации и реинтеграции ветеранов СВО в условиях мирной жизни [5, с. 616].

Стоит отметить, что важным условием эффективности таких мер выступает координация грантовой поддержки со стороны государственных структур с учетом региональных практик адаптации. Это позволит использовать опыт участников СВО в качестве содержательной основы для формирования гражданско-патриотического воспитания в рамках повседневного образовательного процесса в школах [6, с. 342].

Таким образом, кадровый потенциал участников специальной военной операции в системе основного общего образования представляет собой значимый ресурс, сочетающий боевой опыт с педагогическими навыками. Проведенный анализ демонстрирует, что интеграция таких специалистов в образовательный процесс способствует обновлению подходов к патриотическому, предметному и метапредметному обучению. В качестве примеров успешной реализации можно привести директора школы в Якутии (участника программы «Время героев») или ветеранов, осуществляющих преподавательскую деятельность в Томской области.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что, несмотря на сложности социальной адаптации и потребность в психологическом сопровождении, интеграция кадрового потенциала ветеранов СВО открывает перспективы для внедрения инновационных подходов в сфере образования. К числу таких подходов относится развитие партнерских отношений между образовательными организациями и государственными структурами, включение боевого и жизненного опыта ветеранов в содержание программ патриотического воспитания.

Использование потенциала участников СВО в сфере патриотического воспитания молодежи следует рассматривать как фундаментальное условие для формирования у подрастающего поколения ценностного отношения к Родине.

Реализация данного направления способствует трансляции значимого опыта ветеранов; выстраиванию новых общественных связей и т.д. Эффективность подхода обеспечивается взаимодействием педагогов, представителей общественности и самих ветеранов, мотивированных к социальной адаптации. Дальнейшее развитие требует комплекса мер: от программ подготовки кадров до совершенствования межведомственного взаимодействия. Это позволит сформировать прочный образовательно-профессиональный фундамент для молодежи на основе опытов защитников Отечества.

Список источников

1. Сикорская Д. М. Кадровый потенциал участников специальной военной операции в системе государственного управления // Постсоветский материк. 2025. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kadrovyy-potentsial-uchastnikov-spetsialnoy-voennoy-operatsii-v-sisteme-gosudarstvennogo-upravleniya> (дата обращения: 07.03.2026).
2. Участник программы «Время героев» работает директором школы в Якутии // ГТРК «Саха». URL: <https://gtrksakha.ru/news/2025/04/08/uchastnik-programmy-vremya-geroev-rabotaet-direktorom-shkoly-v-yakutii> (дата обращения: 25.03.2026).
3. Гурьянчик В. Н., Макеева Т. В. Социально-педагогическое сопровождение ветеранов и участников специальной военной операции в просветительской деятельности с детьми и молодежью (на примере проекта «Педагогическая мастерская») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 5.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-veteranov-i-uchastnikov-spetsialnoy-voennoy-operatsii-v-prosvetitel'skoy-deyatelnosti-s> (дата обращения: 07.03.2026).

4. Власти сообщили, сколько ветеранов СВО преподаёт в учебных заведениях Томской области [Электронный ресурс] // VTomske.ru. URL: <https://vtomske.ru/news/206141-vlasti-soobshchili-skolko-veteranov-svo-prepodaet-v-uchebnyh-uchrejdeniyah-tomskoi-oblasti> (дата обращения: 25.03.2026).

5. Овчинников Ю. Д., Щекотова Е. Н., Ролдугина В. Н. Патриотизм в государственных программах и проектах // Автономия личности. 2024. № 3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-gosudarstvennyh-programmah-i-proektah> (дата обращения: 07.03.2026).

6. Михеев Д. С., Александрова Е. В. Защитники Отечества – новая элита России // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2024. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaschitniki-otechestva-novaya-elita-rossii> (дата обращения: 07.03.2026).

Особенности смешанного обучения в профессиональной подготовке педагогов

Features of blended learning in the professional training of teachers

Данило Борисович Мацухов

Danilo Borisovich Matsukhov

Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко, Бердянск, Россия
Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko, Berdyansk, Russia

Аннотация. Рассматривается смешанное обучение в качестве перспективного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов. Представлены ключевые аспекты внедрения модели смешанного обучения в педагогических вузах, включая особенности сочетания традиционных форм занятий и цифровых образовательных ресурсов. Предложены различные модели смешанного обучения в профессиональной подготовке педагогов. Проанализированы основные преимущества и потенциальные сложности применения смешанного обучения для развития профессиональных качеств и навыков педагогов.

Ключевые слова: смешанное обучение, подготовка педагогов, цифровые технологии в образовании, онлайн-формат, педагогические компетенции

Keywords: blended learning, teacher training, digital technologies in education, online format, pedagogical competencies

Современное дистанционное обучение – динамический и быстрый процесс развития отраслей высшего образования. Увеличение количества информации и прогресса технических средств позволяет дистанционному обучению конкурировать с традиционной моделью образования [1]. Целью исследования является определение влияния смешанной формы обучения на качество образовательного процесса, а также выявление факторов, способствующих его успешному внедрению.

Появление интернета и быстрый научный прогресс способствовали повышению заинтересованности образовательного и научного сообщества во внедрении дистанционных форм обучения [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. В свою очередь, именно пандемия COVID-19 ускорила переход к цифровым технологиям в образовании, заставив педагогов переосмыслить привычные методы обучения [3].

По свидетельству ученых [3], проблема сохранения здоровья, профилактика заболеваний субъектов образования в период дистанционного обучения были и являются одной из актуальных задач высшего образования.

Определенная когорта ученых [4], исследуя данный вопрос, указывает, что вынужденный переход на дистанционное обучение может повлечь за собой неблагоприятные изменения функционального состояния организма вследствие малого двигательного компонента и значительного психического напряжения.

Преимущество смешанного обучения по сравнению с дистанционным заключается в сочетании личного общения с удобством онлайн-форматов [1]. Однако именно для педагогических вузов введение смешанного обучения имеет свои особенности: студенты должны не только усвоить учебный материал, но и научиться применять смешанные форматы в своей будущей преподавательской практике [4].

Смешанное обучение – это гибкий образовательный подход, который объединяет преимущества очного и онлайн-форматов [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Студенты получают знания не только в живом общении с преподавателем и коллегами, но и через самостоятельное изучение материалов в цифровой среде, регулируя темп, время и место обучения. Ключевыми элементами смешанного обучения являются соотношение онлайн-активностей, органичная интеграция различных форматов и достижение единых образовательных целей [1, Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В практике мирового образования (ориентируясь на работы Ч. Грэма, М. Хорна, Х. Стейкера [Ошибка! Источник ссылки не найден.]) сформировались базовые модели смешанного обучения, которые успешно применяются в подготовке педагогов:

- *ротационная модель* включает циклический переход между очными занятиями, работой в малых группах, онлайн-курсами и практической подготовкой;

- *гибкая модель*: основная часть учебного контента предоставляется онлайн, а очные встречи используются для углубленных консультаций, обсуждений и развития практических навыков;

- *модель «перевернутый класс»*: студенты самостоятельно осваивают теоретический контент онлайн (например, просматривая видеолекции или изучая электронные ресурсы), в то время как очное занятие посвящено активному обучению, такому как решение кейсов, участие в дебатах и выполнение академических заданий;

- *обогащенная виртуальная модель*: обучение в основном проводится онлайн, но включает обязательные очные занятия, такие как учебные упражнения.

Модели «перевернутый класс» и ротационная считаются наиболее ценными для подготовки будущих учителей, поскольку в полной мере способствуют развитию практических навыков и ориентированы на реальную учебную деятельность.

В ходе исследования специфики внедрения гибридного обучения в академических университетах, на основе анализа существующих практик (включая исследования Е. В. Барановой [4]) и международного опыта [Ошибка! Источник ссылки не найден.], можно выделить ряд ключевых аспектов.

1. Двойная цель развития навыков. Студенты академических программ одновременно выполняют две роли: осваивают содержание курса и готовятся стать преподавателями, способными работать в смешанной среде обучения [4]. Поэтому организация такой подготовки должна включать:

- курсы, где студенты самостоятельно работают с системами управления обучением (LMS);

- предметы, посвященные методике преподавания, где будущие педагоги учатся разрабатывать смешанные уроки для школьников [2, 4].

2. Изменение роли университетских преподавателей. В смешанной модели преподаватель перестает быть единственным источником знаний, его функции меняются на следующие:

- модерацию онлайн-дискуссий и работу на форумах;
- поддержку индивидуальных образовательных траекторий студентов;
- создание интерактивного цифрового контента (видеоуроки, интерактивные задания, викторины с мгновенной обратной связью);

– быстрый анализ успеваемости на основе данных LMS.

Перечисленные функции требуют от преподавателей высокого уровня цифровой компетентности и готовности переосмыслить содержание и структуру своих курсов [4].

3. *Специализированные потребности студентов в обучении для работы в смешанной среде.* Будущие преподаватели должны не только освоить цифровые инструменты, но и понимать их педагогические возможности и ограничения [4]. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно включить в учебную программу такие курсы, как «Цифровые образовательные ресурсы», «Смешанное обучение в школах» и «Разработка онлайн-уроков».

4. *Интеграция педагогической практики в смешанный формат.* Важной частью подготовки учителей является прохождение стажировок в школах, при этом смешанное обучение позволяет:

- проводить онлайн-консультации с наставниками во время стажировки;
- осуществлять видеозаписи уроков с последующим анализом полученных материалов;
- организовывать совместные посещения занятий и обсуждения в виртуальных группах [2].

5. *Рассмотрение потенциальных проблем и препятствий.* Типичные риски смешанного обучения в подготовке учителей включают:

- низкий уровень самодисциплины у студентов;
- ограниченное очное взаимодействие, необходимое для развития эмпатии и коммуникативных навыков;
- технические проблемы, особенно возможные во время практической подготовки в сельских школах;
- увеличение рабочей нагрузки учителей (связанной с созданием цифрового контента и предоставлением быстрой обратной связи).

На основании выявленных характеристик предлагается следующий набор рекомендаций по оптимизации процесса внедрения смешанного обучения, представленный в таблице [3, 5].

