

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ **XXI** | Общероссийский
журнал
о мире образования
ВЕК

2 / 2023
часть 1



С требованиями к предоставляемым материалам
и сопутствующей информацией можно ознакомиться
на сайте журнала

www.prepodavatel-xxi.ru

Журнал зарегистрирован Государственным комитетом РФ по печати
(Свидетельство ПИ № 77 14961 от 03 апреля 2003 г.)

Редакция журнала «Преподаватель XXI век»
117571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, комн. 446
Телефон/факс: 8 (499) 730 38 61, **e-mail:** prepodavatel.XXI@inbox.ru
Сайт журнала: www.prepodavatel-xxi.ru

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

XX

Общероссийский
научный журнал
о мире образования

2

2023

часть 1

ВЕК

Журнал основан в 2003 году
Выходит 4 раза в год
Издается в 2 частях

Учредитель и издатель:

федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Московский
педагогический государственный
университет»

Журнал входит в Перечень
ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий Высшей
аттестационной комиссии (ВАК)

Журнал зарегистрирован
Федеральным агентством
по печати и массовым
коммуникациям РФ.
Свидетельство ПИ № 77-
14961 от 03 апреля 2003 г.

Подписной индекс журнала
по Объединенному каталогу
«Пресса России» — **85009**

Адрес редакции: 119571,
Москва, пр-т Вернадского, д. 88,
комн. 446

Тел.: +7 (499) 730-38-61,

e-mail:

prepodavatel-XXI@inbox.ru

Сайт журнала:

prepodavatel-xxi.ru

При полной или частичной
перепечатке материалов ссылка
на журнал «Преподаватель XXI
век» обязательна

Мнение редакционной коллегии
по материалам дискуссионного
характера может не совпадать
с мнением авторов

Редакционный совет

Каракозов Сергей Дмитриевич (главный редактор),
доктор педагогических наук, профессор, директор Института
математики и информатики МПГУ

Бубнова Ирина Александровна, доктор филологических
наук, кандидат психологических наук, профессор, заведующий
кафедрой зарубежной филологии Института филологии
Московского городского университета

Демьянков Валерий Закиевич, доктор филологических наук,
профессор, заместитель директора Института языкознания РАН

Левицкий Михаил Львович, доктор педагогических наук,
профессор, академик РАО

Мурын Тереза, доктор наук, профессор французской
филологии, Краковский педагогический университет (Польша)

Петров Юрий Александрович, доктор исторических наук,
директор Института российской истории РАН

Попова-Велева Иванка, кандидат филологических наук,
кафедра романистики, Университет св. Кирилла и Мефодия,
Велико Тырново (Болгария)

Рогожин Николай Михайлович, доктор исторических наук,
профессор, директор Центра истории русского феодализма
Института российской истории РАН

Смолянинова Ольга Георгиевна, доктор педагогических
наук, профессор, академик РАО; директор Института
педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального
университета

Уваров Александр Юрьевич, доктор педагогических
наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института
образовательной информатики ФИЦ «Информатика и
управление» Российской академии наук

Уваров Павел Юрьевич, доктор исторических наук,
профессор, член-корреспондент РАН, заведующий Отделом
западноевропейского средневековья и раннего нового времени
Института всеобщей истории РАН

Чубарьян Александр Оганович, доктор исторических наук,
академик РАН, научный руководитель Института всеобщей
истории РАН

Штольценберг Юрген, доктор философии, профессор,
кафедра истории философии, Университет Мартина Лютера,
Галле-Виттенберг (Германия)

Редакционная коллегия

Воробьева Ольга Владимировна (ответственный редактор), кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Отдела историко-теоретических исследований Института всеобщей истории РАН; доцент кафедры теории и истории гуманитарного знания Российского государственного гуманитарного университета; член правления Российского общества интеллектуальной истории

Бойко Светлана Сергеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы новейшего времени Института филологии и истории Российского государственного гуманитарного университета

Брейтгамм Элеонора Константиновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры алгебры и методики обучения математике Алтайского государственного педагогического университета

Веряев Анатолий Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий Алтайского государственного педагогического университета; профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета

Гвоздецкая Наталья Юрьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии Института филологии и истории Российского государственного гуманитарного университета

Гончаров Михаил Анатольевич, доктор педагогических наук, директор Института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета; доцент, член бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки

Грифцова Ирина Николаевна, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета

Канторович Анатолий Робертович, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой археологии исторического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Катханова Юлия Федоровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета

Ким Татьяна Константиновна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий Кафедрой теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета

Колесникова Светлана Михайловна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета

Кузьменко Галина Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета

Лазарева Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета, доцент Кафедры русской литературы, заместитель проректора

Леонтьева Ольга Борисовна, доктор исторических наук, профессор кафедры российской истории Самарского национального исследовательского университета имени С.П. Королева

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Московского педагогического государственного университета

Николай Федор Владимирович, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, классических дисциплин и права Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина

Николина Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета

Никулина Елена Александровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой фонетики и лексики английского языка Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета

Осипова Ольга Петровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета

Рыжова Наталья Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования

Трубина Людмила Александровна, доктор филологических наук, профессор, проректор по учебно-методической работе, заведующий кафедрой русской литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета, член Союза журналистов РФ

Хазина Анна Васильевна, кандидат исторических наук, заведующий кафедрой всеобщей истории, классических дисциплин и права Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина

Цибульникова Виктория Евгеньевна, кандидат педагогических наук, помощник заместителя руководителя Рособнадзора; доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина Московского педагогического государственного университета

Черкашин Илья Афанасьевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Мастеринг и национальные виды спорта» ИФКиС ФГАОУ ВО «Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Амосова»

Шутикова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин Академии социального управления

Юдин Алексей Петрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета

Янченко Владислав Дмитриевич, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета

The journal was founded in 2003
Published quarterly
Issued in 2 volumes

Founder and Publisher: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”

Journal is included by Higher Attestation Commission of RF in the List of leading peer-reviewed scientific editions, published in the Russian Federation

The Journal is registered in the State Press Committee of the Russian Federation Certificate of registration ПИ № 77-14961 of April 03, 2003

Subscription index in the United Catalogue «Pressa Rossii» – **85009**

Address: 119571, Moscow, Vernadskogo avenue, 88, office 446

Tel.: +7 (499) 730-38-61

E-mail: prepodavatel-XXI@inbox.ru

Website: prepodavatel-xxi.ru

Editor’s views may differ from the authors’ opinions

In case of partial or complete reproduction of the journal materials, the reference to “Prepodavatel XXI vek” journal is mandatory

Editorial Council

Sergey D. Karakozov (Editor-in-Chief), ScD in Pedagogy, Professor, Director, Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow Pedagogical State University

Irina A. Bubnova, ScD in Philology, PhD in Psychology, Professor, Chairperson, Foreign Philology Department, Institute of Philology, Moscow City University

Valery Z. Demyankov, ScD in Philology, Professor, Deputy Director, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences

Mikhail L. Levitsky, ScD in Pedagogy, Professor, Academician, Russian Academy of Education

Theresa Muryn (Poland), ScD, Professor in French Philology, Krakow Pedagogical University

Yury A. Petrov, ScD in History, Director, Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences

Ivanka Popova-Veleva (Bulgaria), PhD in Philology, Romance Philology Department, St Cyril and St Methodius University, Veliko Turnovo

Nikolay M. Rogozhin, ScD in History, Professor, Director, Center of Russian Feudalism History, Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences

Olga G. Smolyaninova, ScD in Pedagogy, Professor, Academician, Russian Academy of Education; Director, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University

Jurgen Stoltzenberg (Germany), ScD in Philosophy, Professor, History of Philosophy Department, Martin Luther University, Halle-Wittenberg

Alexander Yu. Uvarov, ScD in Pedagogy, Professor, Chief Researcher, Institute of Educational Informatics, Federal Research Center “Informatics and Management”, Russian Academy of Science

Pavel Yu. Uvarov, ScD in History, Professor, Corresponding Member, Russian Academy of Sciences, Head of the Department of West European Middle Ages and Early Modern Times, Institute of World History, Russian Academy of Sciences

Alexander O. Chubaryan, ScD in History, Academician, Russian Academy of Sciences, Academic Director, Institute of World History, Russian Academy of Sciences

Editorial Board

Olga V. Vorobiova (Executive Editor), PhD in History, Leading Researcher, Department of Historical and Theoretical Research, Institute of World History, Russian Academy of Sciences; Associate Professor, History and Theory of Humanitarian Knowledge Department, Russian State University for the Humanities; Academic Secretary, Russian Society of Intellectual History

Svetlana S. Boiko, ScD in Philology, Professor, Modern Russian Literature Department, Institute of Philology and History, Russian State University for the Humanities

Eleonora K. Breutigam, ScD in Pedagogy, Professor, Department of Algebra and Mathematics Teaching Methods, Altai State Pedagogical University

Anatoly A. Veryaev, ScD in Pedagogy, Professor, Information Technologies Department, Altai State Pedagogical University; Professor, Higher School of Pedagogy and Information Educational Technologies Department, Altai State University

Mikhail A. Goncharov, ScD in Pedagogy, Professor, Director, Institute "Higher School of Education", Moscow Pedagogical State University; Associate Professor, Member of the Bureau of the Scientific Council on the Issues of History of Education and Pedagogical Science

Irina N. Griftsova, ScD in Philosophy, Professor, Chairperson, Philosophy Department, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University

Natalya Y. Gvozdetskaya, ScD in Philology, Professor, Chairperson, English Philology Department, Institute of Philology and History, Russian State University for the Humanities

Anatolii R. Kantorovich, ScD in History, Professor, Chairperson, Archeology Department, Historical Faculty, M.V. Lomonosov Moscow State University

Yulia F. Kathanova, ScD in Pedagogy, Professor, Design and Media Technologies in Art Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

Tatiana K. Kim, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sports, Moscow Pedagogical State University

Svetlana M. Kolesnikova, ScD in Philology, Professor, Chairperson, Russian Language Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

Galina A. Kuzmenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at Chair of Theoretical Basis of Physical Culture and Sports, Moscow Pedagogical State University

Elena Y. Lazareva, PhD in Philology, Associate Professor, Director, Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University, Associate Professor, Department of Russian Literature, Deputy Vice-Rector

Olga B. Leontieva, ScD in History, Professor, Russian History Department, S.P. Korolev Samara National Research University, Russian Federation

Zinaida N. Nikitenko, ScD in Education, Professor, Department of Linguodidactics and Modern Technologies of Teaching Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University

Fyodor V. Nikolai, PhD in History, Associate Professor, World History, Classical Disciplines and Law Department, K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Natalya N. Nikolina, PhD in Philology, Professor, Russian Language Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

Elena A. Nikulina, ScD in Philology, Professor, Chairperson, English Phonetics and Lexicology Department, Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University

Olga P. Osipova, ScD in Pedagogy, Professor, T.I. Shamova Department of Educational Systems Management, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University

Natalya I. Ryzhova, ScD in Pedagogy, Professor, Chief Researcher, Institute of Contents and Teaching Methods, Russian Academy of Education

Lyudmila A. Trubina, ScD in Philology, Professor, Vice-Rector of Training Development, Moscow Pedagogical State University; Honorary Worker of Higher Education, Member of the Russian Union of Journalists

Anna V. Khazina, PhD in History, Chairperson, World History, Classical Disciplines and Law Department, K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Viktoria E. Tsibulnikova, PhD in Pedagogy, Assistant to the Deputy Head of Federal Service for Supervision in Education and Science (Rosobrnadzor), Associate Professor, V.A. Slastyonin Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education, Moscow Pedagogical State University

Ilya A. Cherkashin, ScD in Pedagogy, Professor, Institute of Sports and Physical Education, M.K. Amosov North-Eastern Federal University

Margarita I. Shutikova, ScD in Pedagogy, Professor, General Education Disciplines Department, Academy of Public Administration

Alexey P. Yudin, ScD in Pedagogy, Professor, Department of Music and Performing Arts, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

Vladislav D. Yanchenko, ScD in Pedagogy, Professor, Chairperson, Department of Russian Language Teaching Methods, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, включенных Высшей аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям:

Исторические науки

5.6.1. Отечественная история (исторические науки), 5.6.2. Всеобщая история (исторические науки), 5.6.3. Археология (исторические науки), 5.6.5. Историография, источниковедение, методы исторического исследования (исторические науки), 5.6.6. История науки и техники (исторические науки), 5.6.7. История международных отношений и внешней политики (исторические науки)

Педагогика

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки), 5.8.5. Теория и методика спорта (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Филология

5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки), 5.9.6. Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков) (филологические науки), 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)

Когнитивные науки

5.12.3. Междисциплинарные исследования языка (филологические науки)

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА

Педагогические науки (5.8.1, 5.8.2, 5.8.4, 5.8.5, 5.8.7)

Педагогика профессионального образования

Байханов И.Б. Проблема формирования электоральной и политической культуры: взгляд учителя	11
Ярулов А.А. Практико-ориентированная подготовка будущих учителей в педагогическом вузе	22

Иноязычное образование и культура

Гальскова Н.Д. Методологическая культура педагога-исследователя в области теории обучения иностранным языкам	36
Никитенко З.Н. Формулирование научного аппарата диссертационного исследования как доминантный показатель методологической культуры методиста-исследователя	48
Лукашенко А.Д. Межкультурный подход как методологическая основа обучения иноязычному профессиональному чтению студентов-международников	57
Степанюк Ю.В. Типы текстов в обучении французскому языку как иностранному	68
Новикова О.Н., Калугина Ю.В., Эделева И.В. Реализация регионального компонента в рамках дисциплины «Иностранный язык»	81
Абальян Ж.А. Использование кодов для исправления ошибок в устной речи как форма обратной связи при обучении английскому языку в вузе	91
Рыпакова В.Г., Фахрутдинова А.В. Особенности оценивания достижений по овладению иностранным языком в разноуровневой группе	100
Цяо Ланьцзюй. Исследование причин мотивации к изучению китайского языка в институтах Конфуция в России в контексте глобализации	114

5

Язык и образование

- Позднякова А.А., Чепкова Т.П., У Юйцунцзы, Ли Цзяци.** Наречия меры и степени в речи иностранных студентов: анализ и систематизация ошибок 131
- Сумнительный К.Е., Шпонько Т.Ю.** Диалог культур в методе Монтессори (на примере дидактического материала по русскому языку) 147

Образование и музыка

- Мариупольская Т.Г. С.С. Прокофьев.** Его наставники и педагоги 155
- Ли Сяосяо.** Социализация обучающихся из Китайской Народной Республики в процессе музыкально-педагогической подготовки в российском вузе 164
- Чжан Цзышу, Бакланова Т.И.** Научно-методические основы обучения студентов китайским народным песням в контексте традиционной культуры 176
- Стулова Г.П.** Взаимосвязь этапов становления и развития детского голоса и архаических напевов 184

Образование и художественное творчество

- Юй Си, Катханова Ю.Ф.** Мультимедиа-технологии как компонент современной образовательной среды 193
- Гусева В.В.** Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров игрушки в процессе освоения дисциплины «Скульптура» 200

Образование и физическая культура

- Русаков А.А., Кузекевич В.Р.** Особенности профессионально-прикладной физической подготовки студентов в условиях педагогического вуза 210

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ НАУКА – ВУЗАМ

6 Исторические науки (5.6.1, 5.6.2, 5.6.3, 5.6.5, 5.6.6, 5.6.7)

Идентичность: история и политика

- Мойса А.А.** Праздник «с правильным посылом»: формирование германской идентичности в рамках празднования 300-летнего юбилея Реформации (1817) 231

Политическая история и мировая политика

- Гущина Д.В.** Электоральная культура посадских жителей в русских городах 1720–1770-х годов: по материалам выборов в магистраты 245
- Филин С.А.** Политика немецкой колониальной администрации в африканских колониях 255
- Белоусова К.А.** Политика США в зоне Персидского залива в 1980-е годы 266

Источниковедение и историография

- Кривко Я.П., Гончаров М.А.** «Ярче гори костер нашей дружбы». Феномен «дружба» на страницах журнала «Пионер» в 50-х годах XX века 275
- Орлов А.А.** Британская пророссийская публицистика эпохи Крымской войны (на примере брошюры «Крест против Луны», 1854) 285

Филологические науки (5.9.5, 5.9.6, 5.9.8, 5.12.3)

Теория языкознания

Кострова О.А. Актуальные тенденции в методологии лингвистических исследований 300

Когнитивные исследования

Колесникова С.М., Тянь Мэнчжу Лексико-семантическое макрополе «Родина» в современном русском языке (на материале национального корпуса русского языка) 314

Чэнь Сюе. Этимологическое осмысление концепта «год» в русской, китайской и японской лингвокультурах 323

Колесникова А.А., Ражева Е.С. Лингвокогнитивный подход к пониманию концепта «воспитание»: структура и содержание 330

Терминология и терминосистемы

Зарубина Н.Е., Першина М.О. Об этимологии современных онкологических терминов 339

Колесников В.В. Терминополь «газ» и «нефть» как доминанты терминосистемы топливно-энергетического комплекса. 346

Парвизи Могаддам Э.М. Эквивалентность русской и персидской бизнес-терминологии. 360

Лексикология и дискурсивные исследования

Писаренко Н.Н. Лексическая репрезентация феномена «инклюзия» в современном немецком языке 370

Сейранян М.Ю. Прагматический потенциал хеджирования в британском политическом дискурсе 385

Воякина Е.Ю. Визуализация современной цифровой коммуникации: эмодзи вместо слов. 392

Лингвокультурология

Пастернак П.Д. Прецедентные имена со сферой-источником «мировая художественная литература»: особенности введения в текст подросткового романа 405

Лингводидактика

Горобинская Н.В. Роль иноязычного образования в сохранении русской культуры 412

Анисимова А.Т. Студенческая оценка преподавателя: лингвоаксиологический аспект 421

Дукальская И.В., Аликберова Е.О. Чат-боты в приложении Telegram как средство изучения английского языка. 434

7

SCIENCE, EDUCATION, CULTURE

Profession Education Pedagogy

- Baykhanov I.B.** The Problem of Formation of Teachers' Electoral and Political Culture: the Teacher's Point of View. 11
- Yarulov A.A.** Practice-Oriented Training of Future Teachers in a Pedagogical University. 22