Рекомендации по оптимизации процесса внедрения смешанного обучения

Аспект	Рекомендация
Архитектура курса	Онлайн-обучение требует четкого разграничения между предполагаемым содержанием (теоретические блоки, тесты) и основным содержанием очного формата (тренинги, дискуссии)
Инфраструктура и инструментарий	Для обеспечения бесперебойной навигации рекомендуется интегрированное использование платформ (Moodle, Microsoft Teams, Sphorum)
Механизмы обратной связи	Регулярные онлайн-консультации и автоматизированное тестирование заданий должны проводиться параллельно с очными встречами
Формирование цифровой компетентности	В рамках вводного курса целесообразно включить модуль, направленный на освоение студентами электронной информационно-образовательной среды университета
Методы оценки результатов	Рекомендуется использовать комбинированные методы оценки, включающие портфолио онлайн-заданий, очные демонстрационные занятия и проектную работу

Смешанное обучение в контексте подготовки учителей демонстрирует ряд отличительных особенностей по сравнению с его традиционной формой. Одним из фундаментальных аспектов подготовки педагогов является развитие методологической компетентности студентов, что отражает их профессиональную готовность к разработке и внедрению смешанных форм обучения в будущей педагогической деятельности.

Достижение эффективности смешанного обучения в академических университетах выходит за рамки простого дополнения традиционных лекций онлайн-компонентами. Это требует систематического переосмысления содержания курсов, повышения цифровых навыков преподавателей, создания благоприятной и поддерживающей учебной среды, а также учета психологических и академических характеристик студентов.

В качестве перспективных направлений дальнейших научных исследований целесообразно выделить: разработку валидных критериев оценки качества реализации смешанного обучения в педагогическом образовании; изучение воздействия смешанного обучения на процесс формирования профессиональной идентичности у будущих педагогов; проведение сравнительного анализа эффективности реализации различных моделей смешанного обучения применительно к конкретным учебным дисциплинам, таким как педагогика, психология, предметно-ориентированные методы.

Список источников

1. Васильева Ю. С., Родионова Е. В., Чичерина Н. В. Blended learning: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1 (73). С. 22–32. <https://publications.hse.ru/articles/276639142?ysclid=mtyrn6be37162608635>.
2. Horn M. B., Staker H. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco : Jossey-Bass, 2014. 336 p. books.google.ru +1
3. Каракозов С. Д., Маняхина В. Г. Смешанное обучение в педагогическом вузе: из опыта МПГУ // Информатика и образование. 2017. № 8 (287). С. 7–11. <https://info.infojournal.ru/jour/article/view/213?ysclid=mtyrrd4z8s388108969>
4. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. М. : Юрайт, 2020. 194 с. <https://www.litres.ru/book/viktoriya-aleksandro/metodika-distancionnogo-obucheniya-uchebnoe-posobie-d-49601358/?ysclid=mtyrsqjror716609679>
5. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 44–64. <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-smeshannogo-obucheniya-organizatsionno-didakticheskaya-tipologiya/viewer>

Проблемы взаимодействия общеобразовательных учреждений со спортивными общественными организациями

The problems of interaction between general educational institutions and public sports organizations

Дмитрий Сергеевич Моспанов

Dmitry Sergeevich Mospanov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Рассмотрена проблема пропаганды занятий спортом и вовлечения детей в систематические занятия спортом. Предложены решения, позволяющие образовательным организациям использовать ресурсы общественных спортивных организаций, в том числе опыт профессиональных тренеров. Показана необходимость разработки нормативных документов, которые установят порядок доступа спортивных федераций в школы, их права, обязанности, ответственность и меры безопасности.

Ключевые слова: спортивные общественные организации, общеобразовательная школа, популяризация спорта

Keywords: public sports organizations, general education school, sports promotion

В настоящее время государство стремится вовлекать детей и взрослых к занятиям спортом, что находит отражение в нормативных документах [1–5]. Задача по увеличению количества занимающихся физкультурой отмечена в Указе Президента России В. В. Путина «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года»: в течение десяти лет доля занимающихся должна дойти до 70%. Впоследствии в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 года» было определено, что для снижения продолжительности временной нетрудоспособности граждан требуются формирование здорового образа жизни, своевременная профилактика заболеваний и привлечение граждан к систематическим занятиям спортом. Наконец, в 2021 г. правительство утвердило Концепцию развития детско-юношеского спорта до 2030 г., где поставлена более амбициозная задача – вовлечь в систематические занятия спортом не менее 90% детей.

Очевидно, что государство стремится увеличить продолжительность активной жизни человека, а поиск способов решения этой задачи становится важным и для научного сообщества [6]. Средством решения данной задачи, по мнению автора статьи, является взаимодействие образовательных учреждений, в первую очередь общеобразовательных, со спортивными общественными организациями, которое создаст также и основу для пополнения тренерских кадров [7, 8].

Современные исследователи полагают, что привычка к ведению здорового и двигательного образа жизни наиболее эффективно формируется в школьном и дошкольном возрасте. Однако будущие учителя физической культуры часто не мотивиро-

ваны прицельно и осмысленно решать проблему, например, избыточного веса у школьников, редко воспринимают себя в качестве субъектов профилактики гиподинамии [9]. Как подчеркивает В. В. Лобанов, субъектное участие в деятельности становится возможным, когда личность способна действовать по образцу, готова к систематическому учению и признаёт наличие внешних целей. Именно младший школьный возраст соответствует этим критериям, что делает его оптимальным для начала включения ребёнка в коллективную деятельность [10]. На этом этапе, в отличие от более поздних возрастов, личность, прежде всего, принимает ценности группы, в которую вступает, и ориентируется на предлагаемые извне образцы поведения [11]. Из этого следует, что именно в этом возрасте надо приучить ребенка к ведению здорового образа жизни и занятиям спортом, создать для этого подходящие условия.

Как известно, все общественные объединения действуют на основании Федерального закона «Об общественных объединениях», который регулирует общественные отношения, возникающие в связи с реализацией гражданами права на объединение, созданием, деятельностью, реорганизацией и (или) ликвидацией общественных объединений [5]. Согласно закону, типичная общественная организация – это добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей. Цели могут быть любыми, не запрещенными законом: культурными, образовательными, экологическими, благотворительными. Данный закон регламентирует также работу спортивных общественных организаций. При этом спортивные организации действуют и соответственно нормам Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [4].

Среди общественных спортивных организаций наиболее значимое место в решении задач по вовлечению детей в занятие спортом занимают спортивные федерации. Они наделяются специальными правами. Аккредитованная федерация получает монопольное право на конкретный вид спорта в регионе, далее – право на организацию и проведение официальных спортивных соревнований проведение чемпионатов, первенств, кубков субъекта РФ; разработку и утверждение положений (регламентов), наделение статусом чемпионов, победителей первенств, обладателей кубков субъекта РФ. Кроме того, федерациям принадлежит право на формирование и подготовку сборных команд субъекта РФ по виду спорта. Кроме того, общероссийские и региональные спортивные федерации участвуют в подготовке спортсменов и в обучении тренерских кадров, в разработке правил вида спорта, аттестации тренеров и спортивных судей, в реализации программ развития вида спорта, в отборе спортсменов для участия в соревнованиях различного уровня. Исходя из изложенного, следует заключить, что любая аккредитованная спортивная федерация не просто может, а обязана развивать вид спорта в регионе, в том числе через взаимодействие с общеобразовательными учреждениями.

Обратимся к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации». В статье 5 зафиксировано требование оказывать содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности, в том числе в области физической культуры и спорта, а статья 28 гласит, что создание условий для занятий физкультурой и спортом относится к

компетенции образовательной организации [3]. Это особенно важно, поскольку линия взаимодействия общеобразовательных учреждений и общественных спортивных организаций прямо определяется в Концепции. Так, в разделе V закрепляется (в качестве одного из основных направлений государственной политики) обязанность общеобразовательных учреждений использовать опыт спортивных федераций для достижения целевых показателей вовлеченности детей в спорт. В свою очередь, школа является самым очевидным пространством приобщения детей к занятиям спортом. Без взаимодействия школы со спортивными федерациями достичь показателей вовлеченности невозможно, так как она не может развивать все виды спорта самостоятельно. При этом механизмы такого взаимодействия, как правило, базируются только на личных связях, документально они часто не оформлены [8].

Вышеизложенное позволяет постулировать, что общеобразовательное учреждение должно создавать условия для занятия спортом. Когда у учреждения нет своих ресурсов (залов, специалистов), оно обязано привлечь те структуры, у которых они есть, чтобы обеспечить учащегося всем необходимым – если не на своей базе, то на базе спортивной общественной организации или спортивной школы. Подчеркнём: во всех школах есть уроки физкультуры, но не все преподаватели этого предмета – профессиональные спортсмены.

Полагаем, что только тренер по виду спорта может квалифицированно готовить спортсменов, в том числе с использованием сетевого взаимодействия организаций и учреждений. Кроме того, необходимо принять во внимание, что не самым популярным видам спорта (фехтование, скелетон, бобслей и др.) требуется особая поддержка. О существовании некоторых из видов спорта, даже входящих в программу Олимпийских игр, не знают ни дети, ни взрослые, с учетом чего взаимодействие хотя бы в информационном поле выглядит ещё более важным.

В ряде случаев школы рассматривают такое сотрудничество чаще всего не как ресурс для своего развития, а как дополнительную, навязанную извне обязанность. Для определения возможностей изменения подобного отношения автор взял интервью у действующих и бывших руководителей общеобразовательных учреждений. Представим фрагменты некоторых ответов.

Татьяна Владимировна Богомоллова (до ноября 2025 г. она возглавляла школу № 19 г. Томска) отметила, что школы заинтересованы в сетевом взаимодействии и развитии различных видов спорта на своей территории. В рамках сетевого взаимодействия, например в школе № 19, были и футбол, и тхэквондо. Однако развивать фехтование или фигурное катание на территории школы практически невозможно. Существует и проблема с входом посторонних в учреждение. Тренер должен постараться, чтобы войти в школу. Никакого законодательного акта, легализующего эту возможность, не существует.

Какие факторы могут мотивировать директоров общеобразовательных учреждений к взаимодействию? Во-первых, система поощрения: многие руководители проявляют инициативу, стараются, но не всегда это находит оценку у вышестоящего начальства. Во-вторых, отражение в отчётах в департамент, мэрию. В-третьих, освещение в

соцсетях, новостях, что дети из определённой школы занимаются и занимают призовые места. Как отмечает Т. В. Богомолова, сейчас в школах на всё надо спрашивать разрешение.

Респондент Евгения Анатольевна Баталова (ранее возглавляла Гуманитарный лицей г. Томска, в настоящее время – заместитель начальника департамента по социальной деятельности и воспитанию департамента образования Томской области) пояснила, что требуется информационная работа с педагогическим составом. Необходимо разъяснять педагогам и директорам важность занятий конкретным видом спорта. Например, фехтование – это не только физические нагрузки, но и развитие умственных способностей. Департаменты и управления спорта и образования должны сотрудничать. Может помочь разработка показателей деятельности начальников управления образования в этом направлении.

Интересна точка зрения Марины Ивановны Якубы, директора Гимназии № 24 им. М. В. Октябрьской г. Томска. Руководитель подчеркнула, что проблема существует, поскольку весь педагогический состав перегружен образовательной деятельностью. Возможно, решить ее удастся при взаимодействии спортивной федерации с методическим объединением учителей физкультуры. Например, учитель в методическом объединении получит подробную информацию о конкретном виде спорта, о спортивной школе, и уже на своих уроках тщательно разъяснит все детям. И если дети заинтересуются, то они смогут сами обратиться в спортивное учреждение. Таким образом, позиции руководителей подтверждают наличие проблем во взаимодействии учреждений и организаций.

Сделаем выводы.

Во-первых, общеобразовательным школам целесообразно взаимодействовать со спортивными организациями в связи с тем, что именно последние обладают особым статусом и специальными полномочиями, реализация которых позволит учреждениям выполнить свои обязанности в области физкультуры и спорта.

Во-вторых, выявленные проблемы взаимодействия создают барьеры для пропаганды занятий видами спорта и осложняют достижение государственных целевых показателей.

В-третьих, решением могут стать типовые нормативные акты на уровне региона, которые установят четкий порядок доступа федераций в школы – права, обязанности, ответственность субъектов, меры безопасности, а также введут систему мотивации школ, чтобы взаимодействие с федерациями позитивнее воспринималось директорами.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
2. Распоряжение Правительства РФ от 28.12.2021 № 3894-р «Об утверждении Концепции развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации до 2030 года».
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».
5. Федеральный закон от 19.05.1995 № 82-ФЗ «Об общественных объединениях».

6. Водолагина И. Ю., Павленкович С. С. VI Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта» // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2023. Т. 2, вып. 3. С. 302–308.
7. Закревская Н. Г., Медведева Е. Н., Терехина Р. Н., Петров С. И., Шустиков Г. Б. Взаимодействие вузов физической культуры с федерациями по видам спорта // Теория и практика физической культуры. 2023. № 6. С. 56–57.
8. Ольховский Р. М. Взаимодействие органов государственной власти и некоммерческих общественных организаций для реализации потенциала вовлечения молодежи в спортивную деятельность. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-organov-gosudarstvennoy-vlasti-i-nekommercheskih-obschestvennyh-organizatsiy-dlya-realizatsii-potentsiala-1> (дата обращения: 27.04.2026).
9. Смышляев К. А., Вакурин А. Н., Смышляев А. В. Учитель физической культуры как субъект профилактики избыточного веса у школьников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 60–70. doi: 10.23951/2307-6127-2024-4-60-70
10. Семенова Н. А. Анализ проблем организации проектной и исследовательской деятельности в образовательных учреждениях Томска и региона // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2021. Вып. 2 (214). С. 94–100. doi: 10.23951/1609-624X-2021-2-94-100
11. Лобанов В. В. Педагогическая концепция развития образовательного коллектива : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2025. 406 с.

**Формирование ценности крепкой семьи
у младшеклассников средствами семейного чтения**

**Forming the value of a strong family in primary school children
by means of family reading**

Оксана Борисовна Мухортова

Oksana Borisovna Mukhortova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Виктор Викторович Лобанов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, danvelur@rambler.ru

Аннотация. Исследуется формирование у российских младших школьников ценности крепкой семьи. Охарактеризованы проблемы нежелания детей читать, предложены пути их решения. Представлены рекомендации для педагогов и родителей, желающих повысить интерес детей к чтению.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, художественная литература, семейное чтение, ценности крепкой семьи

Keywords: spiritual and moral values, fiction, family reading, values of a strong family

В практику воспитания младшеклассников обязательно входит формирование у них ценности крепкой семьи, что является важной государственно-общественной задачей. Существующая нормативно-правовая и методическая база [1–3] закономерно отразила общественный запрос на формирование ценности крепкой семьи, которая традиционна для российского социума. Эта ценность восходит к общинности дореволюционного периода и к коллективности [4–6] советской эпохи, причём как община, так и коллектив в целом основываются на традициях многопоколенной семьи.

Учитывая, что младший школьный возраст является наилучшим для формирования базовых морально-этических норм и ценностей, в том числе и ценности крепкой семьи [7], целенаправленная работа в этом направлении становится приоритетной для образовательной системы и для общества в целом: по данным ВЦИОМ, в 2023 г. распадались семь из десяти браков [8].

Сегодня растёт количество часов, проводимых школьниками в виртуальности. Это обуславливает уменьшение времени, в течение которого дети общаются с родителями и другими родственниками, что порождает опасность атомизации семейного социума. Возможное решение – обращение к проверенному поколениями способу сближения семей, к совместному чтению детских книг, которое и само по себе, и в контексте специально подобранной литературы может укрепить представления детей о семейных ценностях.

При этом анализ позволил обозначить некоторые проблемы формирования ценности крепкой семьи у младшеклассников средствами детской литературы.

Первая проблема – дети мало читают или не хотят читать. Уменьшается номенклатура книг, которые дети берут в библиотеках. Зачастую дети ходят в библиотеку на интерактивные мероприятия, которые создают библиотекари, но книг берут мало, особенно авторов, в чьих произведениях есть полная и крепкая семья. По сведениям М. В. Монасыровой, заведующей отделом Центральной детской библиотеки г. Северска, в 2025 г. брали книги В. Ю. Драгунского 32 ребёнка, книги Н. Н. Носова – 26, книги В. П. Крапивина – только 1. С 2010 по 2017 г., согласно данным Лаборатории фантастики, разными тиражами было издано 76 книг В. Ю. Драгунского, а в 2020–2023 гг. – 33 наименования книг. Тенденция, как видно, нисходящая.

В 1–4-х классах средней школы № 89 г. Северска автор провела опрос, из которого следует, что дети по большей части не имеют желания читать, а те, кто читают, читают мало: раз в неделю, раз в месяц, на каникулах (таблица). Совсем мало детей из числа опрошенных читают каждый день и более 5 книг в месяц. Также меньше трети опрошенных читают в семье (семейное чтение); чем старше ребёнок, тем реже читают в семье или же вовсе не читают. Эта проблема стала предметом исследования многих ученых, а в литературе даже появился термин «слабый читатель» [9, с. 6].

**Интерес учеников средней школы № 89 г. Северска к чтению
(информация получена и обработана автором О.Б. Мухортовой)**

Критерий	Класс / количество опрошенных			
	1 / 26	2 / 12	3 / 40	4 / 20
	Показатель			
Нравится читать	8	6	21	4
Не нравится читать / иногда нравится	18	6	19	16
Читает каждый день	3	3	7	1
Читает раз в неделю	7	5	7	6
Читает несколько раз в неделю	3	2	13	5
Читает на каникулах	8		19	6
Не читает	2	2	2	5
Читают в семье	4	5	15	3
Читает 1 книгу в месяц	11	8	12	10
Читает от 2 до 5 книг в месяц	9	0	14	4
Читает более 5 книг в месяц	0	0	4	2
Знакомы с творчеством Н. Н. Носова	16	4	32	3
Знакомы с творчеством В. Ю. Драгунского	12	3	13	15
Берут книги в библиотеке	9	3	12	9
Книги покупают родители	11	2	9	12

Вторая проблема состоит в том, что сегодня издается много книг, но малыми тиражами. Хотя до 30 издательств выпускают большое количество книг, направленных на формирование традиционных ценностей у младших школьников, речь идет лишь об ограниченных партиях (3–5 тысяч экземпляров), а дополнительные тиражи редки.

По данным Российской книжной палаты [10], в 2025 г. издано в сегменте художественной литературы чуть более 21 тыс. книг, в сегменте детской литературы – несколько более 12 тыс. Средний тираж – 3–4 тыс. экземпляров. Это создаёт ситуацию, когда литература для детей формально есть, но доступность конкретной книги ограничена. До библиотек малых городов такие книги порой вообще не доходят.

Третьей проблемой является отсутствие в семьях традиций совместного чтения. Семейное чтение в педагогике считается одним из важнейших факторов социализации личности. Семейное чтение не только сближает членов семьи, но и помогает выстраивать традиционно духовно-нравственные ценности, укрепляет связь поколений. Сегодня семейное чтение отходит на второй план, уступая место времяпровождению в телефонах всех членов семьи. По данным опроса младшеклассников школы № 89 г. Северска, лишь у четверти детей родители или бабушки / дедушки читают дома. Чем старше ребёнок становится, тем семейного чтения меньше.

Решением *первой проблемы* видится создание атмосферы любви к книге и литературе в целом. Например, Е. Н. Неустроева и Д. В. Иванова предлагают создавать книжные клубы, куда будут ходить дети и родители, организовывать конкурсы чтецов для детей, совместное посещение библиотек и книжных ярмарок [11]. Соглашаясь с таким решением проблемы, следует добавить, что ребёнка в первую очередь надо знакомить с миром книг ещё до того, как он пойдёт в школу. Регулярное пополнение домашней библиотеки произведениями различных жанров и авторов позволит ребёнку развивать кругозор. Родители перед покупкой книги должны изучить содержание произведений с позиции традиционных ценностей, проследить, чтобы книга отвечала идеалам крепкой семьи. Детям можно предложить сочинить свою историю, тогда они способны захотеть читать книги, чтобы найти героя для нее. Интерес к чтению повысят и встречи детей с современными авторами.