Foreign Language Education and Culture

- Galskova N.D.** Methodological Culture of a Teacher-Researcher in the Field of Theory of Teaching Foreign Languages 36
- Nikitenko Z.N.** Formulating the Scientific Apparatus of Dissertation Research as a Dominant Indicator of a Research Methodologist's Culture 48
- Lukashenko A.D.** Intercultural Approach as a Methodological Basis for Teaching Foreign Language Professional Reading to Students Majoring in International Affairs 57
- Stepanyuk Yu.V.** Types of Texts in Teaching French as a Foreign Language 68
- Novikova O.N., Kalugina Yu.V., Edeleva I.V.** Implementing the Regional Component into Foreign Language Studies 81
- Abalyan Z.A.** Use of Correction Codes to Correct Speaking as a Form of Feedback when Teaching English at Universities. 91
- Rypakova V.G., Fakhrutdinova A.V.** Specifics of Assessing Students' Achievements in Foreign Language Learning in a Mixed-Level Groups 100
- Qiao Lanju.** Investigation of the Reasons for Motivation to Study Chinese at Confucius Institutes in Russia in the Context of Globalization 114

Education and Language

- Pozdnyakova A.A., Chepkova T.P., Yuycunczy U, Li Jiaqi.** Adverbs of Degree in the Speech of Foreign Students: Error Analysis and Systematization 131
- Sumnitelny K.E., Shponko T.I.** The Dialog between Cultures in the Montessori Method (Based on the Examples of Didactic Material for Russian Language) 147

Education and Music

- Mariupolskaya T.G.** S.S. Prokofiev. His Mentors and Teachers 155
- Li Xiaoxiao.** Socialization of Students from the People's Republic of China in the Process of Musical and Pedagogical Training at a Russian University 164
- Zhang Zishu, Baklanova T.I.** Scientific and Methodological Bases for Teaching Chinese Folk Songs to Students in the Context of Traditional Culture 176
- Stulova G.P.** The Relationship between the Stages of Formation and Development of the Child's Voice and Archaic Tunes 184

Education and Arts

- Yu Xi, Katkhanova Yu.F.** Multimedia Technologies as a Component of the Modern Educational Environment 193
- Guseva V.V.** Formation of Professional Competence of Future Toy Designers in the Process of Mastering the Discipline "Sculpture" 200

Education and Physical Culture

- Rusakov A.A., Kuzekevich V.R.** Peculiarities of Professional and Physical Training of Students at Pedagogical Higher Education Institutions 210

FUNDAMENTAL SCIENCE TO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

History

9

Identity: History and Politics

- Moisa A.A.** A Celebration "With the Right Message": The Formation of German Identity on the 300th Anniversary of the Reformation (1817) 231

Political History and World Politics

- Gushchina D.V.** Electoral Culture of Townspeople in Russian Cities in the 1720s–1770s: Based on Materials of Elections to Magistrates 245
- Filin S.A.** The Policy of the German Colonial Administration in African Colonies. 255
- Belousova K.A.** US Policy in the Persian Gulf in the 1980s. 266

Source Studies and Historiography

- Krivko Ya.P., Goncharov M.A.** "Burn the Fire of Our Friendship Brighter". The Phenomenon of "Friendship" on the Pages of the Magazine "Pioneer" in the 50s of the XX Century. 275
- Orlov A.A.** British Pro-Russian Journalism of the Era of the Crimean War (On the Example of the Brochure "The Cross Versus Crescent", 1854). 285

Linguistics

Theory of Linguistics

Kostrova O.A. Actual Methodological Tendencies in Linguistic Studies 300

Cognitive Studies

Kolesnikova S.M., Tian M. Lexico-Semantic Macrofield “Homeland” in Modern Russian (On the Material of the National Corpus of the Russian Language) 314

Chen Xue. Etymological Understanding of the Concept of “Year” in Russian, Chinese and Japanese Linguocultures 323

Kolesnikova A.A., Razheva E.S. Linguocognitive Approach to Understanding the Concept “Education”: Structure and Content 330

Terminology and Term System

Zarubina N.E., Pershina M.O. On Etymology of Modern Oncological Terms. 339

Kolesnikov V.V. Terminology Fields “Gas” and “Oil” as Dominants of the Term System of the Fuel and Energy Complex 346

Parvizi Moghaddam E.M. Analysis of the Equivalence of Russian Business Terms in the Persian Language. 360

Lexicology and Discourse Studies

Pisarenko N.N. Lexical Representation of the Phenomenon “Inclusion” in Modern German. 370

Seiranian M.Yu. Pragmatic Value of Hedging in British Political Discourse 385

Voyakina E.Yu. Visualization of Modern Digital Communication: Emoji Instead of Words 392

Linguocultures

Pasternak P.D. Precedent Names Pertaining to the “World Literature” Source Domain Feature of Introduction in Teen Novels 405

10

Linguodidactics

Gorobinskaya N.V. The Role of Foreign Language Education in Preserving the Russian Culture. 412

Anisimova A.T. Students Evaluation of Faculty: Linguistic and Axiological Perspective. 421

Dukalskaya I.V., Alikberova Eu.O. Telegram Chatbots as a Means of Learning English 434

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: взгляд учителя

И.Б. Байханов

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования электоральной и политической культуры. Целью статьи является представление результатов исследования, проведенного среди учителей общеобразовательных учреждений Чеченской Республики. В работе представлен авторский взгляд на проблему формирования электоральной и политической культуры. Автор обосновывает выбор методологических подходов, позволяющих сформировать электоральную культуру будущего учителя. По мнению автора работы, необходимо использовать иерархическую структуру методологических оснований, позволяющую проанализировать данное явление комплексно. На основе представленных методологических подходов автор анализирует систему факторов формирующего воздействия при формировании электоральной культуры. Автор приводит и анализирует результаты анкетирования, проведенного с учителями Чеченской Республики, и дает интерпретацию полученных результатов. Проведенное анкетирование позволяет сформировать представление об отношении учителей, работающих в региональном образовательном пространстве, к проблеме формирования электоральной и политической культуры.

Ключевые слова: методологический подход, принцип, система, научная картина мира, электоральная культура, политическая культура.

Для цитирования: Байханов, И.Б. Проблема формирования электоральной и политической культуры: взгляд учителя // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 11–21. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-11-21

11

THE PROBLEM OF FORMING ELECTORAL AND POLITICAL CULTURE: A Teacher's Perspective

I.B. Baykhanov

Abstract. The article deals with the problem of the forming electoral and political culture. The article is aimed at presenting the results of the study conducted among the teachers of general educational institutions in the Chechen Republic. The article presents the author's view of the problem of forming the electoral and political culture. The author substantiates the choice of methodological approaches to form the electoral culture of a future teacher. According to the author, it is necessary to use the hierarchical structure of methodological bases, allowing to analyze this phenomenon comprehensively. On the basis of the presented methodological approaches, the author analyzes the system of forming factors in the formation of electoral culture. The author

© Байханов И.Б., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

cites and analyzes the results of the questionnaire conducted with the teachers of the Chechen Republic and gives an interpretation of the results. The conducted survey makes it possible to form an idea about the attitude of the teachers working in the regional educational space to the problem of forming the electoral and political culture.

Keywords: *methodological approach, principle, system, scientific picture of the world, electoral culture, political culture.*

Cite as: Baykhanov I.B. The Problem of Forming Electoral and Political Culture: A Teacher's Perspective. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 11–21. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-11-21

12

Процессы, происходящие в российской электоральной системе, требуют серьезных перемен, поскольку эта система связана с развитием страны и общества. Функционирование электоральной системы определяет степень участия общества в решении судьбы государства и народа. Наблюдаемая последние годы низкая активность граждан в электоральном процессе, недоверие к системе выборов, отсутствие желания делать свой осознанный выбор связаны со всеми процессами, которые происходят в обществе и мире. Однако эту работу необходимо проводить и активизировать, причем, по нашему убеждению, эта работа будет иметь успех, если привлекать к ней учителей как специалистов, пользующихся традиционно большим уважением, много общающихся с молодым поколением и способных реально и профессионально принимать самое активное участие в формировании электоральной культуры [1]. Именно это определяет актуальность проблемы привлечения учителей к формированию электоральной культуры обучающихся. Сформировать электоральную культуру учителя смогут только в том случае, если владеют информацией об электоральном процессе и технологиями формирования электоральной культуры, поэтому проблема формирования электоральной культуры учителей является, на наш взгляд, актуальной и абсолютно новой для педагогической науки.

Существует множество исследований, которые рассматривают данную проблему с точки зрения воспитания гражданственности, патриотизма, сознательности, однако мы предлагаем кардинально иной взгляд на проблему, который заключается в том, чтобы рассматривать электоральную культуру как компонент общей культуры, как свидетельство определенного уровня культурного развития.

Мы рассматриваем данную проблему с точки зрения системы методологических подходов (И.В. Блауберг, В.С. Степин, Э.Г. Юдин и др.) [2–4], которая представляет собой четырехуровневую структуру методологических оснований, на мировоззренческом уровне которой находятся принципы диалектического материализма [5]. *Мировоззренческий уровень* мы считаем основополагающим в нашем случае, поскольку в формировании электоральной культуры мы, прежде всего, имеем дело с мировоззрением членов социума, формированием жизненной позиции, с личностными смыслами. На *общенаучном уровне* мы используем системный (В.П. Кузьмин, О.Е. Баксанский, В.Н. Садовский и др.) и эволюционный (И.В. Ильин, А.Д. Урсул и др.) подходы. Системный подход реализуется в том, что мы рассматриваем изучаемые нами педагогические объекты как системы, что позволяет глубже проникнуть в сущность явления. Эволюционный подход означает, что мы

рассматриваем педагогические явления в развитии с точки зрения обязательного наличия трех фаз: зарождения, развития и исчезновения или перехода на качественно иной уровень. Конкретно научный уровень — это средовой (В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.), компетентностный (А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской и др.) и деятельностный (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков и др.) подходы.

Для решения проблемы формирования электоральной культуры и изменения ситуации к лучшему в этой сфере мы определили наше понимание *электоральной культуры учителя*. Необходимо отметить, что в настоящее время изучение электоральной культуры находится в междисциплинарном поле, что абсолютно логично, учитывая своеобразие данного компонента общей культуры. *Электоральная культура учителя* представляет собой совокупность компетентностного (электоральная компетентность), ценностного (электоральная диспозиция), деятельностного (электоральная активность) и трансляционного компонентов, обусловленных системой рациональных и иррациональных предпочтений личности учителя, формирующих относительно устойчивую систему знаний, ценностей, норм и моделей электорального поведения, транслируемых в ходе образовательных отношений, способствующих формированию гражданской идентичности, реализуемой в активной жизненной позиции всех участников образовательного процесса [6, с. 27].

В результате анализа научных источников и опыта практической деятельности нами были выделены факторы формирующего воздействия при формировании электоральной культуры (см. рис.) [7].

Факторы формирующего воздействия позволили установить, что именно

необходимо предпринять для организации процесса формирования электоральной культуры. По нашему мнению, решить указанные проблемы поможет прохождение учителями разработанной нами дополнительной образовательной программы, у которой две цели: формирование и развитие у учителей электоральной культуры и формирование компетенций, позволяющих транслировать электоральную культуру окружающим.

Нами было определено, что разработанная нами система формирования электоральной культуры должна функционировать в *специальной кросс-многоуровневой образовательной среде*, обеспечивающей все условия для этого [8].

При разработке концепции формирования электоральной культуры мы посчитали необходимым выяснить особенности отношения учителей к политической и электоральной культуре, реальную ситуацию с формированием политической и электоральной культуры в учреждениях общего образования, а также уровень сформированности общих представлений о политической и электоральной культуре у современных учителей. Фактически нам необходим анализ ситуации, позволяющий сформировать определенное представление об обсуждаемых явлениях в современном обществе.

В связи с этим нами был проведен опрос учителей Чеченской Республики, который позволил выявить отношение учителей к электоральной культуре и необходимости ее формирования. Также мы попытались провести некоторое сравнение отношения к электоральной и политической культуре.

Всего было опрошено 709 учителей различных школ из разных районов Чеченской Республики. Школы и учителя не отбирались заранее по каким-либо

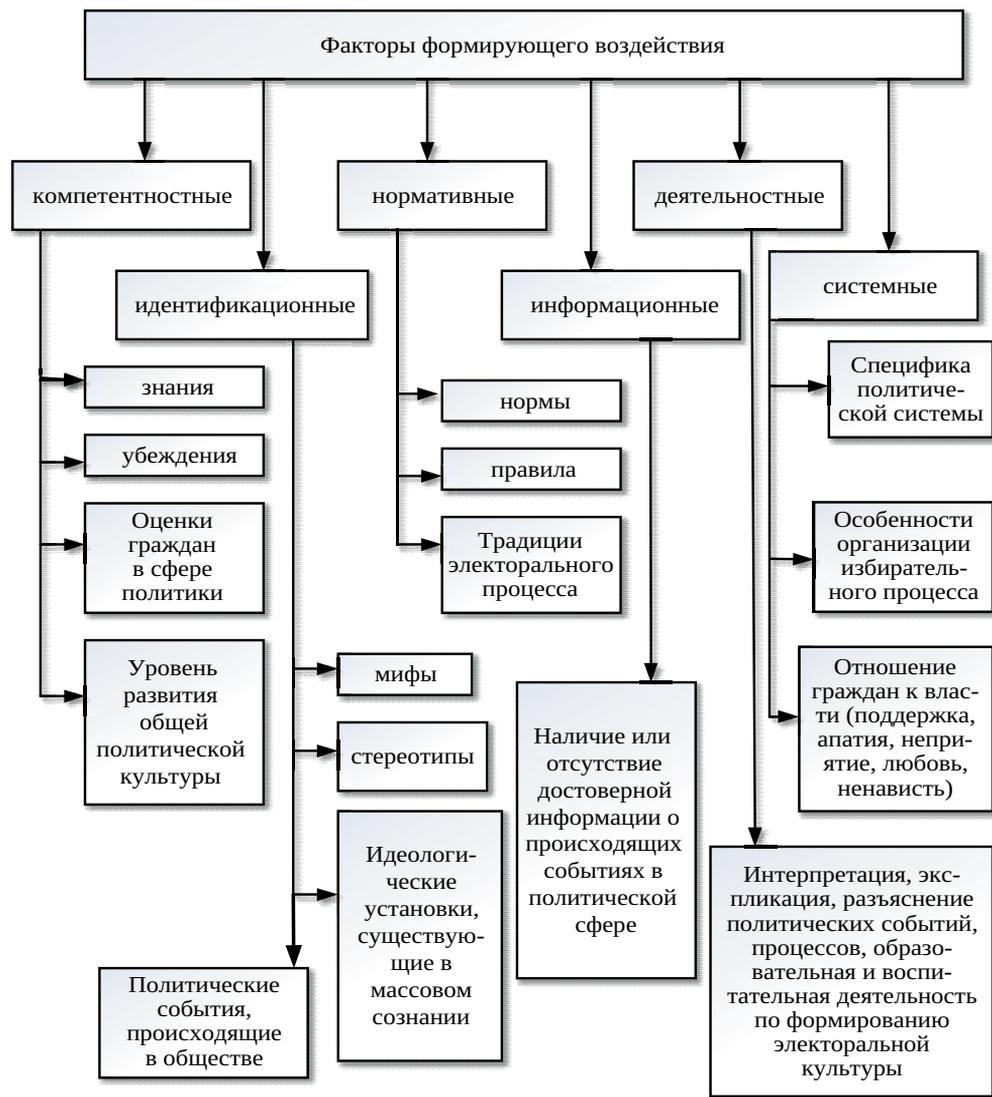


Рис. Факторы формирующего воздействия при формировании электоральной культуры будущего учителя

14

признакам или качествам. В анкетировании приняли участие учителя в возрастных группах до 20 лет (10%), 21–30 лет (30%), 31–40 лет (40%), 41–50 лет (15%), больше 50 лет (5%). Таким образом, основную группу опрошиваемых составили учителя в возрасте 21–40 лет.

В первой анкете содержалось 11 вопросов, касающихся ситуации с форми-

рованием политической и электоральной культуры в школе.

На вопрос «Как Вы считаете, какое значение имеет *политическая культура* для профессиональной деятельности учителя?» 22% ответили, что очень большое значение, а 49% указали большое значение. Тот же вопрос, но об *электоральной культуре* дал 13% ответов «очень

большое значение» и 37% «большое значение». Ответ «вообще не имеет значения» для *политической культуры* составил 4%, а для *электоральной культуры* — 10%. Если сравнить приведенные данные, то можно сделать вывод о том, что *политическую культуру* учителя считают более важной для профессиональной деятельности, чем *электоральную*.

На вопрос «Как Вы считаете, оказывает ли уровень развития *политической культуры* учителя влияние на его профессионально-личностное развитие?» 13% ответили, что очень большое значение, а 33% указали большое значение. Тот же вопрос, но об *электоральной культуре* дал 14% ответов «очень большое значение» и 31% «большое значение».

В ответах на вопрос об уровне развития *политической культуры* в России 44% опрошенных определили его как средний, 26% — как высокий и 14% — как низкий. Особо отметим, что 16% вообще не дали никакого ответа.

Тот же самый вопрос об *электоральной культуре* показал, что уровень ее развития определяют как средний 38%, как высокий — 21%, как низкий — 19% опрошенных учителей.

Активным носителем *политической культуры* в современном обществе 22% считают молодое поколение, 38% — зрелое поколение и 21% — старшее поколение. Интересно, что 19% не смогли ничего ответить.

На вопрос о том, сколько внимания уделяется формированию и развитию *политической культуры* в современной школе, 40% респондентов ответили, что много внимания, 31% считают, что слишком много внимания, 16% — недостаточно внимания и 13% — мало внимания.

На тот же самый вопрос об *электоральной культуре* 30% ответили, что уделяется много внимания, слишком много

внимания — 24%, недостаточно внимания — 22%, мало внимания — 17%. 7% не дали никакого ответа.

На вопрос о факторах, определяющих политическое поведение личности в современном российском обществе, 18% указали биологический фактор (возраст, пол, здоровье), 38% — психологический (темперамент, воля, тип мышления), 37% — социальный (материальное положение, происхождение, воспитание, социальный и профессиональный статус). 7% не дали никакого ответа.