В ракурсе *второй проблемы* необходимо повышение доступности книг, увеличение тиражей, наполнение детских библиотек, участие издательств в книжных ярмарках и фестивалях в разных городах, а не только в крупных. Требуется сотрудничество с библиотеками школ, программы популяризации чтения среди младшеклассников.

Третья проблема может быть преодолена за счет привлечения семей к культуре чтения. Семья должна стать читающим сообществом, родителям надо и самим читать бумажные книги. Можно создать ритуалы чтения и обсуждения литературы, завести читательский дневник и по прочтении нескольких книг поощрять детей походами в театр и кино, ездить на встречи с авторами, посещать книжные клубы, участвовать в конкурсах.

Можно заключить, что решение проблемы снижения интереса к чтению требует комплексного подхода. Во-первых, важны целенаправленные усилия по привлечению внимания детей младшего школьного возраста к миру книг для воспитания устойчивого интереса к литературе. Организация специальных мероприятий, таких как книжные клубы и литературные ярмарки, способствует вовлечению детей и их родителей в процесс чтения. Важнейшую роль играет формирование домашней библиотеки.

Во-вторых, необходимо повысить доступность детской литературы путём увеличения числа изданий и региональных книжных мероприятий. Школьные библиотеки

должны играть важную роль в обеспечении доступности детской литературы за счет их пополнения современными и классическими детскими книгами. В-третьих, родителям необходимо организовывать домашнее чтение как традицию, которая поможет сформировать у детей устойчивый интерес к литературе. Семейные экскурсии на встречи с писателями, посещение книжных клубов и конкурсов также усилят значимость чтения как части культурной жизни семьи, создавая благоприятную среду для развития ребёнка.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (ред. от 04.03.2026) // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 25.03.2026).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 08.08.2024) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 25.03.2026).
3. НИР Разработка курса «Семьеведение» // Институт изучения детства, семьи и воспитания. URL: <https://институтвоспитания.рф/наука/nauchno-issledovatelskie-raboty/nir-razrabotka-kursa-semevedenie/> (дата обращения: 25.03.2026).
4. Ревякина В. И., Лобанов В. В. Идеи отечественных педагогов XX века о воспитании коллективно ориентированной личности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 6 (52). С. 113–121.
5. Лобанов В. В. Образы коллективизма в педагогических опытах Игнатия Вячеславовича Ионина и Антона Семеновича Макаренко // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3 (8). С. 131–147.
6. Лобанов В. В. Коллективизм и разновозрастность в зарубежном и российском образовании XIX – начала XX вв. // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи : сб. научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, Калуга, 26–28 сентября 2024 года. Калуга : Волгоградская государственная академия последиplomного образования, 2024. С. 338–342.
7. Журавель Д. А. Формирование духовно-нравственного воспитания в младшем школьном возрасте // Вестник науки. 2022. Т. 2, № 11 (56). С. 67–73.
8. Развод по-русски: аналитический обзор // ВЦИОМ. Москва. 10 июня 2025 г. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/razvod-po-russki> (дата обращения: 25.03.2026).
9. Чудинова В. П. Чтение детей как национальная ценность // Недетские проблемы детского чтения. Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. [М., 2004]. С. 5–10. URL: https://rgdb.ru/images/soc/documents/3_fio_cycle_of_ar.pdf (дата обращения: 30.04.2026).
10. Российское книгоиздание: итоги 2025 года // ASKR.LIFE. URL: <https://askr.life/sobytiya/novosti2/rossijskoe-knigoizdanie-itogi-2025-goda> (дата обращения: 25.03.2026).
11. Иванова Д. В. Проблемы повышения интереса к чтению у младших школьников // Cyberleninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-povysheniya-interesa-k-chteniyu-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 25.03.2026).

Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений

Development of professional competence of teachers of preschool educational institutions

Нина Викторовна Савюк

Nina Viktorovna Savyuk

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lingevich@tspu.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в области формирования у детей основ безопасного поведения. На основе анализа научной литературы уточнены понятия «компетенция» и «компетентность», а также рассмотрены критерии профессиональной компетентности. Представлены результаты эмпирического исследования, выявляющего уровень готовности воспитателей к формированию основ безопасного поведения у детей.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, безопасное поведение дошкольников

Keywords: competence, competency, professional competence, safe behavior of preschoolers

Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в сфере формирования у детей основ безопасного поведения представляет собой актуальную задачу, что обусловлено требованиями нормативно-правовых документов в сфере образования. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), педагогические работники обязаны обладать комплексом компетенций, необходимых для создания условий всестороннего развития детей, в том числе для обеспечения охраны их жизни и здоровья [1, п. 3.4.2]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) закрепляет формирование основ безопасности в качестве приоритетного направления воспитательного процесса. Это предполагает, что педагог должен владеть современными методиками обучения детей безопасному поведению в различных средах (в быту, социуме и природе) [2].

Таким образом, успешная реализация обозначенных требований невозможна без достижения высокого уровня профессиональной компетентности воспитателя. В связи с этим развитие соответствующих компетенций педагогов выступает приоритетной задачей для администрации образовательных организаций.

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, ежедневно в мире около 2 300 детей погибают в результате неумышленных травм или несчастных случаев

[3]. Распределение основных причин выглядит следующим образом: наибольшее число происшествий приходится на домашние условия; второе место занимают дорожно-транспортные происшествия; третье – опасности, связанные с пребыванием на природе; четвертое место – риски, возникающие при контактах с незнакомцами. При этом уровень насильственных преступлений в отношении детей остается стабильно высоким, что повышает социальную ответственность педагогических работников.

В отечественной педагогике существует множество подходов к определению профессиональной компетенции и компетентности педагога. Рассмотрим наиболее значимые из них.

Согласно подходу А. В. Хуторского [4], компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественного продуктивного действия в данной сфере. Компетентность же трактуется как владение соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение человека к ней и предмету деятельности. Таким образом, компетенция выступает внешним требованием к специалисту, а компетентность – его внутренней характеристикой.

И. А. Зимняя [5] определяет профессиональную компетентность как способность и готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности, основанную на знаниях, опыте и ценностных ориентациях.

А. К. Маркова [6] рассматривает профессиональную компетентность как совокупность пяти компонентов: педагогической деятельности, педагогического общения, личности педагога, обученности (обучаемости) и воспитанности (воспитуемости).

И. Б. Будик [7] трактует профессиональную компетентность как «интегральную характеристику, определяющую способность решать типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта».

На основании обобщения рассмотренных теоретических подходов и с учетом специфики исследуемой проблематики нами сформулировано следующее определение понятия профессиональной компетентности педагога ДОУ: это интегративное качество личности, которое характеризуется наличием: системных знаний в области дошкольного образования; практических умений, необходимых для реализации образовательных задач; ценностного отношения к жизни и безопасности. Данное определение позволяет педагогу эффективно организовывать образовательную деятельность и обеспечивать безопасность жизнедеятельности дошкольников.

Система профессиональной компетентности педагога дошкольного образования представляет собой комплекс взаимосвязанных компетенций, среди которых выделяют: методологическую, психолого-педагогическую, коммуникативную, исследовательскую, презентационную, акмеологическую, ИКТ-компетентность, эмоциональную компетентность [8]. Детальная характеристика указанных компетенций представлена в таблице.

Следует подчеркнуть, что компетенции педагога в области безопасности не являются автономными, а представляют собой проекцию общепедагогических компетенций на специфическую задачу охраны жизни и здоровья детей. Формирование и развитие

каждой ключевой компетенции вносит существенный вклад в создание безопасной образовательной среды ДОУ.

Виды профессиональной компетентности педагогов ДОУ

Вид компетенции	Характеристика	Связь с безопасностью
Методологическая компетенция	Понимание и применение системно-деятельностного подхода, организация совместного поиска решений с детьми	Педагог с развитой методологической компетенцией не транслирует готовые правила безопасности, а организует исследовательскую деятельность через анализ сказок, моделирование опасных ситуаций дети самостоятельно формулируют правила безопасного поведения
Психолого-педагогическая компетенция	Знание возрастных и индивидуально-психических особенностей детей дошкольного возраста	Позволяет педагогу дозировать информацию об опасностях в соответствии с возрастными возможностями восприятия, выбирать адекватные методы обучения и предупреждения травматизма
Коммуникативная компетенция	Способность к эффективному взаимодействию с детьми, родителями, коллегами и представителями внешних организаций	Обеспечивает: – доверительные отношения с детьми (ребенок не боится обратиться за помощью в опасной ситуации); – продуктивное взаимодействие с родителями (организация тренингов, квестов по безопасности); – сотрудничество с внешними структурами (ГИБДД, МЧС) для проведения совместных профилактических мероприятий
Исследовательская компетенция	Умение организовать наблюдения, опыты, сбор и анализ информации	Позволяет педагогу обучать детей методам самостоятельного распознавания признаков опасности через наблюдение, эксперимент, сравнение, демонстрацию
Презентационная компетенция	Способность представлять и транслировать профессиональный опыт (через публикации, выступления, открытые занятия)	Способствует распространению эффективных практик обучения безопасности среди педагогического сообщества, повышает общий уровень компетентности в данной сфере
Акмеологическая компетенция	Стремление к непрерывному профессиональному саморазвитию, совершенствованию мастерства	Позволяет педагогу отслеживать изменения в сфере безопасности (новые угрозы, нормативные требования), своевременно осваивать современные методики и повышать уровень компетентности
ИКТ-компетентность	Владение информационно-коммуникационными технологиями, умение создавать и использовать цифровые образовательные ресурсы	Обеспечивает: – применение интерактивных заданий для обучения детей вызову экстренных служб; – создание цифровых плакатов и обучающих материалов совместно с детьми; – формирование навыков кибербезопасности у детей и родителей.
Эмоциональная компетентность	Способность управлять собственными эмоциями и эмоциями окружающих, эмпатия, эмоциональная устойчивость	Критически важна в чрезвычайных ситуациях: педагог сохраняет самообладание, действует по алгоритму, помогая детям справиться со страхом, замечает признаки эмоционального дискомфорта у воспитанников, предотвращает профессиональное выгорание, снижающее бдительность

В рамках теоретического анализа проблемы нами была организована опытно-экспериментальная работа.

На констатирующем этапе исследования для выявления уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области безопасности применялся метод анкетирования. В опросе приняли участие 20 воспитателей ДООУ.

Результаты констатирующего этапа исследования показали следующую дифференциацию уровня профессиональной компетентности педагогов ДООУ в области формирования безопасного поведения у детей: высокий уровень (7 педагогов, 35%) – характеризуется глубокими знаниями, систематической работой по основам безопасности поведения и активным применением интерактивных методов обучения; средний уровень (11 педагогов, 55%) – деятельность носит фрагментарный характер, преобладает формальный подход к реализации задач безопасности; низкий уровень – (2 педагога, 10%) – выявлены значительные затруднения в решении большинства профессиональных задач, отмечена потребность в методической поддержке.

Таким образом, анализ данных позволил нам выявить следующие профессиональные дефициты: недостаточное владение методикой моделирования опасных ситуаций; фрагментарность знаний о современных подходах к обучению безопасному поведению; неэффективное взаимодействие с родителями воспитанников; ограниченный арсенал методов и приемов (преобладание вербальных методов).

В целях устранения выявленных дефицитов нами был разработан образовательный марафон «Безопасный старт» для воспитателей. Программа нацелена на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов ДООУ в области формирования безопасного поведения у детей посредством внедрения формата микрообучения с использованием готовых практических материалов.

В заключение хотелось бы отметить, что область безопасности представляет собой неотъемлемый компонент профессиональной компетентности современного воспитателя. Управление развитием данной компетентности требует системного подхода, включающего диагностику профессиональных дефицитов, практико-ориентированное обучение и создание банка методических материалов, дифференцированных по возрастным группам воспитанников.

Список источников

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Собрание законодательства РФ.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 30.09.2022 № 874 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования // Министерство юстиции РФ.
3. Доклад о профилактике детского травматизма // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/dda4a810-3e5b-4989-a78b-cbade95d36/content>
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya/viewer>
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 192 с.

7. Симоненко А. В. Профессиональная компетентность воспитателей дошкольных образовательных учреждений // Вестник магистратуры. 2014. № 3 (30). С. 68–70.
8. Карагулова Э. С. Ключевые компетенции педагога ДОО в соответствии с ФГОС: круглый стол с педагогами ДОО // Совушка. 2025. № 1 (39). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/39/> (дата обращения: 24.04.2026).

Связь чувства юмора и эмоционального выгорания у студентов

The relationship between humor and emotional burnout in students

Евгений Борисович Сташков

Evgenii Borisovich Stashkov

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Александровна Есипенко

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия,
esipenkoea@gmail.com

Аннотация. Выявлены связи между использованием юмора и эмоциональным выгоранием у студентов. Студенты, которые активно используют юмор и при этом глубоко погружены в образовательный процесс, могут представлять собой скрытую группу риска. Для проверки гипотезы было проведено тестирование студенческой молодежи по ряду диагностических методик и выполнен корреляционный анализ полученных данных, который подтвердил выдвинутую гипотезу: по используемым стилям юмора можно оценивать показатели эмоционального выгорания.

Ключевые слова: юмор, стиль юмора, эмоциональное выгорание

Keywords: humor, style of humor, emotional burnout

Современное общество характеризуется существенным возрастанием интенсивности и напряженности во всех сферах жизни человека, что часто приводит к возникновению стрессогенных ситуаций, которые неизбежно ведут к эмоциональному выгоранию. Эмоциональное выгорание студентов в процессе обучения является деструктивным фактором для стратегического развития общества, поэтому изучение этого явления весьма актуально для всех направлений общественных процессов [1]. Каждый человек по-разному справляется с текущими изменениями в мире, и один из уникальных способов – это юмор. Специалисты, изучающие данный социальный феномен, обратили внимание на двойственность его проявления [2]: для одного человека юмор может быть защитным механизмом, поскольку человек не может справиться с такими состояниями, как тревожность, депрессия, а для другого – выступает как поддержка, помогает чувствовать себя лучше, идти к своей мечте, расширять кругозор общения.

Исследователи предложили выделять четыре стиля юмора, куда вошли: аффилиативный стиль, самоподдерживающий стиль, а также такие стили, как агрессивный и самоуничижительный [3]. Например, люди с аффилиативным чувством (стилем) юмора часто шутят и вступают в диалог дружелюбно. Этот стиль ассоциируется с экстраверсией, открытостью новым впечатлениям, оптимизмом, жизнерадостностью, самопринятием и самооценкой, успехом в построении и поддержании отношений, удовлетворенностью качеством жизни, преобладанием позитивных эмоций и позитивным настроением.

В отличие от предыдущего стиля, самоподдерживающий юмор ориентирован преимущественно на внутренние процессы (саморегуляцию и преодоление стресса), что объясняет его менее выраженную связь с экстраверсией. Данный стиль функционирует как механизм эмоциональной регуляции и преодоления стресса, он предполагает оптимистичный взгляд на жизнь, способность сохранять чувство юмора даже в условиях трудностей и проблем.

Люди с агрессивным стилем часто не могут устоять перед желанием рассказывать анекдоты, даже если они могут кого-то обидеть. Такой стиль включает в себя сарказм, насмешки, издевательства и может использоваться для манипулирования окружающими.

Самоуничижительный стиль юмора подразумевает самоиронию – он направлен на себя с целью вызвать положительные эмоции у других. Люди, склонные к такому стилю, стремятся заслужить одобрение: они позволяют делать себя объектом шуток и готовы разделить с окружающими смех над собой. У тех, для кого преимущественно характерен данный стиль, наблюдается желание восприниматься находчивыми и забавными, а также ярко выражена потребность в признании [3].

Цель исследования предполагала выявить связь стиля используемого юмора и эмоционального выгорания у студентов.

Гипотеза исследования – по некоторым стилям юмора можно оценивать показатели эмоционального выгорания.

Весной 2026 г. проведено исследование и собраны анкетные данные с помощью Яндекс Формы. В исследовании приняли участие студенты ($N = 37$ человек) из них 21 женщина (57%), 16 мужчин (43%); средний возраст респондентов – 21 год. Для достижения поставленной цели, а именно изучения связи стилей юмора и эмоционального выгорания, использовался опросник Р. Мартина «Стили юмора», включающий следующие стили:

- 1) affiliative (Аф) – это мягкий стиль юмора укрепляет отношения и усиливает взаимное влечение;
- 2) self-protective (СП) – направлен на самоподдержку;
- 3) aggressive (Аг) – не способствует укреплению отношений (предполагает манипулирования другими);
- 4) self-deprecating (СУ) – направлен на себя с целью вызвать положительные эмоции у окружающих [3].

В исследовании использовался Тест оценки выгорания BAT (Burnout Assessment Tool), версия для студентов – стандартизированный психологический инструмент, предназначенный для оценки наличия и степени выраженности симптомов эмоционального выгорания у студенческой аудитории. BAT не диагностирует эмоциональное выгорание, но оценивает различные жалобы, связанные с ним. Опросник включает в себя следующие шкалы: *истощение, внутреннее дистанцирование, эмоциональные и когнитивные затруднения, а также психологические и психосоматические жалобы*. BAT измеряет наличие и интенсивность симптомов, но не оценивает причины или последствия эмоционального выгорания. Данный тест как диагностический инструмент особенно полезен при индивидуальном обследовании и помогает оценить уровень

симптомов эмоционального выгорания, которые может испытывать человек. Его также используют для групповой оценки эмоционального выгорания [4].

Шкала *Истощение* характеризует сильную потерю энергии, которая, в свою очередь, приводит к физической и психологической усталости.

Шкала *Внутреннее дистанцирование* отражает отстранение от рабочих обязанностей, выраженную неприязнь к работе, избегание контактов, циничное отношение и безразличие.

Шкала *Когнитивные затруднения* выявляет проблемы, связанные с когнитивными функциями (память, внимательность, мышление и т.д.).

Шкала *Эмоциональные затруднения* показывает ощущение подавленности эмоциями, неконтролируемыми эмоциональными реакциями в рабочей обстановке [4].

Дополнительно нами было принято решение проверить, как полученные результаты связаны с психологическим благополучием. Для этого применен опросник Шкалы психологического благополучия К. Рифф [5]. Статистическая обработка данных проводилась с помощью пакета программ JASP 0.8.5.1.

Нами произведен подсчет средних баллов (максимум – 56 для каждого стиля) по каждому стилю юмора и получены следующие результаты: Аф – 33 балла, СП – 37, Аг – 33, СУ – 30 баллов. На основе полученных данных делаем вывод, что в представленной выборке чуть более выражен самоподдерживающий стиль юмора. После подсчета средних значений шкал Теста оценки выгорания получены следующие результаты: «Истощение» – 26 балла из 40, «Внутреннее дистанцирование» – 14 баллов из 25, «Когнитивные затруднения» – 15 баллов из 25, «Эмоциональные затруднения» – 14 баллов из 25, «Психологические жалобы» – 15 баллов из 25, «Психосоматические жалобы» – 12 баллов из 25. Анализ результатов теста показал, что среди всех шкал у исследуемой группы студентов максимально выражена шкала «Истощение», отражающая состояние сильной потери энергии. Данное состояние приводит к чувству усталости, слабости (физическое истощение) и ощущению изнурения (психическое истощение).

Подсчет результатов Теста оценки выгорания ВАТ выявил, что средний балл шкалы выгорания составил 99 из 165 возможных. Полученный показатель позволяет сделать вывод, что у исследуемой группы студентов наблюдается уровень эмоционального выгорания выше среднего.

Рост уровня выгорания, в свою очередь, может негативно повлиять на психологическое благополучие человека. В связи с этим дополнительно был использован опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. Затем проведен корреляционный анализ с его шкалами, максимальный балл составляет 84. Мы подсчитали средние значения шкал, а именно: *Позитивные отношения* – 60 баллов, *Автономия* – 57, *Управление средой* – 52, *Личностный рост* – 63, *Цели в жизни* – 59, *Самопринятие* – 56 баллов. На основе этих данных можно предположить, что шкала *Личностный рост* набрала наибольшее количество баллов, следовательно, респонденты открыты новому опыту, наблюдают улучшения в себе и своих действиях, а также испытывают чувство реализации своего потенциала. Общий суммарный балл психологического благополучия составил 347, что входит в средний уровень психологического благополучия.