Таким образом, по результатам первого анкетирования мы можем сделать первые выводы об отношении учителей к *политической* и *электоральной культуре*. Анкетирование показало, что:

Современные учителя признают большое значение наличия *политической* и *электоральной культуры* для учителя, о чем свидетельствуют, соответственно, 71% и 50% отметивших это. Однако мы можем констатировать, что осознание важности *электоральной культуры* находится на более низком уровне, чем *политической культуры*, и эта разница составляет почти 20%. Из этого мы можем сделать важный для нашего исследования вывод о том, что формированием *электоральной культуры* учителя необходимо серьезно заниматься.

Практически на одном уровне находится признание учителями влияния уровня развития *политической* и *электоральной культуры* учителя (46% и 45%) на профессионально-личностное развитие. Отметим, что процент признавших влияние на профессионально-личностное развитие ниже, чем процент просто признающих большое значение наличия *политической* и *электоральной культуры*, хотя для *электоральной культуры* эта разница минимальна. Из этих данных можно сделать вывод о том, что учителям

необходимо разъяснять потенциал электоральной и политической культуры в профессионально-личностном развитии.

Уровень развития политической культуры учителя в России сегодня большинство определяет как средний (44%), однако только 26% отметивших его как высокий и 16% вообще не ответивших на этот вопрос свидетельствуют о том, что политической культурой граждан необходимо серьезно заниматься.

С уровнем развития электоральной культуры ситуация немного хуже, процент не ответивших вообще больше, что позволяет сделать вывод о том, что формирование электоральной культуры учителя просто необходимо.

В развитии политической культуры необходимо опираться, по мнению учителей, на представителей всех поколений, о чем свидетельствует почти одинаковое количество отметивших разные поколения (22%, 38%, 21%), однако представителям зрелого поколения учителя доверяют больше всех (38%).

Уникальные, на наш взгляд, выводы позволяет сделать результат ответа на вопрос о том, должен ли учитель развивать у обучающихся электоральную культуру. Только 32% учителей считают, что должен, т. е. треть опрошенных высказала активную позицию в этом плане, и это уже серьезный контингент для работы по формированию электоральной культуры. Четверть опрошенных высказала мнение о необходимости нейтральной позиции учителя, это состав, с которым можно работать, поскольку, на наш взгляд, учитель и должен занимать политически нейтральную позицию, но заниматься формированием электоральной культуры. А вот тот факт, что почти треть учителей (31%) не ответили, означает либо страх выразить свою позицию, либо отсутствие этой позиции. Здесь напрашивается

вывод о том, что с этим контингентом необходимо, прежде всего, работать психологу, здесь будут проблемы с принятием решений и активной жизненной позицией.

По обозначившейся ситуации с формированием политической культуры в школе мы можем сделать вывод, что меньше половины учителей (40%) полагают, что этому уделяется много внимания, в то же время треть учителей считают, что слишком много. Если объединить эти показатели, то мы можем утверждать абсолютно уверенно, что современная школа развитием политической культуры занимается всерьез (71%).

Немного хуже, чем с политической, ситуация с электоральной культурой, треть учителей полагает, что современная школа много внимания уделяет формированию электоральной культуры, четвертая часть всех опрошенных полагает, что слишком много. Это свидетельствует о том, что электоральной культурой в школе необходимо заниматься особым образом.

Опрос показал, что политическое поведение учителей находится под примерно равнозначным влиянием психологических факторов (38%) и социальных факторов (37%). На социальные факторы повлиять глобально достаточно сложно, а вот на психологические мы можем, на наш взгляд, оказать влияние с привлечением специалистов-психологов.

Таким образом, первая предложенная нами учителям анкета показала стартовые условия для начала работы по формированию электоральной культуры учителя, определила сильные и слабые позиции, связанные с электоральной культурой, представила мнение самих учителей о необходимости формирования электоральной и политической культуры в школе.

Вторая анкета была предложена 562 учителям учреждений общего образования различных районов Чеченской

Республики. Анкета содержала 14 вопросов, касающихся сущности политической и электоральной культур, их формирования и развитию в школе, т. е. в основном деятельности учителей в этом направлении. Были предложены на выбор варианты ответов и свободно конструируемые ответы.

Во втором анкетировании также приняли участие учителя в возрастных группах до 20 лет (4%), 21–30 лет (28%), 31–40 лет (33%), 41–50 лет (23%), больше 50 лет (12%). Таким образом, основную группу опрашиваемых составили учителя в возрасте 21–50 лет. Данная анкета позволила не только выяснить отношение учителей к политической и электоральной культуре, но и уровень осведомленности учителей о сущности этих понятий.

Так, например, 35% учителей полагают, что политическая и электоральная культура — это одно и то же, а 55% их дифференцируют, но есть еще 10%, которые не смогли или не захотели отвечать на этот вопрос.

Практически одинаковое количество учителей объясняли (41%) и не объясняли (46%) своим учащимся, что такое «политическая культура», однако 13% не дали никакого ответа.

Для электоральной культуры соотношение по тому же вопросу показало большее количество тех, кто не объяснял (59%), и меньшее (32%) — тех, кто объяснял (32%), что такое «электоральная культура». Тех, кто не дал никакого ответа, меньше (9%).

Также были предложены вопросы, касающиеся трансляционной функции учителя, например, в отношении родителей обучающихся. Коммуникацию с родителями обучающихся на темы, связанные с политической культурой, 30% осуществляют редко, 15% — часто, 49% — никогда, 6% — не дали никакого ответа.

Аналогичный вопрос об электоральной культуре показал, что 27% респондентов делали это редко, 21% — часто, 46% — никогда, 6% учителей не ответили ничего.

Вопрос о возрасте ребенка, в котором необходимо начинать формировать электоральную и политическую культуру, показал, что 9% учителей считают, что лучше это делать в дошкольном возрасте, 15% — в начальной школе, в 5–9 классах — 21%, в старших классах — 39%, после окончания школы — 10%, 6% — дали свой вариант ответа.

На вопрос о необходимости для учителя интересоваться уровнем знаний родителей обучающихся о политической и электоральной культуре 27% учителей ответили, что обязательно, 36% учителей ответили, что не должен, 6% дали свой вариант ответа (не обязательно, желательно, вероятно и т. д.), треть учителей вообще не дали никакого ответа.

На вопрос о том, должен ли учитель иметь уровень сформированности электоральной и политической культуры выше, чем представители других профессий, 26% ответили, что да, 35% — нет, 9% дали свой вариант ответа, 30% — не дали никакого ответа.

Необходимость специальной подготовки для учителя в области политической и электоральной культуры подтвердили 21% учителей, отрицают 44% учителей, не дали ответа 35%.

В вопросе о влиянии политической и электоральной культуры на личностное развитие с этим согласились 31%, считают, что немного влияет, 27%, не влияет — 5%, не дали ответа 37% учителей.

14% учителей считают, что учитель должен заниматься формированием и развитием политической культуры, 18% учителей считают, что этим должна заниматься семья, 30% считают, что учитель должен делать это вместе с родителями,

1% учителей дали свой вариант ответа, а 37% не дали никакого ответа. Для электоральной культуры аналогичный вопрос показал, что 12% учителей считают, что учитель должен заниматься формированием и развитием электоральной культуры, 14% учителей отдают эту функцию семье, 22% считают, что эта деятельность должна быть совместно с родителями, свой вариант ответа дали 11%, 41% не дали никакого ответа.

Таким образом, проанализировав результаты второй анкеты, мы можем сделать следующие выводы:

Большинство учителей (55%) разводят понятия «политическая культура» и «электоральная культура», что свидетельствует об уровне элементарных знаний учителей в данной области. Наличие 10% тех, кто не дал никакого ответа, в данном случае говорит о том, что сущность указанных понятий учителям необходимо объяснять, в связи с этим обучение по программе дополнительной подготовки просто необходимо.

Учителя не считают своей прямой обязанностью формирование у обучающихся политической и электоральной культуры, о чем свидетельствует больший процент тех учителей, которые никогда не объясняли обучающимся сущность понятий «политическая культура» и «электоральная культура», 46% и 59%, соответственно. Процент учителей, объяснявших обучающимся данные понятия, гораздо меньше. Из этого можно сделать вывод о том, что необходимо не просто сформировать у учителей компетенции, позволяющие им формировать эти компетенции далее у обучающихся, но и убедить их в важности и необходимости данной работы.

Аналогичная картина складывается с трансляцией учителями политической и электоральной культуры окружающим,

в частности родителям обучающихся как людям, часто общающимся с учителями. Низкий процент учителей, часто осуществлявших коммуникацию с родителями в рамках тематики политической и электоральной культуры (15% и 21%), высокий процент тех учителей, кто никогда этого не делал (49% и 46%), свидетельствует о том, что многие учителя даже не подозревают, насколько важна трансляционная функция учителя в данном случае.

Наибольший процент учителей, отметивших данный возраст как самый благоприятный для формирования электоральной и политической культуры, пришелся на возраст, соответствующий старшим классам школы (39%), только 9% учителей указали дошкольный возраст и 15% — возраст начальной школы. Это позволяет сделать вывод о том, что учителя не владеют технологиями такой деятельности в дошкольном возрасте и в начальной школе, тогда как, по нашему мнению, элементы формирования электоральной культуры могут вводиться в самом раннем возрасте в игровой форме.

67% составили те учителя, которые считают, что учитель не должен интересоваться уровнем сформированности электоральной культуры своих учащихся, и те, кто не дал никакого ответа на этот вопрос. Разница с теми, кто считает, что такая заинтересованность должна быть, огромна (40%). Из этого мы можем сделать вывод, что учителю необходимо, прежде всего, объяснять важность его трансляционной функции.

Только 26% учителей считают, что уровень электоральной культуры учителя должен быть выше, чем у представителей других профессий, что свидетельствует о неуверенности большей части учителей в своих способностях влиять на мировоззрение и формирование личности своих обучающихся, низком уровне осознания

собственного профессионализма. Об этом же свидетельствует низкий процент учителей (21%), считающих, что учитель должен получать специальную подготовку, чтобы иметь более глубокие знания по электоральной культуре. С этой же проблемой связан низкий процент учителей, считающих, что уровень сформированности политической и электоральной культуры влияет на развитие личности (23% считают, что влияет, 8% — что очень влияет), а также низкий процент учителей, считающих, что учитель должен заниматься формированием и развитием электоральной культуры обучающихся (12%). Гораздо больше тех, кто считает, что это должно быть совместно с родителями (22%). Это позволяет сделать вывод о том, что необходима серьезная и глубокая работа с учителями в плане их убеждения в ведущей роли учителя в формировании электоральной культуры, хотя роль семьи в данных процессах нельзя недооценивать.

Таким образом, по результатам двух анкет мы можем сделать следующие выводы:

Современные учителя недооценивают роль электоральной культуры в общей культуре личности, ее потенциал и влияние на личностное развитие. Это связано не только с общей ситуацией в социуме, но и с состоянием мировоззрения граждан на современном этапе. Учителю необходимо четкое осознание необходимости формирования и развития электоральной культуры обучающихся, поскольку именно учитель через учебные дисциплины, специально организуемые мероприятия и ежедневную коммуникацию может создать условия для формирования электоральной культуры.

Учителям необходимо овладеть компетенциями, позволяющими формировать электоральную культуру обучающихся. Это должны быть специальные технологии,

ориентированные на учащихся различных возрастных групп. Необходимо отметить, что современная педагогическая наука пока испытывает серьезный дефицит таких технологий, они еще ждут своей разработки.

С учителями необходимо проводить психологический тренинг, который позволит им обрести уверенность в важности трансляции электоральной культуры, в собственном потенциале и способности сделать осознанный выбор в электоральном процессе. Здесь, на наш взгляд, необходимо привлечение специалистов по электоральной, юридической и политической психологии, которые могли бы поработать над психологической составляющей электоральной культуры в плане разработки технологий, способствующих ее формированию и развитию [7–9].

Необходимо переубедить учителей, которые считают, что электоральный выбор — это только личное дело каждого и нельзя вмешиваться в принятие электоральных решений. Это абсолютно верно, но необходимо заниматься формированием и развитием электоральной культуры, которая как раз и позволит личности сделать свой выбор более осознанным. Формирование осознанного отношения к необходимости формирования собственной электоральной культуры является, на наш взгляд, более важным, чем сам электоральный процесс. Эти представления должны стать частью общей культуры, убеждением, уверенностью в необходимости делать выбор и объяснять его необходимость окружающим.

У учителей, на наш взгляд, сложилось неправильное представление о возрасте обучающихся, в котором можно и необходимо начинать формирование электоральной культуры. Мы полагаем, что этот процесс можно и нужно начинать еще в дошкольном возрасте, вводя постепенно электоральные понятия, объясняя электоральные действия на очень простом и

понятном уровне, обеспечивая привыкание ребенка к мысли о том, что когда-то он станет активным участником электорального процесса. Для этого необходимо разработать специальные педагогические технологии, которые позволят учителю совместно с родителями, семьей постепенно вводить ребенка в мир электоральной культуры.

Необходимо, как нам кажется, повышать ответственность учителей за состояние и развитие электоральной культуры в обществе, особенно в молодежной ее части.

Таким образом, проведенное нами исследование мнения учителей современной региональной школы позволило сформировать более четкое представление о состоянии дел в обсуждаемой области. Сделанные нами выводы убеждают в необходимости уделения особого внимания

формированию и развитию электоральной культуры учителей и создания с этой целью специальной образовательной среды, способной обеспечить необходимые для этого условия [10; 11]. Подчеркнем еще раз, что новизна нашего взгляда на возможность повышения активности граждан в электоральном процессе заключается в том, что мы предлагаем рассматривать проявление электоральной активности именно как электоральную культуру, являющуюся компонентом общей культуры, т. е. проявление электоральной активности сам гражданин должен рассматривать как возможность продемонстрировать свою культуру, собственную картину мира [12]. Именно на это нацелена разрабатываемая нами концепция формирования электоральной культуры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Байханов, И.Б.* Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры будущих учителей // Преподаватель XXI век. 2022. Т. 2. № 4. С. 22–38.
2. *Блауберг, И.В., Игнатьев, А.А., Мирский, Э.М.* Научное знание в системе инновационного процесса // Проблемы интенсификации и диагностики нововведений. М.: ВНИИСИ (Всероссийский научно-исследовательский институт системных исследований), 1984. С. 37–45.
3. *Степин, В.С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. М., 2003.
4. *Юдин, Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. М.: УРСС, 1997. 444 с.
5. *Алексеев, Н.Г., Юдин, Э.Г.* Проблемы диалектического материализма в работах советских философов // Вопросы философии. 1964. № 12. С. 149–162.
6. *Байханов, И.Б.* Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 17–25.
7. *Вилюнас, В.К.* Психология эмоциональных явлений. М., 1976. 142 с.
8. *Ротенберг, В.С., Бондаренко, С.М.* Функциональная асимметрия полушарий мозга, типы мышления и обучение // Педагогическая психология: хрестоматия / сост. В.Н. Карандашев, Н.В. Носова, О.Н. Щепелина. СПб.: Питер, 2006. 164 с.
9. *Тищенко, Н.Г.* Построение процесса обучения на образно-эмоциональной основе // Российский психологический журнал. 2006. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-protssessa-obucheniya-na-obrazno-emotsionalnoy-osnove> (дата обращения: 15.01.2023).
10. *Ясвин, В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
11. *Слободчиков, В.И.* Образовательная среда. М., 1997. 181 с.
12. *Баксанский, О.Е., Кучер, Е.Н.* Моя картина мира. Как человек создает повседневную реальность. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2014. 576 с.

REFERENCES

1. Bajhanov, I.B. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu osobennostej formirovaniya i razvitiya politicheskoy i elektoralnoj kultury budushchih uchitelej [Methodological Approaches to the Study of the Peculiarities of the Formation and Development of the Political and Electoral Culture of Future Teachers], *Prepodavatel XXI vek = Russian Journal of Education*, 2022, vol. 2, No. 4, pp. 22–38. (in Russ.)
2. Blauberg, I.V., Ignatev, A.A., Mirskij, E.M. Nauchnoe znanie v sisteme innovacionnogo processa [Scientific Knowledge in the System of the Innovation Process]. In: *Problemy intensifikacii i diagnostiki novovvedenij* [Problems of Intensification and Diagnostics of Innovations]. Moscow, Vsesoyuznyj nauchno-issledovatel'skij institut sistemnyh issledovanij, 1984, pp. 37–45. (in Russ.)
3. Stepin, V.S. *Samorazvivayushchiesya sistemy i postneklassicheskaya racionalnost* [Self-Developing Systems and Post-Nonclassical Rationality]. Moscow, 2003. (in Russ.)
4. Yudin, E.G. *Metodologiya nauki. Sistemnost. Deyatel'nost* [Methodology of Science. Consistency. Activity]. Moscow, URSS, 1997, 444 p. (in Russ.)
5. Alekseev, N.G., Yudin, E.G. Problemy dialekticheskogo materializma v rabotah sovetskih filosofov [Problems of Dialectical Materialism in the Works of Soviet Philosophers], *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*, 1964, No. 12, pp. 149–162. (in Russ.)
6. Bajhanov, I.B. Skvoznye kompetencii v sisteme kompetencij sovremennogo pedagoga [Cross-Cutting Competencies in the Competence System of a Modern Teacher], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2022, No. 5, pp. 17–25. (in Russ.)
7. Vilyunas, V.K. *Psihologiya emocionalnyh yavlenij* [Psychology of Emotional Phenomena]. Moscow, 1976, 142 p. (in Russ.)
8. Rotenberg, V.S., Bondarenko, S.M. Funkcionalnaya asimmetriya polusharij mozga, tipy myshleniya i obuchenie [Functional Asymmetry of the Brain Hemispheres, Types of Thinking and Learning]. In: *Pedagogicheskaya psihologiya: hrestomatiya* [Pedagogical Psychology: Textbook], comp. V.N. Karandashev, N.V. Nosova, O.N. Shchepelina. St. Petersburg, Piter, 2006, 164 p. (in Russ.)
9. Tishchenko, N.G. Postroenie processa obucheniya na obrazno-emocionalnoj osnove [Building the Learning Process on an Imaginative and Emotional Basis], *Rossijskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*, 2006, No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-protseessa-obucheniya-na-obrazno-emotsionalnoy-osnove> (accessed: 15.01.2023). (in Russ.)
10. Yasvin, V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design]. Moscow, Smysl, 2001, 365 p. (in Russ.)
11. Slobodchikov, V.I. *Obrazovatel'naya sreda* [Educational Environment]. Moscow, 1997, 181 p. (in Russ.)
12. Baksanskij, O.E., Kucher, E.N. *Moya kartina mira. Kak chelovek sozdaet povsednevnyuyu realnost* [My Picture of the World. How a Person Creates Everyday Reality]. Moscow, Kanon+ ROOI "Reabilitaciya", 2014, 576 p. (in Russ.)

Байханов Исмаил Баутдинович, кандидат политических наук, доцент, ректор, Чеченский государственный педагогический университет, rector@chspu.ru

Ismail B. Baykhanov, PhD in Politics, Associate Professor, Rector, Chechen State Pedagogical University, rector@chspu.ru

Статья поступила в редакцию 01.03.2023. Принята к публикации 07.04.2023

The paper was submitted 01.03.2023. Accepted for publication 07.04.2023

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

А.А. Ярулов

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению одного из актуальнейших вопросов разрешения проблемы организации практико-ориентированной подготовки будущих учителей в педагогическом вузе. Обозначены негативные моменты, связанные с формированием у обучающихся таких важных само-организуемых качеств личности как самостоятельность, дисциплинированность, самоконтроль и само-ответственность и вносятся предложения по качественному совершенствованию процессов практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях педагогического профиля. Даны определения основных понятий: профессионально-личностная культура; психолого-педагогические установки; субъектно-развивающий способ. Подробно освещены вопросы, связанные с формированием смысловых, целевых и инструментальных (организационно-управленческих) установок профессионально-организованной деятельности будущего педагога, для чего предлагается применять субъектно-развивающий способ формирования профессионально-личностной культуры будущего педагога. Представлен опыт реализации комплексной программы «Погружение будущего педагога в профессионально-личностную культуру». Предлагаются специально разработанные и успешно апробированные формы и методы, обеспечивающие обогащающее развитие субъектных потенциалов личности, такие как «Методика заключения и реализации договора об образовательном взаимодействии», методика «Персональная план-программа профессионально-личностного развития», методика «Интегративное построение аудиторных и самостоятельных занятий», а также формы и методы смысловой терапии.

22

Ключевые слова: педагогическая деятельность; профессионально-личностная культура педагога; установки на профессионально-личностное развитие; субъектно-развивающий способ; инструменты содействия профессионально-личностному развитию будущих педагогов.

Для цитирования: Ярулов А.А. Практико-ориентированная подготовка будущих учителей в педагогическом вузе // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 22–35. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-22-35

© Ярулов А.А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS
IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

A.A. Yarulov

Abstract. *The article considers one of the most relevant issues of solving the problem of organizing practice-oriented training of future teachers in a pedagogical university. Negative aspects associated with forming such important self-organizing qualities of personality as independence, discipline, self-control and self-responsibility in students are marked and suggestions for improving the processes of practice-oriented training of future teachers in higher educational institutions of pedagogical profile are presented. Major concepts such as professional and personal culture, psychological and pedagogical attitudes subject-developing method are defined. Issues, connected with the formation of sense, target and instrumental (organizational and managerial) settings of professional and organized activity of a future teacher, are covered in details. The subject-developing way of forming professional and personal culture of a future teacher is offered to apply for these purposes. The experience of implementing a complex program “Future teacher’s immersion in professional and personal culture” is presented. Specially designed and successfully tested forms and methods providing enriching development of subjective potentials of a personality, such as “Technique of Conclusion and Implementation of Agreement on Educational Interaction”, technique “Personal Plan-Program of Professional and Personal Development”, technique “Integrative Construction of Classroom and Independent Study” as well as forms and methods of semantic therapy are offered.*

Keywords: *pedagogical activity; professional and personal culture of a teacher; attitudes towards professional and personal development; subject-developing method; tools to promote the professional and personal development of future teachers.*

Cite as: Yarulov A.A. Practice-Oriented Training of Future Teachers in a Pedagogical University. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 22–35. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-22-35

На современном этапе развития отечественного образования обозначилась острая проблема подготовки высококвалифицированных педагогических кадров в системах высшего педагогического образования. Дело в том, что сложившаяся организационно-методическая модель подготовки педагогических кадров во многом не устраивает основных субъектов проводимых преобразований — обучающихся, родителей, действующих педагогов. Об этом постоянно сигнализируют не только ученые, но и организаторы деятельности различных образовательных институтов — школ, колледжей, учреждений дополнительного образования и т. д.

Проведенные обследования показывают, что респонденты высказывают серьезную озабоченность практико-ориентированной готовностью будущих педагогов к системно-организованному выполнению возложенных на педагогические кадры обязанностей и полномочий. Речь идет не только о предметно-знаниевой составляющей педагога-профессионала, но и о владении им универсальными умениями и навыками со- и самоорганизации собственного труда и образовательной деятельности обучающихся.

Как показывает практика деятельности образовательных организаций в определении их целевой составляющей, к

сожалению, в содержание педагогической деятельности до сих пор не входит решение проблем по формированию таких важных само-организующих качеств личности, как самостоятельность, дисциплинированность, самоконтроль и самоответственность. Неразумно в свое время сделанные акценты на развитие у обучающихся качеств эгоцентризма, конкуренции и нигилизма, как оказалось, не только наносят вред российской ментальности, но и провоцируют проявление феноменов формального, порой циничного и безответственного отношения к исполнению возложенных на педагога полномочий и обязанностей. Не вдаваясь в подробности и не приводя примеры такого состояния дел, остановимся на совокупном ряде предложений по качественному совершенствованию процессов практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях педагогического профиля.

Прежде всего, необходимо правильно расставить смысловые акценты в вопросах формирования профессионально-личностной культуры будущих педагогов.

24

Профессионально-личностная культура организации педагогической деятельности выступает как интегративное качество личности педагога-профессионала, включающего в себя взаимно связанные и взаимно обуславливающие аксиологический, когнитивный, праксиологический, инструментально-содержательный и творческий структурные компоненты [1].

Формируя будущего педагога путями обогащения профессионально-личностной культуры, мы ведем речь об изменении и обогащении индивидуального профессионально-организованного стиля самоорганизации педагогической деятельности. Стиля, благодаря которому педагоги в организации собственной

деятельности «руководствуются: ценностно-целевыми смыслами и значениями выработки и принятия решений; научно обоснованными закономерностями, принципами и методами организации собственной и совместной деятельности; высокими профессионально-личностными стандартами, нормами, правилами и требованиями; владеют или овладевают: современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач; профессиональной этикой и культурой организации управленческой деятельности; знаниями, умениями и навыками актуализации творческого потенциала, проектирования и регуляции способов саморазвития во всех компонентах и позициях образовательного взаимодействия; организуют систему условий, способов и средств, содействующих процессам со- и самоорганизации, со- и самоуправления, со- и самообразования учащихся, и тем самым обогащают не только свой профессионально-организованный стиль руководства, но и индивидуальный стиль взаимодействия взрослого человека с внутренне-внешней средой своего образования и жизнедеятельности» [2].

Следует отметить, что в Московском педагогическом государственном университете и его научно-педагогических структурах проводится значительная работа по формированию у будущих педагогов высокого уровня овладения профессионально-личностной культурой. Так, на кафедре управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой продумана и успешно реализуется практико-ориентированная система со- и самоорганизации научно-исследовательской деятельности магистрантов и бакалавров, позволяющая обучающимся не только успешно усвоить теоретико-методологический материал, но и обеспечить его

практическое применение при проведении эмпирических исследований. Этому, безусловно, способствуют созданные в МПГУ условия БРС (балльно-рейтинговой системы) оценивания, информационно-ресурсного персонального сопровождения (платформа Инфода) образовательной деятельности, адресной системно-организованной включенности студентов в научно-исследовательскую деятельность (конференции, вебинары, погружения в практическую деятельность и т. д.) [3].

Профессорско-преподавательским составом кафедры продолжается поиск и разработка новых инновационных форм и методов развития у обучающихся высокого уровня профессионально-личностной культуры будущего педагога. В этой связи представим на обсуждение опыт преподавания курсов «Психология», «Психология управления» и «Психология воспитательных практик» на бакалавриате и магистратуре ИСГО.

Целевым стратегическим основанием спланированных нами преобразований стало известное выражение А. Дистервега о том, что педагог, лишь тогда способен воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием [4, с. 74].

Прежде всего, мы исходили из признания того психологического феномена, что до тех пор, пока сам студент не проживет, не прочувствует и не приобретет личный опыт «проживания» в тех или иных специально организованных ситуациях и обстоятельствах, он не обогатит свой педагогический репертуар и не примет решение о применении предложенных форм и методов в воспитании и обучении своих подопечных. Подтверждением тому являются примеры устойчивого использования в своей педагогической практике предшествующего опыта, полученного от учителей своей школы. Как бы

преподаватели и методисты высшей школы ни призывали будущих учителей к обогащению своего педагогического репертуара новыми прогрессивными формами и методами организации образовывающего взаимодействия, определяющими в построении собственной педагогической практики у студентов становятся полученные ими первоначальные и во многом неудачные примеры.

Поэтому в построении системы организации педагогических действий в рамках преподавания учебных дисциплин мы обратили серьезное внимание на процессы обогащения психолого-педагогических установок будущего учителя.

Установки как явление сознания включают в себя представления человека как личности о самом себе и окружающем его мире, о взаимодействиях с другими людьми. Обладая способностью влиять на действия и поведение человека, они играют важную роль в формировании индивидуального стиля поведения и образа действий, тем самым изменяя личность человека. Поэтому фокусирование внимания на психолого-педагогических установках педагога, на их переосмыслении и переориентации, позволяет обеспечить процесс обогащения профессионально-личностной культуры педагога [5].

Кратко остановимся на смысловой системе ценностно-ориентирующих установок, включенных в орбиту пристального центрированного внимания студентов.

Ценностно-ориентирующие установки на целостную организацию образовательного процесса. Целостность является интегративной характеристикой единого образовательного процесса, суть которого заключается и проявляется в неразрывности и взаимной обусловленности процессов развития, обучения и воспитания. Поэтому каждому будущему педагогу необходимо, ориентируясь на

целостность организации собственной педагогической деятельности, обеспечить реализацию ключевой идеи К.Д. Ушинского «об единстве административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности» [6, с. 171]. Для этого каждому студенту предлагается трактовать целостность образовательного процесса с синтезирующих (интегративных) позиций, в комплексе охватывающих целевые, организационно-управленческие, содержательные и инструментальные параметры, выступающие в качестве базовых установок организации собственной профессиональной деятельности.

Целевые установки на обеспечение полноценного и гармоничного развития личности. В качестве стратегического целевого параметра профессионально-организованной деятельности будущего педагога настоятельно рекомендуется избрать целевую установку, направленную на обеспечение оптимальных условий, содействующих развитию полноценной и гармонической личности. В данной трактовке основной цели педагогической деятельности осуществлен переход от понимания разностороннего к полноценному развитию личности. Смысл изменения связан с тем, что усиливается акцент на понимании полноценности как линии восхождения к целостности, предусматривающей полное *самораскрытие* способностей и талантов, составляющих духовно-ценностный потенциал личности, как *самоощущение* себя, проживающего свою собственную жизнь такой, какая она есть и принимающего персональную ответственность за результаты собственного *самоосуществления*. Если человек реально востребован собой и другими людьми, имеет ценность в обществе, его общественно-энергетический баланс положителен, — он (человек) как личность *полноценен и целостен!* [5].

Поэтому, для того чтобы обеспечить успешную реализацию целевой установки, направленной на развитие полноценной и гармонически развитой личности, необходимо в профессиональной деятельности будущих педагогов обогатить организационно-управленческие установки новыми смыслами..

Организационно-управленческие установки совершенствования профессионально-личностной культуры педагога. Будущим педагогам, прежде всего, необходимо осознать, что до тех пор, пока сам человек не включится в процессы своего преобразования как личности, все предпринимаемые традиционные педагогические усилия могут дать лишь незначительный развивающий эффект. Лишь тогда, когда обучающиеся реально станут рассматриваться как субъект собственного образования, несущего ответственность за объект (предмет) собственной деятельности – Личность, можно достичь значительный кумулятивный (качественный) эффект.

Отсюда каждому студенту как будущему педагогу необходимо обратить пристальное внимание на обогащение собственного уровня владения профессионально-личностной культуры инструментами (формами, методами и технологиями), которые содействуют целостному развитию субъектных качеств личности.

Этому способствует специально разработанный и апробированный нами субъектно-развивающий способ, предусматривающий опосредованные методы педагогически организованного содействия.

Субъектно-развивающий способ направлен на развитие субъектных качеств, помогающих взрослому человеку превращать свою жизнедеятельность в предмет собственного преобразования, реализовывать поставленные цели,

управлять, контролировать и оценивать ход и результаты своих действий.

Отмечая, что «субъектность выступает как специфическая форма, определяющая социальную активность (человека, коллектива, социального института и т. п.) со стороны таких существенных управленческих качеств, как способность к самоопределению, самостоятельности, нормотворчеству, самоуправлению, а также в аспекте полномочий, прав и обязанностей в реализации социально важных интересов» [6], следует руководствоваться, что «субъектность характеризуется:

- *активностью*, являющейся атрибутом личности, предпосылкой развития ее возможностей быть и стать субъектом, посредством которой человек как «субъект обеспечивает с учетом целей, внешних задач и проблем контроль, прогнозирует возможное расхождение внешних и внутренних условий, обеспечивает необходимое и достаточное для достижения результата по установленным ею самой ценностным критериям и времени»;

- *самодетерминацией* — способностью выступать причиной самого себя, своих внутренних изменений и внешней активности;

- *самоорганизацией* — способностью структурировать систему собственных побуждений, желаний, стремлений;

- *саморазвитием* — способностью к самодвижению и самосовершенствованию, порождению качественных и количественных изменений в своем собственном внутреннем мире и мире его окружающем;

- *интеграцией* — продуктом синтеза общих и частных способностей человека к организации, соподчинению, координации различных компонентов (черт, реакций, поведенческих диспозиций, мотивов, эмоций, потребностей и др.) в нечто целостное, устойчивое и автономное,

составляющее то, что определяется в итоге как личность [7, с. 5–28].

Но самое важное, субъектность обнаруживает себя в главной способности человека: способности превращать собственную жизнедеятельность в объект (предмет) практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, распорядителем) собственной жизни. При проектировании субъектно-развивающего способа мы учитывали, чтобы применяемые формы и методы: отталкивались от человека, от его потребностей и интересов и не наносили ему вреда; проявлялись в деятельности субъекта; оказывали системное, т. е. непрерывное, а не фрагментарное воздействие; выступали не как результат принуждения или насилия, а обеспечивали необходимый внутренний контроль над происходящим (*я хочу, а не я должен*); были направлены на поддержку определенных действий и стилей жизни; содержали в себе способ выделения и проявления индивидуальности, а также выбор [там же].

Тем самым, делая акценты на развитие субъектных качеств личности посредством применения субъектно-развивающего способа, мы считаем, что в педагогической практике создаются системно-действующие условия, стимулирующие развитие самостоятельной деятельности (самодетерминации) и самостоятельности, мотивирующие учащихся к со- и саморазвитию всех компонентов многогранной культуры взаимодействия с самим собой и окружающей их действительностью.

Но для того чтобы субъектно-развивающий способ системно применялся будущими педагогами в педагогической практике организации целостного образовательного процесса, мы разработали и апробируем в преподавании учебных

дисциплин «Психология» и «Психология воспитательных практик» на бакалавриате комплексную программу «Погружение в профессионально-личностную культуру».

Комплексная программа «Погружение будущего педагога в профессионально-личностную культуру». Принципиальная особенность реализации данной программы заключается в преподавательской установке на то, что, обеспечив механизмы проживания в тех или иных специально спроектированных условиях развития и обогащения профессионально-личностного репертуара, студенты получают непосредственный оптимальный опыт применения, используемых форм и методов взаимодействия в собственной практической деятельности.

Для успешного воплощения комплексной программы «Погружение будущего педагога в профессионально-личностную культуру» нами используются следующие формы и методы, обеспечивающие обогащающее развитие субъектных качеств личности

Методика заключения и реализации договора об образовательном взаимодействии. В основу разрабатываемой нами методики положена **идея общественного договора** как регулятора отношений между всеми заинтересованными сторонами любых отношений — государственных, политических, социальных, экономических, межличностных, в том числе организационно-педагогических отношений [8, с. 162–168].

Ценностно-целевая суть методики направлена на обеспечение условий, способствующих включению в процессы совместной преобразовательной деятельности преподавателей и студентов, как субъектов образовательного взаимодействия. Учитывая, что в образовательном взаимодействии преподавателя и

студентов порой имеется несоответствие и несогласованность, необходимо создание и обеспечение адекватной системы условий для соотнесенности, согласованности и гармонизации отношений. Именно через совместную разработку, заключение и реализацию договора образовательное взаимодействие приобретает принципиально иной ракурс: от противостояния отношений, до складывания системы оптимального взаимодействия между студентами и преподавателями. Благодаря чему у участников образовательного взаимодействия происходит возникновение способности подчинять эмоционально-личностные отношения деловым, т. е. направленным на решение поставленных в учебных планах и программах задач и проблем. Кроме того, субъекты договорных отношений постепенно приобретают способность не только и не столько адаптироваться к существующей системе взаимодействия, в которую они оказались вовлеченными, а изменять эти отношения, управлять ими посредством создания новой системы условий для своих оптимальных взаимоотношений преподавателей и студентов. Вместе с тем студенты приобретают способность согласовывать, а при действии некоторых обстоятельств, подчинять свои «внутренние» намерения, потребности и интересы с предъявляемыми к ним требованиями и нормами, исходящими из педагогически организованно среды, связанные с этикой поведения, профессией и т. д. [9, с. 224].

Процедура созидания системы договорных отношений предусматривает совместную разработку и принятие локального действующего нормативного акта, которая включает в себя следующую систему совместных действий. *На предварительном этапе* разработки оптимальных правил взаимодействия нормы не должны стать очередной кампанией

декларирования, а выступать механизмом стимулирования новой культуры организационных отношений. *На адапционно-дифференцированном этапе* их внедрения нормы взаимодействия должны способствовать самопринятию внешних задаваемых параметров поведения и деятельности во внутренние программы взаимодействия. *На этапе интеграции* реализация договорных параметров они должны стать повседневными, то есть традиционными для всех участников образовательного взаимодействия нормами гуманистически выстроенных отношений [8, с. 162–168].