Далее был проведен корреляционный анализ, в ходе которого выявлены умеренные положительные корреляции между показателями Теста оценки выгорания ВАТ и опросника Р. Мартина «Стили юмора», а именно со *Стилем самоуничтожения* (СУ) и *Эмоциональным затруднением* ($r = 0,39$, $p = 0,016$) и шкалой *Психосоматические жалобы* ($r = 0,514$, $p = 0,001$). Также выявлена положительная корреляция общего суммарного балла выгорания с СУ: $r = 0,391$, $p = 0,017$. Исходя из полученного результата, можно сделать вывод, что с ростом значений *Самоуничтожительного стиля* юмора растут показатели шкал *Эмоциональные затруднения*, *Психосоматические жалобы* и *Общий балл выгорания*. Также при корреляционном анализе выявлена слабая, но статистически значимая связь между суммарным баллом Теста оценки выгорания ВАТ и (Аг) стилем ($r = 0,331$, $p = 0,045$), что свидетельствует о следующей взаимосвязи – чем выше уровень выгорания, тем больше склонность к агрессивному юмору.

При корреляционном анализе между опросником Психологического благополучия и Стили юмора выявлены умеренные отрицательные связи между шкалами благополучия и шкалой (СУ) юмор ($r = -0,363$, $p = 0,027$); ($r = -0,415$, $p = 0,011$); ($r = -0,444$, $p = 0,006$); ($r = -0,435$, $p = 0,007$); ($r = -0,441$, $p = 0,006$). Таким образом, полученные результаты доказывают, чем выше значения *Самоуничтожительного стиля*, тем ниже основные шкалы по опроснику психологического благополучия, за исключением *Позитивные отношения и Личностный рост*.

По итогам проведенного исследования, отвечающего поставленной цели, сделаны выводы, которые позволили проверить выдвинутую гипотезу о том, что стиль юмора может выступать определенным маркером эмоционального выгорания. Цель работы достигнута в результате обнаружения положительных корреляций между шкалами Теста оценки выгорания ВАТ, а именно «Эмоциональные затруднения», «Психосоматические жалобы», «Общая сумма выгорания», и шкалами опросника Стили юмора Р. Мартина, такими как «Самоуничтожительный стиль» и «Агрессивный стиль» юмора [3].

Проведенное исследование дополняет знания о взаимосвязи эмоционального выгорания и используемом стиле юмора студенческой молодежью, что позволяет определять поведение и индивидуальные особенности людей, склонных к обозначенным стилям юмора. Полученные результаты могут быть полезны студентам, а также учителям и преподавателям, которые смогут лучше понимать своих учеников: что именно с ними происходит, как их юмор может быть связан с выгоранием, а также заранее выделять студентов, попадающих по этому параметру в группу риска.

Список источников

1. Двойникова Е. Ю. Особенности эмоционального выгорания студентов с разным типом темперамента // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 3. С. 118.
2. Линевич В. Л. Научные подходы к проблеме юмора в психологии // Правовое государство: проблемы понимания и реализации. 2015. № 1. С. 31–35.
3. Иванова Е. М., Митина О., Зайцева А. С., Стефаненков Е. А., Ениколопов С. Н. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина. Научный центр психического здоровья РАМН, 2013. С. 1–25.

4. Schaufeli W. B., Witte H/D, Desart S. Тест оценки выгорания ВАТ: версия для студентов // Burnout Assessment Tool. 2024.
5. Захарова М. Л. «Шкала дисфункциональных отношений» как метод исследования когнитивных искажений // Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга». 2013. № 29. С. 55–65.

**Проектная деятельность научной библиотеки педагогического
университета: теория и практика (на примере
Томского государственного педагогического университета)**

**Project activity of the scientific library of the Pedagogical University:
theory and practice (using the example of Tomsk State Pedagogical University)**

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@tspu.ru

Аннотация. Анализируется содержание проектной деятельности Научной библиотеки им. А. М. Волкова Томского государственного педагогического университета. На примере социально-педагогического, научно-исследовательского, образовательного проектов, а также конкурсных и дискуссионных мероприятий выявляются ключевые направления проектной работы. Исследование опирается на системный, ценностно-ориентированный и процессный подходы. Выявлено, что проектная деятельность способствует трансформации библиотеки от традиционного книгохранилища к агенту культурно-просветительской, образовательной и социальной деятельности, обеспечивая поддержку социально значимых инициатив, сохранение исторической памяти и формирование академических компетенций.

Ключевые слова: проектная деятельность, научная библиотека, Томский государственный педагогический университет, управление проектами, библиотечные инновации, академическая грамотность, цифровая педагогика

Keywords: project activity, scientific library, Tomsk State Pedagogical University, project management, library innovations, academic literacy, digital pedagogy

В современных условиях развития высшего образования вузовские библиотеки проходят этап существенной трансформации. Ее ключевыми детерминантами выступают процессы цифровизации, изменение информационных потребностей пользователей, расширение спектра социальных функций библиотечных учреждений.

Согласно позиции Е. А. Гордеевой, Н. А. Мёдовой, Н. А. Семененко, Е. О. Французской, научная библиотека педагогического университета представляет собой неотъемлемую часть образовательной среды, реализуя информационную, культурно-просветительскую и научно-исследовательскую функции [1, с. 155].

В последние десятилетия к традиционному функционалу добавилась проектно-организационная функция: библиотека все чаще выступает инициатором и координатором разноплановых проектов, выходящих за рамки классического библиотечного обслуживания.

Актуальность внедрения проектных форм работы в деятельность вузовских библиотек обусловлена совокупностью факторов социально-образовательного характера.

1. Современные социальные вызовы, включающие цифровое неравенство, необходимость поддержки многодетных семей и снижение интереса к чтению, требуют от библиотек активной социальной позиции и участия в решении проблем различных категорий населения.

2. В университетской среде существует потребность в систематизации и актуализации историко-культурного наследия, что предполагает не только сохранение архивных материалов, но и их научную интерпретацию, популяризацию и интеграцию в образовательный процесс.

3. Цифровая трансформация образования актуализирует задачу формирования академической грамотности студентов. Данный процесс не может быть обеспечен исключительно предоставлением доступа к информационным ресурсам и требует внедрения комплексных образовательных практик, в том числе проектных методов работы.

Научная библиотека им. А. М. Волкова Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) выступает многоплановой институцией, интегрирующей функции хранителя исторической памяти, исследовательского центра и инновационной площадки для внедрения современных образовательных и библиотечных практик.

На протяжении более 120 лет университет бережно сохраняет и систематизирует наследие своих выпускников. Среди них особое место занимает Александр Мелентьевич Волков (1891–1977) – выдающийся педагог, математик, переводчик и автор цикла книг о Волшебной стране.

Цель настоящей статьи заключается в исследовании потенциала проектной деятельности Научной библиотеки ТГПУ как фактора развития культурно-образовательной среды вуза.

Задачи исследования сформулированы следующим образом:

- 1) провести анализ теоретических подходов к управлению проектами в библиотечной сфере;
- 2) описать ключевые проектные инициативы Научной библиотеки ТГПУ, включая конкурсные и дискуссионные мероприятия;
- 3) выявить тенденций и закономерности в развитии проектной деятельности библиотеки.

В современном библиотековедении проектная деятельность выступает в качестве инструмента управления инновационными процессами. В соответствии с положениями ГОСТ Р54869-2011 «Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом», проект определяется как комплекс взаимосвязанных мероприятий, нацеленных на создание уникального продукта или услуги в условиях заданных временных и ресурсных ограничений» [2].

Теоретико-методологическую основу анализа проектной деятельности в библиотеке формируют научные работы, рассматривающие ее как инструмент управления инновациями и адаптации к цифровой среде. В частности, О. Я. Палкевич определяет проектную деятельность в библиотеке как «инструмент менеджмента консенсуса», обеспе-

чивающий интеграцию инновационных практик в традиционную библиотечную работу [3, с. 21]. Н. М. Фоменко и Ф. Д. Сафонов в своем исследовании проектного управления подчеркивают, что в условиях цифровой трансформации проектное управление выступает ключевым фактором развития организаций [4, с. 121].

В методологическом плане проектная деятельность в библиотеке базируется на трех ключевых подходах: системном подходе, процессном подходе, ценностно-ориентированном управлении [5, 6]. Системный подход позволяет рассматривать библиотечный проект как целостную структуру, состоящую из взаимосвязанных элементов: целей, задач, ресурсов, исполнителей, временных рамок, ожидаемых результатов. Процессный подход акцентирует внимание на последовательности этапов реализации проекта. Ценностно-ориентированный подход, в свою очередь, фокусируется на создании дополнительной ценности для заинтересованных сторон.

Как отмечает Р. А. Оюн, нормативно-правовое регулирование проектной деятельности библиотек Российской Федерации базируется на системе стратегических документов. Среди них центральное место занимает «Стратегия развития библиотечного дела в Российской Федерации на период до 2030 года» [7, с. 52]. Указанный документ определяет ключевые направления проектной активности библиотек, к которым относятся цифровизация библиотечных фондов, создание единого информационного пространства, развитие культурно-просветительских и образовательных инициатив.

Проектная деятельность Научной библиотеки им. А. М. Волкова ТГПУ реализуется по ряду ключевых направлений, каждое из которых нацелено на решение конкретных задач и взаимодействие с определенными категориями пользователей. Одним из таких проектов является социально-педагогическая инициатива «Цифровая педагогика для многодетной семьи». Ее цель – оказать поддержку многодетным семьям в освоении цифровых образовательных ресурсов и формировании навыков применения информационных технологий в воспитании и обучении детей. Актуальность проекта обусловлена двумя факторами: дефицитом времени у родителей для сопровождения образовательной деятельности детей; недостаточной компетентностью многодетных семей в вопросах цифровой педагогики. В рамках проекта предусматривается проведение обучающих семинаров для родителей по работе с электронными образовательными платформами, консультации по вопросам цифровой безопасности, организация семейных мастер-классов по созданию образовательного контента. Реализация проекта осуществляется в сотрудничестве с кафедрой педагогики и психологии ТГПУ и региональными органами социальной защиты населения. Социальная значимость проекта заключается в снижении цифрового неравенства, повышении педагогической компетентности родителей, создании условий для гармоничного развития детей в многодетных семьях.