В качестве примера приведем фрагмент договорных отношений между преподавателями и студентами бакалавриата, изучающими курс «Психология» (приложение 1).

Методика «Персональная план-программа профессионально-личностного развития» в рамках разработанного нами метода совместного управленческого заказа [10]. Данная методика определяет систему персональных действий, при которых каждый студент определяет параметры своего профессионально-личностного развития на каждый семестр.

Дефиниция «План-программа» употребляется нами в значениях, при которых, исходя из внешне задаваемых параметров деятельности, формулируемых в форме обязательного для исполнения плана, *студент преобразует план в программу самостоятельной его реализации*. Отсюда становится возможным отойти от традиционного понимания плана только как документа, по которому организуется деятельность субъекта и использовать понятийную конструкцию «**план-программа**», в которой:

- **план** в смысловом значении выступает как **метод** управления, внешне задающего параметры деятельности,

определяющего порядок этой деятельности, побуждающего (стимулирующего, мотивирующего) всех участников взаимодействующего управления к выработке и принятию решений по его реализации на совместном и самостоятельном уровнях;

- **программа** включает в себе: а) **способ** согласования и действия собственных планов с планами коллектива; б) **средства** интеграции сил, участвующих в процессах управления; в) **форму** программирования и организации индивидуальной и совместной системной деятельности по выполнению намеченных планов.

В своем целостном значении понятийная конструкция «**план-программа**» представляет собой:

- *с управленческих позиций* — нормативный документ, определяющий программу деятельности образовательного учреждения на учебный год, обеспечивающего и организующего гарантированное, результативное и оптимальное достижение поставленных целей и решаемых задач;

- *с психолого-педагогической точки зрения* — механизм интериоризации внешне заданных параметров деятельности в собственные внутренние программы деятельности [8].

Методику «Персональная план-программа профессионально-личностного развития» мы рассматриваем в качестве потенциально мощного и действенного инструмента, обеспечивающего гарантированный, результативный, экономичный и своевременный переход каждого студента на новый качественный уровень развития профессионально-личностной культуры и одновременно как инструмент, обеспечивающий самоуправление данным переходом.

Ориентировочная структура плана-программы построена следующим образом (приложение 2).

Договор об образовательном взаимодействии

Учитывая цели и задачи изучения учебного курса «Психология» и регламентирующие документы по организации образовательного процесса в МПГУ договорились о нижеследующем:

1. При определении итоговой оценки в рамках балльно-рейтинговой системы (БРС) изучения курса суммарно учитывать сумму баллов, набранных во 2, 3 и 4 семестрах; итоговая оценка по курсу должна соответствовать следующим критериям: «отлично» — не менее 250 баллов; «хорошо» — не менее 210 баллов; «удовлетворительно» — не менее 180 баллов; неудовлетворительно — 179 баллов и ниже.

2. Студенты, набравшие сумму не менее 250 баллов, освобождаются от экзамена, и им выставляется оценка «отлично».

3. При предварительном получении оценки «хорошо» студент имеет право улучшить свои показатели при условии ликвидации задолженности по не выполненным заданиям и успешного ответа на вопросы экзаменационного билета.

4. При предварительном получении оценки «удовлетворительно» студент сдает экзамен по курсу при условии ликвидации задолженности по всем невыполненным заданиям за 4 семестр.

5. При предварительном получении оценки «неудовлетворительно» студенты могут претендовать только на получение оценки «удовлетворительно» при условии ликвидации задолженности по всем невыполненным заданиям по каждому семестру и удовлетворительной сдачи экзамена по учебному курсу.

7. Во время проведения зачета и экзамена студенту предоставляется право в течение 15 минут пользоваться конспектами без письменного фиксирования ответов.

8. Каждому студенту по итогам образовательной деятельности за 2 и 3 семестр преподавателями определяются 2 уровня самоорганизации: уровень самоконтроля и уровень контроля.

9. Студенты, имеющие уровень самоконтроля, освобождаются от обязательного присутствия на занятиях.

10. При выполнении самостоятельных заданий, предусмотренных БРС, студенты:

- должны соблюдать график выполнения заданий, установленных преподавателем;
- имеют право на одноразовое повторное выполнение задания.

11. По итогам семестра студент проходит обязательное тестирование по разделу «Педагогическая психология» и курсу в целом. При каждом тестировании студенту предоставляется право: пользования словарем-справочником (тезаурусом); пройти повторное тестирование.

12. Каждому студенту по итогам семестра могут быть начислены дополнительные баллы: за качественное усвоение всех разделов курса; заинтересованное и системное выполнение заданий на каждый день и рефлексивный отчет по курсу. За посещаемость занятий поощрительные баллы не устанавливаются.

Следует заметить, что реализация договора об образовательном взаимодействии может корректироваться по ходу изучения курса (курс «Психология» изучается 3 семестра) в зависимости от изменений и тенденций, происходящей в профессионально-личностной культуре будущих педагогов.

Персональная план-программа профессионально-личностного развития

Фамилия Имя _____

Направления деятельности	План	Программа	Результат
	(заказ)	(само-заказ)	
Выполнение договора о взаимодействии	Не менее 70%	Указать%	
БРС по психологии	Не менее 70 баллов	Указать кол-во баллов	
Подготовка и защита реферата	Не менее одного в семестр	Указать тему	
Разработка научных рекомендаций учителю	По одной из выбранных монографий	Указать монографию	
Подготовка инструментария	По одной из самостоятельно выбранных тем	Указать тему	
Принять участие в мероприятиях...	По желанию указываются конференции, вебинары, волонтерские и другие акции. мероприятия		
	по ЗОЖ		
	по дополнительному образованию		
	по волонтерской деятельности		
	по организации досуга		
	по просмотру фильмов о школе		
	по чтению книг		
	Иное		

Методика «Персональная план-программа профессионально-личностного развития» реализуется на добровольной основе и содержит в себе *прием персональной ответственности* за результаты собственной самостоятельно организованной образовательной деятельности, а именно: своевременное и качественное выполнение заданий; разработку и защиту научно-исследовательских проектов; и т. п.

Методика «Интегративное построение аудиторных и самостоятельных занятий». В основу методики положено стремление обеспечить соблюдение каждым педагогом трехуровневой дидактической организации обучения, а именно поэтапных уровней понимания, усвоения и

применения, способствующих формированию согласованной системы «ЗУН» (знаний, умений и навыков), содействующей, в свою очередь, к образованию ключевых профессионально-личностных компетентностей.

Реализация методики предусматривает горизонтально-вертикальную интеграцию преподавательской, совместной и самостоятельной деятельности. Так во время проведения лекционных занятий доминирующим выступает уровень понимания, на практических занятиях — уровень усвоения, при выполнении заданий, предусмотренных БРС, — уровень оценивания, а размещенных на интернет-платформе «ИНФОДА» — уровень

применения. В то же время в ходе, например, практических занятий предусматривается деятельность под руководством преподавателя, совместная и самостоятельная деятельность (приложение 3).

При организации самостоятельной работы студентов используется структурно-логическая цепочка заданий. При выполнении первого задания на уровень понимания студенты разрабатывают словарь-справочник дидактических единиц по курсу (тезаурус); следующее

задание направлено на уровень усвоения, например, студентам предлагается самостоятельно разработать тест по дидактическим единицам словаря-справочника по курсу (тезаурус), либо подготовить и защитить результаты ГПД («групповой проектной деятельности» и т. п.; на уровне применения предусматриваются задания по разработке инструментария или портфолио и контроля (прохождение тестирования либо собеседования).

Приложение 3

Ориентиры проведения практических занятий по педагогической психологии

	Дидактическая закономерность	Обеспечение этапа понимания	Обеспечение этапа усвоения	Обеспечение этапа применения
	Временные рамки	до 25 мин.	до 40 мин	до 25 мин.
	Примечание	Варьирование видов деятельности, например...		
	Тема	Работа под руководством преподавателя	Групповая деятельность	Индивидуальная деятельность
1	Диагностика умений и навыков современного учителя	Обсуждение темы с использованием презентации	Групповая деятельность по подбору комплекса диагностических методик	Тестирование по отдельным методикам (по выбору преподавателя). Контроль разработки индивидуальных программ профессионально-личностного развития
2	«Принципы и методы педагогической психологии»	Обсуждение темы с использованием презентации	Обсуждение вопросов: Как обеспечить реализацию принципов гуманизации, целостности и успешности образовательного процесса, экологизации, безопасности и защиты и т. д. Какими методами и умениями должен владеть современный учитель	Подбор диагностики профессионализма учителя
3	Психолого-профессиональная культура современного учителя	Обсуждение темы с использованием презентации	Обсуждение вопросов: Компоненты психологической культуры. Критерии владения профессионально-личностной культуры учителя. Способы развития психолого-профессиональной культуры организации педагогической деятельности.	Готовность и контроль раздела тезауруса по теме «Теоретические и методологические основы педагогической психологии»

4	Функциональная культура современного учителя	Обсуждение темы с использованием презентации	Обсуждение вопросов: Взаимосвязь учебной, воспитательной и развивающей функций организации педагогической деятельности. Реализация функций организации, взаимодействия, содействия, диагностико-коррекционной, контроля	Готовность и контроль раздела тезауруса по темам: «Психология педагогической деятельности»; «Педагогические способности» и «Стиль педагогической деятельности»
5	Дидактическая культура современного учителя	Обсуждение темы с использованием презентации	Обсуждение вопросов: Как обеспечить единство психологии познания, усвоения и применения? Как осуществить практико-ориентированный синтез применения отечественных и зарубежных концепций и подходов организации обучения?	Готовность и контроль раздела тезауруса по остальным темам тезауруса
6	Коммуникативная культура современного учителя	Обсуждение педагогических ситуаций по теме «Формы, методы и программы организации коммуникативной культуры учителя».		Защита индивидуальных проектов/ Подготовка ответов на экзаменационные билеты. Контроль выполнения индивидуальных программ профессионально-личностного развития
7	Психологический портрет современного учителя и способы его реализации	Коллективная творческая деятельность (КТД) по подготовке и защите психологического портрета.		Обсуждение итогов тестирования

При реализации методики «Интегративное построение аудиторных и самостоятельных занятий» задачей преподавателя является переориентация будущего учителя на обеспечение качества образования, а не на его контроль (например, задачей учителя является обеспечение усвоения знаний-умений-навыков, а не выявление уровня незнания и наказания за данное незнание); предоставление права выбора учениками уровня и темпа выполнения заданий; исправления неудовлетворяющих оценок и т. д.

Связующим компонентом реализации комплексной программы «Погружение будущего педагога в профессионально-личностную культуру» на основе субъектно-развивающего способа выступают формы

и методы *смысловой терапии*, позволяющие в рамках проведения учебных и внеучебных занятий обогащать каждого студента смыслами успешной организации собственной учебно-познавательной деятельности в настоящем и развивающей деятельности своих подопечных в будущем. Например, нами используются приемы: позитивных установок на каждый день; реализации добрых дел; библиографической и кино- рефлексии; личностно-делового общения.

Предварительные итоги практико-ориентированной подготовки будущих учителей педагогического вуза показывают, что избранная нами стратегия и тактика преподавания в рамках изучения отдельных учебных дисциплин дает

значительный качественный эффект в формировании профессионально-личностной культуры будущего педагога. И что самое важное, в своих рефлексивных самоотчетах подавляющее число студентов бакалавриата отмечают,

что планируют использовать приемы, формы и методики, применяемые в организации их образовательной деятельности, при организации собственного педагогического взаимодействия с детьми.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Исаев, И.П.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
2. *Ярулов, А.А.* Интегративное управление формированием среды образования в школе: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
3. *Осипова, О.П.* Ресурс самоменеджмента в повышении профессиональной жизнеспособности и развитии управленческой культуры педагогических работников / О.П. Осипова, О.А. Шклярова // Проблемы современного образования. 2020. № 5. С. 203–213.
4. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
5. *Ярулов, А.А.* Смысловые позиции интегративного управления общеобразовательной организацией: монография. М.: ИД «Народное образование», 2019. 271 с.
6. *Ушинский, К.Д.* Три элемента школы // Пед. соч.: В 6 т. М., 1989–1990. Т. 1.
7. *Ярулов, А.А.* Особенности осуществления управленческой деятельности в образовательной сфере // Теоретические и прикладные проблемы науки о человеке и обществе. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2022. С. 5–28.
8. *Ярулов, А.А.* Программирование воспитывающей среды образовательной организации / XIV Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения», Москва, 22–25 января 2022 г.: сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. М.: Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. С. 162–168.
9. *Ярулов, А.А.* Взаимодействующее управление как ключевой ресурс успешной реализации ФГОС. М.: УЦ «Перспектива», 2014. С. 123–158.

REFERENCES

1. *Isaev, I.P.* *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya: Ucheb. posobie dlya studentov* [Professional and Pedagogical Culture of a Teacher. Study Guide for Students]. Moscow, 2002, 208 p.
2. *Yarulov, A.A.* *Integrativnoe upravlenie formirovaniem sredy obrazovaniya v shkole* [Integrative Management of the Formation of the Educational Environment at School]: Extended Abstract of ScD dissertation (Pedagogy). Moscow, 2008.
3. *Osipova, O.P., Shklyarova O.A.* Resurs samomenedzhmenta v povyshenii professionalnoj zhiznesposobnosti i razvitii upravlencheskoj kultury pedagogicheskikh rabotnikov [Resource of Self-Management in Increasing Professional Viability and Development of Teachers' Managerial Culture], *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of Modern Education, 2020, No. 5, pp. 203–213.
4. *Disterveg, A.* *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected Pedagogical Works]. M., 1956.

5. Yarulov, A.A. *Smyslovye pozicii integrativnogo upravleniya obshcheobrazovatelnoj organizaciej: monografiya* [Semantic Positions of Integrative Management of a General Education Organization: Monograph]. Moscow, 2019, 271 p.
6. Ushinskij, K.D. Tri elementa shkoly [Three Elements of School]. In: *Ped. soch.* [Pedagogical Works]: 6 t. Moscow, 1989–1990. T. 1.
7. Yarulov, A.A. Osobennosti osushchestvleniya upravlencheskoj deyatel'nosti v obrazovatelnoj sfere [Features of Management Activities in the Educational Sphere]. In: *Teoreticheskie i prikladnye problemy nauki o cheloveke i obshchestve* [Theoretical and Applied Problems of Science About Man and Society]. Petrozavodsk, 2022, pp. 5–28.
8. Yarulov, A.A. Programmirovaniye vospityvayushchej sredy obrazovatelnoj organizacii [Programming of the Educational Environment of an Educational Organization]. In: *XIV Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. "Shamovskie pedagogicheskie chteniya"* [XIV International Scientific and Practical Conference "Shamov Pedagogical Readings"], Moskova, January 22–25, 2022. V 2 ch. Ch. 1. Moscow, 2022, pp. 162–168.
9. Yarulov, A.A. *Vzaimodejstvuyushchee upravlenie kak klyuchevoj resurs uspešnoj realizacii FGOS* [Interactive Management as a Key Resource for the Successful Implementation of the Federal State Educational Standard]. Moscow, 2014, pp. 123–158.

Ярулов Александр Анатольевич, доцент, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет, YarulovAA@mail.ru

Alexander A. Yarulov, Associate Professor, ScD in Pedagogy, PhD in Psychology, Professor, Department of Educational Systems Management named after T.I. Shamova, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University, YarulovAA@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.03.2023. Принята к публикации 21.04.2023

The paper was submitted 06.03.2023. Accepted for publication 21.04.2023

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Н.Д. Гальскова

Аннотация. *Статья посвящена структурно-содержательным аспектам понятия «методологическая культура» педагога-исследователя лингвообразовательной области. На основе критического анализа имеющегося научного опыта в области связей методической науки и методологии обосновывается реестр методологических знаний и методологических умений, необходимых для качественного проектирования, конструирования и оценки методологической деятельности в лингвообразовательной сфере.*

Ключевые слова: *методологическая культура, лингвистическое образование, лингводидактика, иностранный язык, педагог-исследователь, научно-методическое познание, методологическая деятельность.*

Для цитирования: *Гальскова Н.Д. Методологическая культура педагога-исследователя в области теории обучения иностранным языкам // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 36–47. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-36-47*

METHODOLOGICAL CULTURE OF A TEACHER-RESEARCHER IN THE FIELD OF THEORY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

36

N.D. Galskova

Abstract. *The article deals with the structural and content aspects of the concept “methodological culture” of a teacher-researcher in the field of language education. Based on the critical analysis of available scientific experience in the field of methodological science and methodology links, the author substantiates the registry of methodological knowledge and methodological skills necessary for quality design, construction and evaluation of methodological activity in the sphere of language education.*

Keywords: *methodological culture, linguistic education, lingua-didactics, foreign language, teacher-researcher, scientific and methodological cognition, methodological activity.*

Cite as: *Galskova N.D. Methodological Culture of a Teacher-Researcher in the Field of Theory of Teaching Foreign Languages. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2023, No. 2, part 1, pp. 36–47. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-36-47*

© Гальскова Н.Д., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Педагог-исследователь в лингвообразовательной сфере — это специалист, который в силу специфической связи теории обучения иностранным языкам с практикой вынужден сочетать исследовательскую деятельность с преподавательской. Хорошо известно, что теория обучения иностранным языкам развивается, удовлетворяя практические потребности образовательной реальности, а сама реальность трансформируется и совершенствуется, опираясь на научно обоснованные лингводидактические теории и инновационные организационно-технологические решения. Получаемые при этом педагогом-исследователем теоретические результаты адресованы исключительно образовательной практике, они подтверждаются или опровергаются ею, требуют глубокого обобщения эмпирических данных, полученных в ходе как наблюдения за процессом обучения иностранному языку, так и личного опыта преподавания предмета, в том числе в условиях опытной проверки рабочих гипотез и апробации обучающих идей, разработанных на основе выдвинутых теоретических постулатов. Очевидно, что независимо от того, выполняет ли педагог-исследователь свои преподавательские или исследовательские функции, он всегда поставлен перед необходимостью решать совокупность методологических вопросов, связанных с соотношением эмпирического и теоретического уровней научно-методического познания, обоснованием необходимости и возможности использования научных результатов, полученных базисными и смежными с методикой науками, и др.