Научно-исследовательский проект «Научная библиотека: страницы истории» нацелен на комплексное изучение и популяризацию исторического наследия Научной библиотеки ТГПУ, отчет деятельности которой ведется с момента основания Томского учительского института в 1902 г. Проект реализуется по трем взаимосвязанным направлениям: архивно-исследовательское (изучение документов по истории библиотеки, выявление неизвестных фактов биографий сотрудников), публикационное (подготовка

научных статей, методических пособий, сборников материалов по истории библиотеки), просветительское (создание виртуальных и физических выставок, проведение тематических экскурсий, организация мероприятий, приуроченных к юбилейным датам). В ходе реализации проекта осуществлены оцифровка и введение в научный оборот уникальных документов, отражающих становление библиотечного дела в педагогическом университете. Проект способствует сохранению исторической памяти, формированию корпоративной идентичности сотрудников и студентов, развитию исследовательских компетенций участников.

Образовательный проект «Антиплагиат для студентов СПО: академическая грамотность в библиотеке» реализуется в сотрудничестве с педагогическим колледжем при ТГПУ. Его цель – формирование у студентов среднего профессионального образования компетенций в сфере академической грамотности. Актуальность проекта обусловлена необходимостью повышения качества учебных работ и профилактики неправомерных заимствований. Содержание проекта включает: проведение тренингов по работе с информационными источниками; обучение правилам цитирования и оформления библиографических ссылок; практические занятия по проверке текстов на наличие заимствований с применением системы «Антиплагиат». Отличительная черта проекта – адаптация академических норм и правил к специфике учебной деятельности студентов СПО. Ожидаемые результаты реализации проекта: повышение качества учебных работ, формирование этических норм работы с информацией, развитие критического мышления; совершенствование информационной культуры обучающихся.

Научная библиотека ТГПУ выступает организатором конкурсных инициатив, направленных на популяризацию чтения, сохранение культурного наследия и развитие творческих способностей участников. Одной из таких инициатив является онлайн-конкурс «Читаем Волкова всей семьей», реализуемый с 2022 г. Конкурс представляет собой «творческую палитру» мероприятий, объединяющих участников разных возрастов [8, с. 68]. Он проводится в несколько этапов, которые включают: выразительное чтение произведений А. М. Волкова; создание иллюстраций к произведениям писателя; подготовку видеопрезентаций семейных историй, связанных с книгами А. М. Волкова. За период реализации конкурс охватил более 500 участников из Томска и Томской области. Социокультурная значимость мероприятия заключается в формировании устойчивого интереса к чтению, укреплении межпоколенческих связей, актуализации регионального культурного наследия.

Одним из значимых направлений проектной деятельности Научной библиотеки ТГПУ выступает организация круглых столов, посвященных актуальным проблемам библиотечного дела, сохранению культурного наследия и развитию информационной культуры. В рамках круглого стола «Научное и культурное наследие вузов как отражение истории высшего образования в России» сотрудники библиотеки представляли доклады, раскрывающие миссию учреждения как хранителя традиций и истории университета. Участие в дискуссионных мероприятиях обеспечивает трансляцию собственного профессионального опыта; выявление актуальных вызовов, стоящих перед библиотечным сообществом; выработку совместных решений по ключевым вопросам отрасли.

Круглые столы служат эффективной площадкой для профессионального диалога между библиотекарями, педагогами, исследователями и представителями органов управления образованием.

Анализ проектной деятельности Научной библиотеки ТГПУ позволяет выделить ряд ключевых тенденций развития библиотечной практики.

Проектная деятельность Научной библиотеки ТГПУ охватывает несколько тематических направлений:

- социально-педагогическое – проект «Цифровая педагогика для многодетной семьи» (ориентирован на поддержку многодетных семей);
- научно-исследовательское – проект «Научная библиотека: страницы истории» (адресован профессиональному сообществу и широкой публике);
- образовательное – «Антиплагиат для студентов СПО» (направлен на работу со студентами среднего профессионального образования);
- конкурсное – онлайн-конкурс «Читаем Волкова всей семьей» (ориентирован на семьи с детьми); дискуссионное – организация круглых столов (для библиотечных специалистов и исследователей).

Такое разнообразие проектов отражает комплексный подход библиотеки к реализации своей миссии и обеспечивает ее включенность в широкий социальный контекст.

Благодаря адресной направленности инициатив библиотека успешно удовлетворяет разнообразные информационные, образовательные и культурные потребности различных групп пользователей.

В проектной деятельности Научной библиотеки ТГПУ наблюдается органичное сочетание традиционных библиотечных форм работы (выставки, экскурсии, работа с архивными документами, очные круглые столы) с современными цифровыми решениями (онлайн-тренинги, использование систем проверки текстов, создание цифровых коллекций, проведение конкурсов в дистанционном формате). Данный синтез обеспечивает сохранение преемственности библиотечных традиций и одновременно отвечает вызовам цифровой эпохи.

Проектная деятельность библиотеки базируется на сотрудничестве с различными структурами: кафедрами университета, педагогическим колледжем, органами социальной защиты населения, другими библиотеками региона. Это гарантирует ресурсную поддержку проектов и способствует расширению их целевой аудитории.

Социальные эффекты реализуемых инициатив проявляются в: поддержке многодетных семей, сохранении исторической памяти, формировании академической грамотности, популяризации чтения, развитии профессионального диалога. Как отмечает Г. Б. Паршукова, «проектная деятельность в библиотечной сфере» становится инструментом решения социально значимых задач [9, с. 89].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод: проектная деятельность Научной библиотеки им. А. М. Волкова ТГПУ представляет собой системно организованную, нормативно закреплённую и ресурсно обеспеченную активность. Ее ключевые направления – создание уникальных продуктов и услуг в сфере информационно-библиотечного обслуживания, сохранение культурного наследия, поддержка образовательного процесса и решение социальных задач.

Проектная деятельность Научной библиотеки им. А. М. Волкова ТГПУ характеризуется рядом существенных признаков: многообразие проектных форм (социально-педагогические, научно-исследовательские, образовательные, конкурсные, дискуссионные проекты); ориентация на различные целевые аудитории (многодетные семьи, профессиональное сообщество, студенты, семейная аудитория); интеграция традиционных и инновационных форматов работы; межведомственное взаимодействие как основа реализации проектов; социокультурная значимость реализуемых инициатив; развитие профессиональной коммуникации посредством конкурсных и дискуссионных мероприятий.

Реализация проектной деятельности способствует трансформации функций библиотеки: из традиционного книгохранилища она превращается в активного агента культурно-просветительской, образовательной и социальной деятельности. В новом качестве библиотека выполняет функции ресурсного центра, площадки поддержки социально значимых инициатив, института сохранения исторической памяти, центра формирования академических компетенций, пространства развития творческих способностей, организатора профессионального диалога.

Перспективы развития проектной деятельности связаны с расширением спектра реализуемых проектов, углублением межведомственного взаимодействия, внедрением цифровых технологий, а также с тиражированием успешных практик в профессиональном сообществе.

Список источников

1. 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. 152–158.
2. ГОСТ Р 54869-2011 «Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом».
3. Палкевич О. Я. Проектная деятельность – инструмент менеджмента консенсуса в современной библиотеке // Библиотековедение. 2023. Т. 72, № 1. С. 21–28.
4. Фоменко Н. М., Сафонов Ф. Д. Проектное управление и управление проектами: опыт, отличия, тенденции и перспективы развития // Лидерство и менеджмент. 2024. Т. 11, № 3. С. 1215–1232.
5. Лизунова И. В., Артемьева Е. Б. Развитие библиотек учреждений науки и вузов, отраслевых и многоотраслевых библиотек в Сибири: опыт и стратегические инициативы // Труды ГПНТБ СО РАН. 2024. № 3. С. 9–19.
6. Бушуев С. Д., Молоканова В. М. Ценностно-ориентированное управление проектами. М. : Стандарты и качество, 2019. 210 с.
7. Оюн Р. А. Нормативно-правовое обеспечение программно-проектной деятельности библиотек Российской Федерации // Труды ГПНТБ СО РАН. 2025. № 4. С. 52–62.
8. Степаненко Э. З. Творческая палитра онлайн-конкурсов НБ ТГПУ: от волшебства до подвига // Культурно-историческая память и современные образовательные практики : сб. ст. участников V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Томск : Изд-во ТГПУ, 2026. С. 67–72.
9. Палкевич О. Я. Проектная деятельность – инструмент менеджмента консенсуса в современной библиотеке // Библиотековедение. 2023. № 72 (1). С.21–28. URL : <https://bibliotekovedenie.rsl.ru/jour/article/view/2300> (Дата обращения: 02.09.2026).