Эффективность и качество решения этих вопросов во многом определяется уровнем методологической культуры педагога-исследователя, осуществляющего познание в лингвометодической области.

Несмотря на очевидность и общее признание справедливости данного утверждения, до настоящего времени содержательная сущность понятия «методологическая культура» применительно к лингвообразовательной реальности (в широком понимании) остается, к сожалению, на периферии интересов методистов. Более того, как известно, в педагогической литературе наряду с первым понятием используется понятие «методологическая культура педагога/учителя» [1], основное содержание которого составляют умения осуществлять поиск «личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития ученика» [2, с. 82], конструировать и проектировать учебно-воспитательный процесс, осуществлять методическую рефлексия и творчески решать свои педагогические задачи [1, с. 119–122], способности вырабатывать концепцию своей профессиональной деятельности, анализировать и оценивать реальный образовательный процесс в контексте предъявляемых к последнему общепедагогических требований и с позиции собственного опыта работы, гармонизировать с общими требованиями свои личностные потребности и возможности. Аналитическая и оценочная деятельность, осуществляемая педагогом/учителем в его профессиональной практической деятельности, придает приобретаемым им знаниям и опыту методологический характер. Из них складывается его методологическая культура, позволяющая ему мыслить, опираясь на «понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов», усваивать принципы единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе» [3, с. 71]. В подобном понимании

методологическая культура педагога-исследователя призвана обеспечить ему успех в его профессиональной и прежде всего в преподавательской работе. Что же касается методологической культуры педагога-исследователя, то владение ею способно обеспечить ему успех в первую очередь в поиске и формировании нового научно-методического знания о различных объектах лингвообразовательной действительности. Иначе говоря, если педагог/учитель использует научно-методическое знание, то педагог-исследователь производит это знание, осуществляя научно-методическую исследовательскую деятельность. Если для педагога/учителя нужны знания по методике, то педагог-исследователю в процессе выполнения им познавательной/исследовательской функции — знания о лингводидактике и методике обучения иностранным языкам, закономерностях их функционирования и развития, объектно-предметной области каждой из них, методах осуществления научно-методического поиска на разных уровнях познания и т. д. На наш взгляд, названные обстоятельства позволяют провести различительную линию между понятиями «методологическая культура педагога/учителя» и «методологическая культура педагога-исследователя». Правда, нельзя не признать, что эта граница носит весьма условный характер, если учесть двуплановый характер деятельности педагога-исследователя, о котором речь шла в начале статьи. Как утверждают философы, в решении проблемы взаимодействия науки и общества, равно как и «совместимости» научного и «всех видов практически ориентированного знания со статусом «кво» человека и онтологией человечества», особая роль отводится «методологической культуре и методологическому сознанию исследователя, творчество которого так или иначе

аксиологически «нагружено» и потому работает (в идеале) на Человека» [4, с. 128].

Раскрытие содержания понятия «методологическая культура педагога-исследователя» требует обращения, прежде всего, к философии и методологии, которые считаются базовыми науками методики обучения иностранным языкам как науки. При этом нельзя не признать, что связи этой науки с философией имеют свои устойчивые традиции. Изначально эти связи затрагивали исключительно область целеполагания [5, с. 10], со второй половины прошлого столетия важным для методики стало знание законов диалектики, которые позволяли с правильных позиций истолковывать сущность обучения учебному предмету, представлять учебный процесс как систему взаимосвязанных и взаимозависимых факторов обучения [6, с. 10]. Значительным шагом, ознаменовавшим собой переход от эпизодических включений философских и методологических идей в методическую проблематику к системному и целенаправленному их использованию для построения методической теории, было обоснование в начале 80-ых годов прошлого столетия системы методов методического исследования [7].

С конца прошлого века педагогическая наука в целом стала уделять особое внимание анализу системных оснований философии образования как междисциплинарной научной области, призванной определять «научный и мировоззренческий уровень, стратегии и тактики развития образовательных систем» [8, с. 93]. Однако лишь в последние десятилетия и педагоги, и методисты начали особенно активно обращаться к методологии научного поиска, связанного с познанием и преобразованием образовательной реальности в целом [2; 9; 10], а также к методологии методики, которая призвана

создавать теоретические методы исследования в методической области [11]. Накопленный в этой области когнитивный багаж научных знаний и составляет теоретическую основу настоящей публикации, цель которой — определить содержание и основные структурные компоненты понятия «методологическая культура педагога-исследователя» в сфере лингвистического образования и обучения иностранным языкам.

Методологическая культура является важной составляющей научной культуры как «одной из основных специализированных форм культуры, в которой реализуется ее познавательная функция и которая за счет накопления и приумножения знаний обеспечивает процессы культурного воспроизводства и развития цивилизации» [12].

Заметим, что категория «научная культура», являясь универсальной характеристикой исследовательской работы [2, с. 80], означает, что независимо от интересующей исследователя научной области он должен обладать:

- особыми личностными качествами, а именно: высокой мотивацией и способностью к научным изысканиям в избранной им научной области, высокой нравственностью и ответственностью перед природой, обществом, отдельным человеком за результаты и последствия своей предметно-практической, коммуникативной, познавательной, проектировочной деятельности;

- широким кругом знаний и специальных умений, без которых достижение качественных результатов исследовательской деятельности представляется невозможным (например, владение основами библиографии и патентоведения и др.);

- способностями взаимодействовать с другими субъектами профессионального сообщества (в том числе со своим

научным наставником) в условиях реализации тех или иных научных задач, осуществлять групповое взаимодействие, преодолевать конфликтогенные факторы, возникающие или могущие возникнуть в ходе социокоммуникативного взаимодействия ученых, проявлять толерантность по отношению к иным точкам зрения, не нарушая при этом основные принципы научного этиоса, и др.;

- культурой устной и письменной научной речи, способностью строить свою речь аргументированно, точно и убедительно, эффективно и корректно используя в этих целях выразительные средства родного и иностранного языков в условиях профессионального общения, грамотно оперировать научной терминологией;

- умениями анализировать процесс научно-методического поиска и обобщать получаемые результаты;

- «опытом научного исследования, который наука выработала на протяжении своей предшествующей истории», способностью критически осмысливать этот опыт и «его открытость к будущим (и, возможно, радикальным) изменениям» [13, с. 3].

Но основу для формирования у педагога-исследователя перечисленных качеств и способностей составляет совокупность теоретических и прикладных знаний, которые дает современная методическая наука и прежде всего ее составляющая наука — лингводидактика, основные категории и понятия которой имеют философскую нагруженность. По всей видимости, именно последнее обстоятельство имела в виду И.И. Халеева, когда она, заявляя о дихотомии методической науки [14, с. 199], определяла в качестве основного предназначения лингводидактики обоснование ею методологического обеспечения методического исследования и процесса обучения иностранным языкам.

Отсюда можно сказать, что лингводидактика, выполняя прежде всего методологическую функцию по отношению к научно-исследовательской и практической деятельности в лингвообразовательной области, формирует методологическое знание, к которому можно отнести:

во-первых, всю совокупность знаний о методической науке (теории и методике обучения иностранным языкам), закономерностях ее развития и содержательной сущности ее категорий, особенностях научно-методического познания и продуцируемого научно-методического знания, основных научных школах и их представителей как в историческом аспекте, так и в актуальном состоянии и др.;

во-вторых, знания, позволяющие эффективно проектировать и проводить научно-методические изыскания (например, знание границ исследовательского пространства современной методической науки и границ собственного исследовательского «поля», общих принципов научного познания и принципов познания в научно-методической области, логики и особенностей научно-исследовательского поиска в лингвообразовательной области, методов педагогического/методического исследования и способов их отбора для собственного исследования и др.).

Таким образом, овладеть методологической культурой как основной составляющей научной культуры — значит овладеть лингводидактическим багажом научно-методического знания, а также способами и методами его расширения и обогащения, т. е. овладеть методологией исследовательской работы, связанной со способностью педагога-исследователя качественно проектировать, организовывать, осуществлять и рефлексировать научно-познавательную деятельность в методической образовательной сфере.

Здесь, на наш взгляд, уместным может быть следующий комментарий. Значение методологии в «покорении» исследовательского лингводидактического пространства трудно переоценить. Она способна дать педагогу-исследователю определенный теоретический ориентир в его научных изысканиях и обеспечить ему возможность для системного изложения научных идей, следуя «руководящим принципам в научной и практической деятельности и в формировании содержания исследования» [2, с. 56]. Поскольку научные идеи реализуются как на уровне проблемы исследования и его логики, так и в основных характеристиках и методах проектирования, осуществления и оценки качества научной работы, процесс овладения педагогом-исследователем методологией научно-методического поиска в познаваемой им области следует рассматривать как процесс формирования его «зрелого методологического сознания» [15, с. 223]. Оно делает его (исследователя) способным проектировать, анализировать и адекватно оценивать свою исследовательскую деятельность, соотносить получаемые при этом результаты и используемые для их получения методы и способы с результатами и методами других, определять перспективу научного поиска. С этой точки зрения методологическая культура, будучи одной из составляющих научной культуры, может быть определена как культура зрелого методологического сознания.

Из философии известно, что понятие «методология» может употребляться в разных значениях и рассматриваться на разных уровнях. В первую очередь речь идет о методологии науки, основная задача которой заключается в выработке общих (методологических) принципов и методов познания (научно-исследовательской деятельности). Они переносятся

(или могут быть перенесены) в частные или отраслевые научные дисциплины, к числу которых относится лингводидактика как педагогическая научная отрасль. Поэтому обоснованное содержание методологии педагогической науки [1, с. 60] может быть применимо и к ней. Это значит, что результатом методологических исследований лингводидактики являются знания о:

- ее научной специфике, истории и тенденциях развития во взаимосвязях с другими науками и образовательной практикой, объектно-предметной области;
- специфике научно-методического познания и научно-методического знания, его структуры, функциях и эволюции;
- методах исследования применительно к сфере лингвистического образования;
- принципах повышения эффективности и качества исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам;
- понятийном аппарате и методах познания в этой области в историческом и актуальном аспектах.

Второе аспектное содержание понятия «методология» связано с процессом научного познания и способами познавательной деятельности в рамках конкретной научной области, в нашем случае — лингводидактической, методами организации научно-методического исследования, анализом познавательных возможностей и сферы применения используемых в методическом познании исследовательских методов. Отражая процессуальный или деятельностный аспект культуры зрелого методологического сознания, методология научно-познавательной деятельности требует от педагога-исследователя способности осуществлять отбор исследовательских процедур и практическое их применение в своей исследовательской и

познавательной деятельности. Однако корректность и эффективность так называемой методологической деятельности [там же, с. 18] в полной мере определяется тем, насколько последовательно используются основные знания и положения методологии лингводидактики.

Таким образом, основу методологической деятельности составляет совокупность методологических умений, которые условно могут быть поделены на две группы. В первую входят умения практически использовать знания методологии методической науки и осознавать их как «личностную социально значимую ценность», во вторую — умения переводить эти знания «в формат методологических требований к собственной исследовательской деятельности» [16].

Так, в первой группе могут быть представлены умения педагога-исследователя, позволяющие ему с опорой на контекст исторического опыта и актуального состояния лингводидактики, специфику ее исследовательской функции и возможностей, функции в жизни общества и взаимосвязи с культурой современного мира: 1) осуществлять выбор стратегического направления своего научно-методического поиска; 2) определять понятийно-категориальный аппарат методического исследования; 3) устанавливать и осмысливать связи между теоретическими постулатами и теоретическими конструктами, с одной стороны, и эмпирическими знаниями и практическим опытом, с другой; 4) понимать взаимосвязи между методическими традициями и инновационными решениями в области обучения иностранному языку и лингвообразованию; 5) проводить сравнительный и системный анализ подходов и направлений в решении исследуемой проблемы; 6) устанавливать соотношение между теорией и практикой обучения иностранным языкам,

а также определять существующие между ними проблемы и пути их решения в контексте собственного методического исследования. Помимо этого, знания методологии методической науки позволяют формировать у педагога-исследователя умения не только разрабатывать новую научную проблему, объяснять и обосновывать ее, но и показать социальное, научно-теоретическое и практическое значение и применение нового знания, осознавать, заявлять и аргументировать при этом свою личностную позицию как ученого и педагога по рассматриваемой методической проблеме, использовать основной реестр когнитивных приемов и операций, присущих методической науке; последовательно пользоваться ее терминологическим аппаратом и терминологическим аппаратом определенной научной школы, в рамках которой выполняется собственная работа.

Во вторую группу входят методологические умения использовать основные механизмы личной умственной переработки положений методологии научного познания в лингвометодической области с целью формирования методологических требований к собственной исследовательской работе. К ним относятся умения: 1) определять объект и предмет своей исследовательской и познавательной деятельности и осуществлять выбор и применение методов и средств их познания в соответствии исследовательскими целями и задачами; 2) строго выстраивать научный аппарат собственного исследования, формулировать гипотезу и выстраивать программу ее подтверждения, избирая в этих целях адекватные методы исследования и соблюдая требование терминологической однозначности; 3) определять логику (план) своего исследования в соответствии с его целью и задачами, соблюдать при этом четкие рамки своей исследовательской деятельности,

не отвлекаться от стратегической направленности своей работы, сохранять стержневое русло научной работы; 4) интерпретировать и объяснять процессы и явления, наблюдаемые в реальной образовательной практике, определять проблемы и возможные пути их решения, устанавливать закономерности обучения иностранным языкам и лингвообразования; 5) проектировать, организовывать и осуществлять научно-познавательную деятельность в методической образовательной сфере и рефлексировать получаемые результаты; 6) проектировать, анализировать и адекватно оценивать свою исследовательскую деятельность, соотносить получаемые при этом результаты, а также методы и способы, используемые для их получения, с результатами и методами других, определять перспективу научного поиска; 7) четко формулировать цель и задачи опытной и экспериментальной работы, отбирать методы и способы наблюдения, измерений, оценки результатов.

Владение перечисленными выше умениями является индикатором зрелого методологического сознания педагога-исследователя, которое, как отмечалось выше, является важным условием его методологической культуры, выступающей в качестве его личностного свойства.

Итак, методологическая культура, являясь важной составляющей научной культуры педагога как субъекта научной (исследовательской) деятельности, выступает в качестве необходимого условия и важного основания для получения в научно-методической области системы новых знаний как о специфике и перспективе развития методической науки и научно-методического познания, так и о закономерностях образования в области иностранных языков и обучения неродным языкам и культурам их носителей. Уровень выражения методологической

культуры у каждого педагога-исследователя может быть разным, что объясняется целым рядом обстоятельств объективного и субъективного плана. К ним относятся, во-первых, содержание лингводидактических и методических знаний, которыми оперирует исследователь и которые, существуя объективно, не зависят от него; во-вторых, его способностями осознанно использовать эти знания для нужд собственного исследования. Опираясь на опыт определения уровней выражения методологической культуры [там же] и опыт описания уровней культуры лингво-самообразования [17], а также на результаты собственных наблюдений за молодыми учеными в ходе многолетней работы в составе диссертационных советов, попытаемся представить уровневый формат сформированности методологической культуры (см. табл.). При этом мы будем исходить из того, что методологическую культуру можно структурировать как совокупность четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

1) аксиологического: мотивация исследователя к научному изысканию, разделяемые им ценности и смыслы исследовательской деятельности;

2) когнитивного: вся совокупность научно-методического знания о теории и методике обучения иностранным языкам и лингвообразовательной реальности в широком понимании слова;

3) процессуального: методологические умения, которые были представлены выше;

4) результативно-оценочного: рефлексия и оценка используемых способов и методов исследования получаемых при этом результатов.

Как следует из представленной таблицы, уровни выражения педагогом-исследователем своей личностной методологической культуры отражают все аспекты

последней. Эти аспекты в своей совокупности способны обеспечить качество проектирования и реализации исследовательской и познавательной деятельности во всем ее объеме и, следовательно, способствуют приобретению молодым исследователем опыта научно-исследовательской работы, ее совершенствованию. Поскольку становление любого опыта у человека происходит только внутри и посредством конкретной деятельности, а также при осознании им личностного смысла этой деятельности для своего личностного и профессионального роста, то и формирование опыта практического использования методологических знаний и умений следует осуществлять на основе целенаправленно организованной научно-исследовательской деятельности в рамках вузовской целостной системы подготовки. Эти знания и умения характеризуют ценностно-смысловой аспект исследовательской и познавательной деятельности и являются важным фактором и результатом формирования методологической культуры как интегральной характеристики личности, позволяющей ей (личности) осуществлять научное познание с опорой на свои знания и убеждения, осуществлять выбор и реализацию определённых методов и способов решения научно-исследовательских задач.

Проведенный выше анализ позволил установить, что в содержание понятия «методологическая культура» входит владение педагогом-исследователем, наряду с высокой мотивацией, зрелым методологическим мышлением, в основе которого лежат системные научно-методические знания (предметный или когнитивный аспект культуры зрелого методологического сознания), умение осуществлять научно-методическое исследование и коммуникацию в профессиональном сообществе, не нарушая при этом основные

Покомпонентный анализ уровней проявления методологической культуры

Уровень проявления методологической культуры	Аксиологический компонент	Когнитивный компонент	Процессуальный компонент	Результативный компонент
«Высокий»	Ярко выраженная устойчивая потребность в исследовательской деятельности; активное, деятельное отношение и повышенный интерес к развитию личностной методологической культуры; осознание возможностей и значимости методологии для качественного выполнения научного исследования.	Методологическое знание систематизировано и осознанно; свободное владение методологическим знанием разного уровня (концентра); ярко выраженное стремление к переработке новых методологических знаний.	Владение: - широким спектром умений методологической деятельности; - собственной лично значимой системой действий научного познания.	Ориентация на самооценку и рефлексивный анализ своей исследовательской деятельности и исследовательской деятельности других ученых.
«Средний»	Эпизодическое осознание значимости методологической культуры и ситуативное проявление интереса и желания к её формированию.	Недостаточное стремление к переработке новых методологических знаний; методологическое знание не систематизировано, но не всегда четко осознается.	На основе представлений об основных действиях исследовательской деятельности владение способностью реализовывать их самостоятельно.	Способность в определённой степени к рефлексивным действиям: дифференцировать известное знание от нового знания; на элементарном уровне описать способы, средства, формы исследовательской деятельности; устанавливать причинно-следственные отношения между определёнными факторами, условиями и результатом научно-методического познания; оценивать свои мысли и действия, но преимущественно под руководством научного руководителя.
«Нулевой»	Отсутствие потребности в научно-исследовательской работе; индифферентное отношение к научному исследованию; отсутствие интереса к формированию собственной методологической культуры.	Стремление переработать и использовать только известное методологическое знание; методологическое знание поверхностно, бессистемно, разрозненно.	Владение отдельными методологическими умениями.	Отсутствие умения проводить рефлексивный анализ итогов и полученных результатов.

принципы научного этоса (процессуальный или деятельностный аспект культуры зрелого методологического сознания).

Методологическая культура, являясь важной составляющей общей научной культуры педагога-исследователя, направлена как на сохранение накопленного когнитивного багажа научно-методического (теоретического и прикладного) знания, так и на его расширение и обогащение. Она должна стать объектом целенаправленного обучения не только в

рамках научно-исследовательской практики по лингвистическому и методическому профилям, но и в курсах лингводидактики и практических занятий по иностранному языку в вузе. Обоснованные в статье структура методологической культуры и уровни ее сформированности могут быть весьма полезны при конструировании содержания профессиональной подготовки будущих преподавателей и методистов для системы образования в области иностранных языков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краевский, В.В., Бережнова, Е.В. Методология педагогики: новый этап. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 400 с.
2. Борытко, Н.М., Моложавенко, А.В., Соловцова, И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Борытко. М.: Академия, 2008. 320 с.
3. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
4. Калинина, Г.Н. Методологическая культура и методологическое сознание ученого в ракурсе проблемы взаимодействия науки и общества // Наука. Искусство. Культура. Вып. 1 (9). 2016. С. 121–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-kultura-i-metodologicheskoe-soznanie-uchenogo-v-rakurse-problemy-vzaimodeystviya-nauki-i-obschestva/viewer> (дата обращения: 09.12.2022).
5. Салистра, И.Д. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Учпедгиз, 1958. 324 с.
6. Гез, Н.И., Ляховицкий, М.В., Миролюбов, А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
7. Штульман, Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1982. 52 с.
8. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Интердиалект, 1997. 697 с.
9. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография. М.: КноРус, 2020. 512 с.
10. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология. М.: Синтег, 2007. 668 с.
11. Пассов, Е.И. Методология методики: теоретические методы исследования. Кн. 3. Елец: Типография, 2011. 634 с.
12. Философская энциклопедия. URL: <https://terme.ru/termin/nauchnaja-kultura.html?ysclid=19791y4hb9886526481> (дата обращения: 13.10.22).
13. Лебедев, С.А. Философия и методология науки: монография. М.: Академический проект, 2021. 626 с.

14. Халева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
15. Микешина, Л.А. Философия науки: учеб. пособие. Издательский дом Международного университета в Москве, 2006. 440 с.
16. Балаховский, А.А., Тимошев, Р.М. Методологическая культура субъекта научной деятельности: теория и практика формирования // Вестник Военного университета. 2012. № 1 (29). С. 23–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-kultura-subekta-nauchnoy-deyatelnosti-teoriya-i-praktika-formirovaniya-2/viewer> (дата обращения: 22.11.2022).
17. Бобыкина, И.А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 38 с.

REFERENCES

1. Kraevskij, V.V., Berezhnova, E.V. *Metodologiya pedagogiki: novyj etap. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [Methodology of Pedagogy: A New Stage. A Textbook for Students of Higher Educational Institutions]. Moscow, Akademiya, 2008, 400 p. (in Russ.)
2. Borytko, N.M., Molozhavenko, A.V., Solovcova, I.A. *Metodologiya i metody psichologo-pedagogicheskikh issledovanij: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Research: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions], ed. by N.M. Borytko. Moscow, Akademiya, 2008, 320 p. (in Russ.)
3. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shiyarov, E.N. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij* [Pedagogy: Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions], ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademiya, 2013, 576 p. (in Russ.)
4. Kalinina, G.N. Metodologicheskaya kultura i metodologicheskoe soznanie uchenogo v rakurse problemy vzaimodeystviya nauki i obshchestva [Methodological Culture and Methodological Consciousness of a Scientist in the Perspective of the Problem of Interaction Between Science and Society], *Nauka. Iskusstvo. Kultura* = Science. Art. Culture, iss. 1 (9), 2016, pp. 121–129. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-kultura-i-metodologicheskoe-soznanie-uchenogo-v-rakurse-problemy-vzaimodeystviya-nauki-i-obshchestva/viewer> (accessed: 09.12.2022). (in Russ.)
5. Salistra, I.D. *Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole* [Methods of Teaching German in Secondary School]. Moscow, Uchpedgiz, 1958, 324 p. (in Russ.)
6. Gez, N.I., Lyahovickij, M.V., Mirolyubov, A.A. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole: uchebnyk* [Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary School: Textbook]. Moscow, Vysshaya shkola, 1982, 373 p. (in Russ.)
7. Shtulman, E.A. *Teoreticheskie osnovy modelirovaniya eksperimentalno-metodicheskogo issledovaniya v metodike obucheniya inostrannym yazykam* [Theoretical Foundations of Modeling Experimental and Methodological Research in the Methodology of Teaching Foreign Languages]: Extended Abstract of ScD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 1982, 52 p. (in Russ.)
8. Gershunskij, B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannykh obrazovatelnykh koncepcij)* [Philosophy of Education for the XXI Century (In Search of Practice-Oriented Educational Concepts)]. Moscow, Interdiakt, 1997, 697 p. (in Russ.)
9. Bordovskaya, N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya: monografiya* [Dialectics of Pedagogical Research: Monograph]. Moscow, KnoRus, 2020, 512 p. (in Russ.)

10. Novikov, A.M., Novikov, D.A. *Metodologiya* [Methodology]. Moscow, Sinteg, 2007, 668 p. (in Russ.)
11. Passov, E.I. *Metodologiya metodiki: teoreticheskie metody issledovaniya. Kn. 3* [Methodology of Methodology: Theoretical Research Methods. Book 3]. Yelets, Tipografiya, 2011, 634 p. (in Russ.)
12. *Filosofskaya enciklopediya* [Philosophical Encyclopedia]. Available at: <https://terme.ru/termin/nauchnaja-kultura.html?ysclid=19791y4hb9886526481> (accessed: 13.10.22). (in Russ.)
13. Lebedev, S.A. *Filosofiya i metodologiya nauki: monografiya* [Philosophy and Methodology of Science: Monograph]. Moscow, Akademicheskij proekt, 2021, 626 p. (in Russ.)
14. Haleeva, I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov)* [Fundamentals of the Theory of Teaching Understanding of Foreign Language Speech (Training of Translators)]. Moscow, Vysshaya shkola, 1989, 238 p. (in Russ.)
15. Mikheshina, L.A. *Filosofiya nauki: uchebnoe posobie* [Philosophy of Science: Study Guide]. Izdatelskij dom Mezhdunarodnogo universiteta v Moskve, 2006, 440 p. (in Russ.)
16. Balahovskij, A.A., Timoshev, R.M. Metodologicheskaya kultura subekta nauchnoj deyatel'nosti: teoriya i praktika formirovaniya [Methodological Culture of the Subject of Scientific Activity: Theory and Practice of Formation], *Vestnik Voennogo universiteta* = Bulletin of the Military University, 2012, No. 1 (29), pp. 23–31. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-kultura-subekta-nauchnoj-deyatelnosti-teoriya-i-praktika-formirovaniya-2/viewer> (accessed: 22.11.2022). (in Russ.)
17. Bobykina, I.A. *Koncepciya formirovaniya kultury lingvosamoobrazovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v vysshej shkole* [The Concept of the Formation of the Culture of Linguistic Self-Education in Teaching a Foreign Language in High School]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2012, 38 p. (in Russ.)

Гальскова Наталья Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра лингводидактики, Московский государственный областной университет, galskova@mail.ru
Natalya D. Galskova, ScD in Education, Professor, Lingua-didactics Department, Moscow State Regional University, galskova@mail.ru

47

Статья поступила в редакцию 01.03.2023. Принята к публикации 17.04.2023
The paper was submitted 01.03.2023. Accepted for publication 17.04.2023

ФОРМУЛИРОВАНИЕ НАУЧНОГО АППАРАТА ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ДОМИНАНТНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕТОДИСТА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

З.Н. Никитенко

Аннотация. *Статья посвящена методологической подготовке кадров высшей квалификации в области иноязычного школьного и педагогического лингвистического образования. Раскрывается один из важных показателей методологической культуры методиста-исследователя: его способность формулировать понятия научного аппарата диссертационной работы. На основе проведенного анализа большого массива диссертаций докторского и кандидатского уровня по специальности 5.8.2. (ранее — 13.00.02) Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) автор отмечает положительные тенденции, связанные с обогащением нормативного методологического знания в методической науке, обращает внимание на недостатки описания соискателями логики и структуры научного поиска и предлагает рекомендации по повышению его качества и результативности.*

Ключевые слова: *методологическая культура, методическое исследование, научный аппарат, проблема, гипотеза, задачи, новизна.*

Для цитирования: *Никитенко З.Н. Формулирование научного аппарата диссертационного исследования как доминантный показатель методологической культуры методиста-исследователя // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 48–56. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-48-56*

48

FORMULATING THE SCIENTIFIC APPARATUS OF DISSERTATION RESEARCH AS A DOMINANT INDICATOR OF A RESEARCH METHODOLOGIST'S CULTURE

Z.N. Nikitenko

Abstract. *The article deals with the methodological training of highly qualified personnel in the field of foreign-language school and pedagogical linguistic education. It reveals one of the important indicators of methodological culture of a research methodologist such as their ability to formulate the concepts of scientific apparatus of a dissertation work. Based on the analysis of a large number of doctoral and candidate-level dissertations in the specialty 5.8.2 (formerly – 13.00.02) Theory and Methodology of Teaching and Education (Foreign Languages) the author notes the positive trends*

© Никитенко З.Н., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

associated with the enrichment of normative methodological knowledge in methodological science, draws attention to the lack of description of the logic and structure of scientific research and offers recommendations for improving its quality and effectiveness.

Keywords: *methodological culture, research in methods of foreign language education and teaching, scientific apparatus, problem, hypothesis, tasks, novelty.*

Cite as: Nikitenko Z.N. Formulating the Scientific Apparatus of Dissertation Research as a Dominant Indicator of a Research Methodologist's Culture. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 48–56. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-48-56

Методология определяется как система принципов и способов организации построения теоретической и практической деятельности (В.И. Загвязинский), как учение об основах построения любой деятельности (А.М. Новиков). Тенденцией современной методологии педагогики является развитие ее нового ракурса, который В.И. Загвязинский называет методологией образовательной деятельности: деятельности по развитию, обновлению и преобразованию самой образовательной системы в нашем отечестве. Для того чтобы исследование в области методики иноязычного образования в средней школе/вузовского лингвистического образования было результативным, способствовало совершенствованию системы школьного и педагогического образования, обогащению методической науки, начинающему методисту-исследователю важно овладеть основами методологической культуры, т. е. определенной системой ценностей, необходимыми личностными качествами, знанием теоретических и эмпирических методов исследования, форм научного знания, подходов, необходимых для решения поставленных проблем и исследовательских задач.

В данной статье развиваются идеи Е.И. Пассова, который первый обратил внимание академического сообщества на методологию методики и посвятил разработке этого направления несколько томов

своего фундаментального научного труда [1; 2]. Методологическая культура научного работника в области иноязычного/лингвистического образования в наибольшей степени проявляется в его знании структуры и логики методического исследования и во владении научным аппаратом диссертационной работы, который и отражает методологию предпринятого исследования, раскрывает его суть, логику и результаты. От грамотности формулирования понятий научного аппарата зависит достоверность научного результата диссертационной работы и ее качество.

Отсюда понятно, что формулирование научных понятий, составляющих содержание введения как начальной части изложения текста работы по специальности 5.8.2. (ранее 13.00.02) Методика обучения и воспитания (иностранные языки), предполагает научную ответственность и методологическую грамотность соискателя.

В методологии педагогики есть разные точки зрения на нормативное методологическое знание. Ряд ученых в это знание включают такие понятия, как «познавательная ситуация», «объект исследования», «предмет исследования», «средства исследования», «эмпирическая область» [3]. Другие ученые выделяют только «проблему», «факт», «гипотезу», «систему» [4]. Большинство ученых называют следующую совокупность понятий:

проблему, тему, актуальность, противоречия, объект, предмет, цель, гипотезу, задачи исследования, методы исследования, научную новизну, теоретическую значимость, практическую значимость, защищаемые положения, апробацию (П.И. Образцов, В.М. Полонский, Б.А. Райзберг, В.В. Краевский и др.).

Проведенный нами анализ диссертационных работ (докторского и кандидатского уровня) по указанной выше специальности позволил установить факт обогащения нормативного методологического знания, которое находит отражение в понятиях научного аппарата исследования и получает свое развитие с развитием методики как науки.

Так, если в исследованиях 70–80-х гг. XX века к таким понятиям относились актуальность проблемы, цель, задачи, методы исследования, научный вклад и практическая ценность (1976 г., докт. дис. И.Л. Бим «Система обучения иностранным языкам и учебник как модель ее реализации»); актуальность исследования, объект исследования, предмет исследования, цель, задачи, методы исследования, научная новизна, теоретическое значение, практическая ценность (1984 г., канд. дис. Л.А. Долгова «Методика измерения и оценки уровня сформированности умений учащихся 4–7 классов в монологической устной речи (на материале английского языка)», то в 20-х гг. XXI века научный аппарат методического исследования получил свое полное на сегодняшний день структурирование посредством следующих понятий: актуальность, противоречия, проблема исследования, тема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы исследования (теоретические и эмпирические), методологическая основа исследования, теоретическая основа исследования, научная новизна, теоретическая значимость, практическая

значимость, апробация исследования и внедрение полученных результатов, положения на защиту (2022, канд. дис. Т.В. Ткаченко «Методика формирования культуроведческих умений у младших школьников в процессе начального иноязычного образования»).

Многолетний опыт автора в качестве рецензента и оппонента кандидатских и докторских диссертаций свидетельствует о недостаточном уровне методологической культуры соискателей, что особенно отражается на формулировании научного аппарата исследования и является самым слабым местом в диссертационных работах. Проведенный анализ также позволил констатировать, что мы не обнаружили ни одной работы/статьи, предметом которой бы являлась тема, заявленная в нашей статье, поэтому рассмотрим хотя бы в первом приближении суть понятий научного аппарата методической диссертации и покажем ее содержание и функции, определяющие качество научных результатов.

Актуальность темы исследования — это первое понятие научного аппарата, которым открывается введение текста методической работы и которое призвано убедить читателя/рецензента/оппонента в том, что подобные исследования не предпринимались ранее. *Актуальность*, как правильно отмечает М.А. Викулина, — это соответствие выполняемой работы состоянию науки на сегодняшний день, и ее обоснование должно отвечать определенным требованиям, а именно необходимо дать анализ образовательной ситуации на момент написания работы, чтобы раскрыть:

- причины (социокультурные, социально-экономические, политические) обращения соискателя к избранной теме, которые определяют необходимость данного исследования;

- обусловленность темы потребностями методической теории и практики обучения ИЯ/овладения ИЯ.

Исследование можно считать актуальным в том случае, если изучение избранной темы отвечает как потребностям практики, так и потребностям науки методики, в которой пока нет однозначного решения поставленной научной задачи. При этом рассмотрение актуальности должно быть кратким (не более одной страницы), поскольку данное научное понятие получает свое полное раскрытие посредством формулирования *противоречий*, вытекающих из представленного анализа образовательной ситуации и определяющих постановку проблемы исследования. Научное противоречие является логической формой развития методического познания и представляет собой взаимодействие между взаимоисключающими и взаимообуславливающими противоположностями внутри единого объекта. Предпринимаемое исследование и направлено, по сути, на разрешение сформулированного/сформулированных противоречия/противоречий.

Понятие «научное противоречие», как отмечают методологи (М.А. Викулова, В.В. Краевский, Е.И. Пассов и др.), рассматривается как противопоставление, когда что-то одно (положение, высказывание) исключает другое, несовместимое с ним. Например, *противоречие между требованиями современного общества к развитию системы начального образования, нацеленного на личность учащегося, его способностей и отсутствием теоретико-методологической базы, необходимой для реализации развивающего потенциала предмета «Иностранный язык» и создающей условия для организации процесса успешного овладения младшими школьниками ИЯ. Или противоречие между высокими требованиями к*

личности учителя иностранного языка в новых социокультурных условиях и отсутствием аксиологической составляющей в сложившейся теории и практике методической подготовки такого учителя.

Грамотно сформулированные противоречия логически приводят к проблеме, другими словами, к постановке проблемы всегда «ведет» осознание противоречий, именно из сформулированных противоречий вытекает *проблема* исследования — важнейшее методологическое понятие, которое получило подробное рассмотрение применительно к методической науке в работах Э.А. Штульмана и Е.И. Пассова. Вслед за Е.И. Пассовым мы полагаем, что проблема — это такая форма научного знания, которая отражает состояние этого знания о методической реальности и определяет направление в организации научного исследования, поскольку указывает на неизвестное, требующее познания. Проблема включает в себе вопрос, ответа на который пока нет в методической теории и практике, и, соответственно, требующий научно обоснованного ответа.

Развитие и обогащение научного методического знания происходит именно в процессе постановки и решения научной проблемы, которая всегда фиксирует знание о незнании, формулируется на основе научных предпосылок и решается научными (эмпирическими и теоретическими) методами.

Следующие понятия научного аппарата — *объект и предмет* исследования — соотносятся между собой как общее и частное. *Объект* исследования — это процесс или явление методической действительности, которую предстоит изучить, например: процесс обучения иностранному языку в основной школе; процесс иноязычного образования в старшей школе; процесс методической

подготовки будущего учителя-иностранного языка и др. *Предмет исследования* — это то, что ученый выделяет в объекте и на что направлено его основное внимание. Предмет определяет тему исследования, поэтому можно утверждать, что предмет тождественен теме работы, но в отличие от темы, которая формулируется кратко, формулируется более развернуто. Приведем пример формулирования объекта и предмета исследования в докторской диссертации Э.С. Чуйковой на тему «Методическая система обучения академической иноязычной речи студентов языковых специальностей в условиях российского высшего образования» (МПГУ, 2022).