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Филологические исследования и методика преподавания языка и литературы

Русистика и языковое образование

<i>Алексеева Ю. А.</i> Языковая игра как разновидность познавательной деятельности учащихся	3
<i>Афонасьева Е. В.</i> Методика работы с рекламным текстом, содержащим индивидуально-авторскую лексику	8
<i>Беляева В. И.</i> Тема природы и ее лексическое воплощение в лирике Николая Заболоцкого	13
<i>Бондарев М. В.</i> Средства и единицы измерения подтекстовой информации в лирике	18
<i>Гайнешева А. Р.</i> Коммуникативно-когнитивные аспекты анализа речевого поведения блогера (на материале блога Димы Масленникова)	24
<i>Дусматова З. М.</i> Регулятивная функция лексических и синтаксических повторов в поэзии Ю. Д. Левитанского	30
<i>Захарчевская Н. В.</i> Коммуникативные стратегии речевого поведения лирической героини А. Ахматовой: эволюция речевых жанров и моделей диалога	34
<i>Зяблова Е. А.</i> Медиадискурс культурного деятеля как объект изучения на занятиях внеурочной деятельности в 8-м классе средней общеобразовательной школы	39
<i>Михеев И. В.</i> Реализация методики концептуального анализа на материале концепта <i>город</i> на занятиях внеурочной деятельности	44
<i>Оглодэк Е. Е.</i> Способы реализации лингвокультурологического подхода на занятиях по русскому языку при изучении паремий с компонентами <i>свой</i> и <i>чужой</i>	50
<i>Пермикина В. А.</i> Характерные черты языковой личности современного старшеклассника (при работе с цветовой лексикой на материале художественного текста)	55
<i>Пешикчева И. Ю.</i> Методики обучения интерпретации медиатекста в школе (обзор)	61
<i>Райхе К. А.</i> Лингводидактический и лингвокультурологический потенциал фразеологизмов и паремий о дружбе в практике преподавания русского языка в школе	65
<i>Синельникова А. В.</i> Формы и методы развития лингвокреативного мышления обучающихся при работе с окказиональной лексикой	71
<i>Смирнова Е. Ю.</i> Средства и способы работы с ономастической лексикой на занятиях по русскому языку	77
<i>Соловьева А. М.</i> Формирование коммуникативной компетенции обучающихся 7-х классов при изучении речевого поведения участников передачи «Моя история» на канале ОТР	83

Литературоведение и литературное образование

<i>Богданова А. В.</i> Способы выражения авторской позиции в художественном тексте: анализ эпизода сказки А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» на уроке литературы в 6-м классе	88
<i>Зенина В. А.</i> Трансформация жанра былички в современном фольклоре (на материале фольклорной практики 2025 г.)	93

Ключник И. А. Опыт апробации занятия «Анализ детективного рассказа «Пестрая лента» Артура Конана Дойля» во внеурочной деятельности по литературе	97
Фалалеева Ю. Ю. Образ Пушкина в лирике Б. Рыжего	103
Юшина А. К. Аллюзии в поэзии М. Я. Бородинской	108

Когнитивно-дискурсивные и методические проблемы лингвистики

Алушкина К. А. Лингводидактический потенциал анализа концептов <i>труд</i> и <i>праздность</i> в обучении русскому языку как неродному	113
Балашова С. И. Образовательная технология смыслового чтения как инструмент формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся (на материале рассказа М. А. Булгакова «Полотенце с петухом»)	117
Большакова Ю. В. Лирика Евгения Евтушенко как дидактический материал для изучения концептов в средней общеобразовательной школе	121
Ван Ди. Концептуальная метафора в фокусе моделирования: методология анализа	126
Воробьёв А. Ю., Исаева Р. О. Когнитивно-фреймовое моделирование терминологии сферы «Градостроительная экология»	131
Гаврилин П. О. Фреймовая репрезентация фрагмента профессиональной языковой картины мира «Инженерно-строительные процессы в сфере беспилотных технологий в строительстве»	137
Галанова О. С., Лютаева В. С., Вафина Д. Р. Игровые пятиминутки на уроках русского языка и литературы как эффективные приемы активизации познавательной деятельности обучающихся	142
Ильин К. А. Методические приёмы создания ситуации успеха в практике преподавания иностранных языков	147
Казначеева В. А. Жанр поздравительной открытки: особенности реализации дидактического ресурса при обучении русскому языку в 5-м классе общеобразовательной школы	153
Кораблина В. А. Адаптация дидактической инфографики с учетом когнитивных особенностей китайских обучающихся в аспекте русского языка как иностранного	158
Косицина Ю. В. Изучение неопределенно-личных предложений в курсе русского языка как иностранного: лингвокультурологический аспект	163
Лесовская А. В. Специфика освоения фонетической системы русского языка китайскими студентами	168
Мазепина Н. А. Использование поэтических текстов в процессе обучения русскому языку как иностранному	172
Напреева А. А. Поэтический текст: к вопросу общей характеристики функционально-прагматических и структурно-типологических свойств	177
Панкова А. В. Эргоним vs рекламный текст: границы понятий и их сопоставительная характеристика	181
Полыгалова С. А. Региональный эргонимический корпус в практике преподавания русского языка как неродного и иностранного (на примере эргонимов г. Томска)	187
Рубан В. А. Актуальные вопросы обучения русскому языку как иностранному как языку специальности и принципы разработки учебного материала	193
Рябцева Е. А. Использование опорных конспектов как средство повышения познавательной активности обучающихся на уроках русского языка	198

<i>Самойлова Л. С.</i> Прецедентные имена собственные как инструмент развития дискурсивной компетенции в курсе русского языка как иностранного	202
<i>Сергеева С. В.</i> Игровые технологии как средство формирования диалогической речи детей-инофонов в основной школе	206
<i>Смирнова Н. Н.</i> Терминология профессиональной сферы «Искусственный интеллект» в образовательном дискурсе	212
<i>Субботина И. В.</i> Работа со словом и текстом в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного	218
<i>Сухорослова Т. И.</i> Музыкальный нейротекст как лингводидактический материал на занятиях по русскому языку как иностранному	223
<i>Тарасова М. П.</i> Концепт улыбка в коммуникативно-дискурсивном пространстве гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили	228
<i>Филатова А. Е.</i> Лингвокультурологический анализ как инструмент формирования метапредметных компетенций при обучении русскому языку в средней общеобразовательной школе	232
<i>Харитоновна В. А.</i> Реализация дидактического ресурса эпистолярных текстов в обучении русскому языку в 5-м классе общеобразовательной школы (на материале поздравительных писем ко Дню отца)	236
<i>Цымоха К. В.</i> Способы использования креолизованных текстов в обучении русскому языку как иностранному	241
<i>Чэнь Инъюань</i> Специфика освоения английских заимствований в китайском и русском языке	246
<i>Щитов А. Г., Ван Минхуэй</i> Когнитивно-дискурсивный анализ стихотворения Ду Фу «Беседка на берегу реки» в вольном переводе Ю. М. Ключникова «Путешествие ночью в лодке»	251

Раздел 2. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права

Проблемы изучения и преподавания всеобщей истории, археологии и этнологии

<i>Прокопенко Д. Ю.</i> Возможности трехмерной реконструкции моделей литейных форм (по материалам поселения Самусь IV)	256
--	-----

История России и методика обучения истории и обществознанию

<i>Грицкевич Я. Н.</i> Предыстория введения казенной винной монополии в Томской губернии	260
<i>Костюченко Г. Ю.</i> К вопросу о Западно-Сибирском восстании: «лубковщина»	265
<i>Машиуров Е. П.</i> Использование цифровых технологий в образовательной среде	270
<i>Молоков В. С.</i> Методические особенности использования советских кинофильмов в процессе современного школьного исторического образования	274
<i>Пикулин Н. В.</i> Проблема освещенности «Катынского вопроса» в школьной программе	279
<i>Родилов Г. А.</i> Единый школьный учебник истории России за 7-й класс о Смутном времени в России	284

Проблемы правового образования

<i>Гойман А. А.</i> Организация учебно-исследовательской работы школьников посредством проведения конференций по праву	290
--	-----

<i>Данчев Б. А.</i> Понятие правосознания и современные технологии его формирования у обучающихся	294
<i>Колбашинова М. В.</i> Реализация и защита прав несовершеннолетних в период их обучения в общеобразовательной школе	299
<i>Коптяева И. М.</i> Организационно-правовое обеспечение конкурса проектов с использованием искусственного интеллекта как формы профессиональной пробы старших школьников	304
<i>Нор В. В.</i> Школьное самоуправление как механизм правового и электорального воспитания обучающихся	308
<i>Соловьев А. А.</i> Причины правового нигилизма среди школьников	312
<i>Шулбаев С. Е.</i> Списывание как форма академического мошенничества в школьной среде: понятие, сущность и виды	316

Раздел 3. Педагогика и управление образованием

Содержание исследования в контексте современного образования: управление, воспитание, проекты

<i>Абдижали кызы Асел.</i> Особенности подготовки профориентационной деятельности в системе высшего образования	320
<i>Абрамова Л. В.</i> Возможности использования игры го для развития способности занимающихся к самоконтролю	326
<i>Алексеева М. Н.</i> Развитие цифровой образовательной информационной среды в рамках формирования экологической компетентности обучающихся	330
<i>Ван Ченчжи.</i> Негативное влияние процесса информатизации образования на развитие детей и стратегии его преодоления	336
<i>Васина Л. В.</i> Оптимизация процесса профессионального развития педагогов дошкольных образовательных учреждений посредством применения адаптивных нейросетевых алгоритмов при проектировании индивидуальных траекторий	342
<i>Гульцева М. А.</i> Особенности формирования коммуникативной культуры у будущих педагогов	346
<i>Зеленина А. С.</i> Особенности рефлексивности и мотивации достижения у подростков с разным уровнем интернет-зависимости	351
<i>Крыжневич А. Н.</i> Стимулирование и мотивация педагогов дополнительного образования к самообразованию: теоретико-педагогический аспект	357
<i>Лунёв Е. В.</i> Воспитательные практики формирования готовности школьников к действиям в экстренных ситуациях во взаимодействии со спасательными организациями	361
<i>Мазанов А. А.</i> Кадровый потенциал участников специальной военной операции в системе основного общего образования: анализ возможностей и перспектив развития	365
<i>Мацухов Д. Б.</i> Особенности смешанного обучения в профессиональной подготовке педагогов	370
<i>Моспанов Д. С.</i> Проблемы взаимодействия общеобразовательных учреждений со спортивными общественными организациями	374

<i>Мухортова О. Б.</i> Формирование ценности крепкой семьи у младшеклассников средствами семейного чтения	379
<i>Савюк Н. В.</i> Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений	383
<i>Сташков Е. Б.</i> Связь чувства юмора и эмоционального выгорания у студентов	388
<i>Степаненко Э. З.</i> Проектная деятельность научной библиотеки педагогического университета: теория и практика (на примере Томского государственного педагогического университета)	393

Научное издание

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы
XXVIII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 20 апреля – 8 мая 2026 г.)**

Том II

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

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*

Корректор: *Ю. П. Готфрид*

Технический редактор: *А. И. Лелююр*

Издание разработано с помощью программного обеспечения
Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Подписано к использованию 20.08.2026.

Объем издания – 4,2 Мб. Заказ № 104/ЭН.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.ru