Объект исследования: процесс обучения академической иноязычной письменной речи студентов языковых специальностей.

Предмет исследования: методическая система обучения академической иноязычной письменной речи студентов языковых специальностей в условиях российского высшего образования.

От доказательства актуальности работы, формулирования противоречий, проблемы, объекта и предмета исследования представляется логичным переход к постановке цели. При этом *цель* диссертационной работы — это то, что исследователь делает с предметом предпринимаемого исследования, и поэтому принято так начинать формулирование цели: *разработать и теоретически обосновать*, например, методику формирования у младших школьников техники письма на английском языке.

Сформулированная цель получает свою конкретизацию в задачах, при этом их формулирование определяется *гипотезой*, которая следует после цели и предваряет задачи. *Гипотеза* — это не только важное понятие научного

аппарата, но и форма научного знания, включающая предположение/предположения о том, при каких условиях возможно достижение поставленной цели. К самым значимым условиям состоятельности гипотезы относятся следующие:

1) проверяемость гипотезы в условиях методического эксперимента (Э.А. Штульман);

2) возможность гипотезы объяснять весь круг явлений и процессов, связанных с выделенным предметом исследования.

Гипотеза не может быть расплывчатой, поскольку представляет собой научный прогноз, на основе которого возможно формулирование задач исследования. Важно подчеркнуть, что *задачи* исследования всегда обусловлены предположениями гипотезы и отражают весь комплекс действий соискателя, направленных на достижение поставленной в работе цели. Этот комплекс действий отражается в таких формулировках, как: выявить, изучить, описать, раскрыть, уточнить, установить, обосновать, разработать и т. п.

Решение задач предполагает использование *методов исследования*. Этому понятию научного аппарата будет посвящена наша отдельная статья. Здесь лишь отметим, что Е.И. Пассов трактует методы исследования как инструменты методологии и рассматривает два уровня методической науки (эмпирический и теоретический) и связанные с этими уровнями методы эмпирического и теоретического познания методической действительности. Мы отстаиваем ту точку зрения, что знание соискателем эмпирических и теоретических методов, владение ими и выбор методов, адекватных поставленным задачам, во многом определяет методологическую культуру автора диссертационной работы и качество решения поставленных задач.

К теоретическому уровню исследования относится совокупность методов, среди которых наиболее инструментальными применительно к познанию методической действительности являются такие методы, как экстраполяция, аналогия, классификация, индуктивно-дедуктивный, аналитико-синтетический, моделирования, системный. Наибольшую продуктивность показал системный метод, который впервые был использован в нашей науке И.Л. Бим, обосновавшей 70-х гг. прошлого века систему обучения ИЯ и учебник как модель ее реализации.

Эмпирические методы отражают эмпирический уровень методического исследования и обязательно включают в себя такой метод, как методический эксперимент (наряду с наблюдением и анкетным опросом/беседой). Методический эксперимент является самым важным, но и самым сложным методом, требующим высокой научной квалификации соискателя. Организации и проведению методического эксперимента посвящена докторская диссертация Э.А. Штульмана (1982), которую важно прочитать и изучить каждому начинающему исследователю.

Методологические и теоретические основы исследования — это понятия научного аппарата, в формулировании которых наиболее ярко может проявиться/не проявиться методологическая культура исследователя. Определение методологических основ работы предполагает знание подходов к обучению ИЯ/лингвистическому образованию/иноязычному образованию, основываясь на положениях которого автор работы решает заявленную проблему. Выбор подходов, как известно, обусловлен темой, проблематикой и задачами диссертационной работы, однако при этом:

- положения одного подхода не должны противоречить положениям другого подхода;

- не должно быть декларативного перечисления подходов и имен их разработчиков, положения которых не находят отражения при решении поставленных задач;

- не может быть более трех-четырёх подходов, определяющих методологическую основу исследования, поскольку подход — это «ментальное окно», через которое диссертант смотрит на свое исследование.

Теоретические основы исследования включают такие формы научного знания, как теории, (например, теория обучения иноязычному чтению у С.К. Фоломкиной, если кандидатская диссертация посвящена обучению чтению в средней школе), концепции (например, концепция обучения культуре иноязычного письма в языковом вузе у Л.К. Мазуновой, если диссертация связана с иноязычным письмом), принципы (например, принцип коммуникативности у И.Л. Бим, Г.В. Роговой, Е.И. Пассова), идеи (например, идея о структуре речевого навыка и умения у Е.И. Пассова), модели (например, модель коллективной учебной деятельности по овладению школьниками иноязычным общением у С.С. Куклиной), системы (социально-развивающая методическая система обучения ИЯ в средней школе у М.А. Ариян), которые получили разработку и обоснование в докторских диссертациях. К сожалению, зачастую вместо форм научного знания диссертанты включают в теоретические основы своего научного труда работы и исследования в разных областях знания, что является методологически неверным и не отражает сути теоретических основ.

В современных диссертациях принято отражать *личный вклад* соискателя, т. е. степень личного участия автора диссертационной работы в проведенном исследовании. Здесь представляется важным

показать, что же сделано автором лично в отличие от других исследователей заявленной проблематики.

Следующими понятиями научного аппарата являются *научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность*. Определение *научной новизны* означает формулирование нового научного результата, т. е. впервые установленно достоверного знания в определенной области методической науки, утверждающего факт отсутствия подобных результатов до данной публикации. Проведенный нами анализ диссертационных работ (кандидатских и докторских) позволил установить, что к новым результатам в кандидатских диссертациях могут быть отнесены:

- постановка и решение оригинальной проблемы, которая не только никогда не изучалась в методических работах, но даже и не была поставлена;

- новые знания об объекте и предмете исследования, которые представлены в виде новых фактов, закономерностей, новых приемов, новой системе упражнений, новой методике, новой технологии и т. п.

Новые результаты докторского исследования, как правило, связаны с открытием нового научного направления, созданием нового подхода, новой теории, концепции, модели, новой методической системы.

При формулировании *теоретической значимости* отражается ценность проведенного исследования для методической теории, раскрытия ее основных понятий и категорий: целей, содержания, принципов, средств, технологии. Вклад в методическую теорию происходит, если формулируются и обосновываются новые понятия, принципы, критерии или уточняются применительно к предмету исследования уже признанные научным сообществом понятия, принципы и критерии,

создаются новые системы упражнений, разного рода классификации, например, классификации упражнений/приемов.

Вклад в методическую теорию определяется и уровнем диссертационного исследования. В исследованиях докторского уровня теоретическую значимость составляют (могут составить) создание и теоретическое обоснование нового/новой:

- подхода к обучению какому-либо виду речевой деятельности/языковым средствам иноязычного общения (например, социокультурный подход — В.В. Сафонова);

- теории (например, теория обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком — Н.В. Барышников; теория продуктивной учебной деятельности по овладению иностранным языком в средней школе — Н.Ф. Коряковцева);

- концепции (например, концепция формирования у студентов межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (применительно к экономическим факультетам) на основе сравнения фрагментов картины мира — Н.И. Алмазова);

- модели (например, деятельностно-онтогенетическая модель овладения ИЯ в дошкольном и начальном иноязычном образовании — З.Н. Никитенко);

- методической системы (например, система школьного языкового образования — Н.Д. Гальскова; методическая система овладения ИЯ на начальной ступени школьного образования — З.Н. Никитенко].

При этом любая новая методическая теория или новый методический подход не только выявляет достоинства и недостатки уже известных теорий или подходов, но и позволяет оценить уже принятые в академическом сообществе понятия с более глубокой точки зрения. Поэтому

формулирование автором диссертации теоретической значимости проведенного исследования является не только показателем его методологической культуры, но и значительным критерием оценки теоретических достижений, и в этом случае теоретическая значимость выполняет функции концептуальности, доказательности сделанных выводов, перспективности научных результатов для образовательной практики в области ИЯ и для дальнейшего развития научного методического знания.

Практическая ценность исследования, как и теоретическая значимость, зависит от уровня диссертационного исследования. Практическую ценность докторского исследования составляют (могут составить) опубликованные монографии, учебники, программы, которые внедрены в профессиональную подготовку педагога иностранного языка и в которых нашли отражение полученные результаты. Сюда относится участие соискателя в государственных и региональных проектах, в том числе и в целях подготовки новых нормативных и методических документов, регулирующих языковое образование в детском саду, школе и вузе.

В кандидатских диссертациях практическая значимость отражается:

- в разработке методики обучения тому или иному виду иноязычной речевой деятельности/языковым средствам иноязычного общения, технологии формирования того или иного речевого умения/речевых навыков, технологии развития личности дошкольника средствами того или иного вида речи, а применительно к вузу — разработка технологии формирования какой-либо компетенции;
- в создании пособия, реализующего предложенную методику или технологию;
- в возможности использования полученных результатов при разработке тех

или иных курсов или дисциплин в целях профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Практическая значимость призвана отражать внедрение или степень готовности внедрения результатов исследования и по возможности предполагаемый эффект внедрения (социальный, социокультурный или социально-экономический) полученных результатов в образовательную практику.

Заключительным и самым важным понятием научного аппарата, завершающим введение диссертационной работы, являются *положения, выносимые на защиту*, в которых должны быть отражены *результаты решения всех поставленных задач*. Формулирование таких положений отражает научную зрелость соискателя, его методологическую культуру и позволяет судить о реальной значимости проведенного исследования. К сожалению, как показывает наш опыт рецензирования и оппонирования, не все авторы одинаково успешно могут методически корректно сформулировать положения на защиту, которые зачастую носят декларативный характер и не раскрывают полученные результаты.

В заключение подчеркнем, что слабое владение культурой формулирования научного аппарата исследования, как и владение методологической культурой в целом, не так уж безобидно. Это приводит к возникновению негативных моментов в виде имитаций научного поиска, лишенных реальной новизны, к созданию малопродуктивных теорий, методик и технологий. С сожалением констатируем, что за последние 20 лет наблюдается снижение методологического качества не только кандидатских, но и докторских диссертаций в рассматриваемой нами области.

Сложившаяся ситуация требует повышения качества методологической

подготовки кадров высшей квалификации, нацеленность на формирование у соискателей и аспирантов нравственной и методологической культуры научного поиска. Здесь мы видим широкое поле

для исследований разного уровня и для обсуждения затронутой в статье проблематики как на научных конференциях, так и на страницах методических журналов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Пассов, Е.И.* Методология методики: эмпирические методы исследования. Кн. 2. Елец: Типография, 2010. 647 с.
2. *Пассов, Е.И.* Методология методики: теоретические методы исследования. Кн. 3. Елец: Типография, 2011. 634 с.
3. *Юдин, Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. М., 1978.
4. *Петров, Ю.А.* Логика и методология научного познания // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 1987. № 2.

REFERENCES

1. *Passov, Ye.I.* *Metodologiya metodiki: empiricheskiye metody issledovaniya. Kniga 2* [Methodology of the Methodology: Empirical Research Methods. Book 2]. Yelets, Tipografiya, 2010, 427 p. (in Russ.)
2. *Passov, Ye.I.* *Metodologiya metodiki: teoreticheskiye metody issledovaniya. Kniga 3* [Methodology of the Methodology: Theoretical Research Methods. Book 3]. Yelets, Tipografiya, 2011, 634 p. (in Russ.)
3. *Yudin, E.G.* *Sistemnyj podhod i princip deyatelnosti: metodologicheskie problemy sovremennoj nauki* [System Approach and Principle of Activity: Methodological Problems of Modern Science]. Moscow, 1978. (in Russ.)
4. *Petrov, Yu.A.* *Logika i metodologiya nauchnogo poznaniya* [Logic and Methodology of Scientific Cognition], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya* = Bulletin of the Moscow University, Series 7: Philosophy, 1987, No. 2. (in Russ.)

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет, zinaida-nikitenko@yandex.ru

Zinaida N. Nikitenko, ScD in Education, Professor, Lingua-didactics and Modern Technologies of Foreign Language Education Department, Moscow Pedagogical State University, zinaida-nikitenko@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.03.2023. Принята к публикации 31.03.2023

The paper was submitted 01.03.2023. Accepted for publication 31.03.2023

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

А.Д. Лукашенко

Аннотация. Статья посвящена профессиональной языковой подготовке студентов-международников. В ней рассматриваются принципы межкультурного подхода в профессиональном иноязычном образовании, включающие принципы внеурочного межкультурного сотрудничества, эмпатического отношения и выбора эффективных речеповеденческих стратегий. Раскрываются компоненты межкультурной компетенции применительно к овладению языком студентами направления обучения «Международные отношения», включающие способность выявлять содержащиеся в текстах политические идеи; декодировать типичные для политического дискурса языковые средства; выявлять различия в понимании политической действительности у представителей разных лингвосоциумов, пользоваться коммуникативными стратегиями, обеспечивающими успех политической коммуникации и т. д. Акцент сделан на особенностях совершенствования умения профессионального чтения, раскрывается содержание обучения данному виду чтения. Конкретизируется его лингвистический компонент, сформулированный с учётом современных вызовов для российского специалиста в области международных отношений.

Ключевые слова: межкультурный подход, межкультурная компетенция, международные отношения, иноязычное профессиональное чтение, профессиональная языковая подготовка.

Для цитирования: Лукашенко А.Д. Межкультурный подход как методологическая основа обучения иноязычному профессиональному чтению студентов-международников // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 57–67. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-57-67

57

INTERCULTURAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL READING TO STUDENTS MAJORING IN INTERNATIONAL AFFAIRS

A.D. Lukashenko

Abstract. The article deals with the issue of professional language training of international students. The article considers the principles of intercultural approach in professional foreign language education, including the principles of extracurricular

© Лукашенко А.Д., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

intercultural cooperation, empathic attitude and the choice of effective speech-behavioral strategies. The article outlines the components of intercultural competence in the context of language mastering by “International Relations” students, including the ability to identify the political ideas in texts; to decode the language means, typical for the political discourse; to identify the differences in understanding political reality by the representatives of different language societies, to use communicative strategies, ensuring the success of political communication, etc. The focus is made on the peculiarities of improving the ability of professional reading, the content of teaching this type of reading is disclosed. Its linguistic component, formulated taking into account modern challenges for the Russian specialist in the field of international relations, is specified.

Keywords: *intercultural approach, intercultural competence, international relations, professional reading in a foreign language, professional language training.*

Cite as: Lukashenko A.D. Intercultural Approach as a Methodological Basis for Teaching Foreign Language Professional Reading to Students Majoring in International Affairs. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 57–67. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-57-67

Повышение качества подготовки специалистов по международному профилю представляет собой задачу государственной важности ввиду сложной политико-экономической ситуации и растущей нестабильности на мировой арене. Студенты-международники в силу специфики своей профессиональной деятельности должны быть ориентированы на преодоление вызовов, в том числе посредством ведения продуктивного диалога в поликультурной профессиональной среде, что возможно при высоком уровне их владения иностранным языком (далее ИЯ). В связи с этим актуальным представляется вопрос о выборе парадигмы профессионального иноязычного образования, которая позволит во всей полноте учесть специфику профессиональной деятельности будущих международников в процессе обучения ИЯ. Мы полагаем, что методические вопросы профессиональной языковой подготовки таких специалистов могут быть решены в русле межкультурного подхода к иноязычному образованию.

Для того, чтобы обеспечить успешное межкультурное профессиональное обще-

ние в современных условиях неопределённости и новых вызовов на мировой арене, в рамках университетской дисциплины «Иностранный язык» необходимо уделить особое внимание освоению специфики предстоящей студентам активной межкультурной коммуникации и развитию столь необходимого международнику умения взаимодействовать с представителями иных культур на позициях равенства и взаимного уважения.

Обратимся далее к понятию «межкультурная коммуникация» как к значимому понятию в рамках межкультурного подхода. Н.Д. Гальскова понимает межкультурную коммуникацию как взаимовыгодный диалог участников поликультурного многоязычного мира [1, с. 89]. Н.В. Барышников трактует межкультурную коммуникацию как процесс общения двух профессионалов, выступающих в этом общении в качестве носителей различных культур и имеющих целью прийти к соглашению относительно решаемых международных конфликтов, глобальных или региональных проблем [2, с. 9]. Это определение является для данной статьи наиболее ценным, поскольку подчёркивает

профессиональный характер межкультурной коммуникации и освещает цели вступающих в неё сторон. Е.Г. Тарева в своей трактовке межкультурного диалога особое внимание обращает на такие его черты, как взаимопонимание и паритетность, что, бесспорно, является существенным дополнением, поскольку без этих основополагающих характеристик построение продуктивного общения представляется мало возможным [3, с. 72].

Обобщая приведённые выше определения, мы можем сделать вывод, что межкультурная коммуникация представляет собой взаимодействие между двумя носителями разных культур, основанное на принципах равенства и имеющее своей целью взаимовыгодное сотрудничество через обмен информацией, для успешного осуществления которого обоим партнёрам необходимо грамотное декодирование сообщений собеседника.

Мы согласны с Н.В. Барышниковым в том, что основополагающими принципами межкультурной коммуникации являются следующие: кооперации, последовательного отстаивания интересов родной страны, отсутствия негативного влияния на третью сторону в процессе двусторонних переговоров, взаимного уважения, открытой и честной коммуникации, исключающей любые попытки манипулирования собеседником [2, с. 78–81].

Разумеется, нельзя ожидать, что перечисленные принципы всегда будут неукоснительно соблюдаться всеми сторонами межкультурной коммуникации, иногда они нарушаются из-за недостатка опыта коммуникантов или намеренно. Именно поэтому студентов-международников следует ориентировать на осознанное стремление к равностатусному межкультурному диалогу. С помощью этого термина Н.В. Барышников определяет такой межкультурный диалог, в котором каждый

участник представляется одинаково ценным и полноправным участником общения, где полностью преодолена любая культурная экзальтация, т. е. превознесение чужой культуры в ущерб своей, нередко возникающее в международном общении [там же, с. 181].

Равностатусного общения можно достичь, если подходить к межкультурной коммуникации не как к простому обмену данными, а как к диалогу культур, обеспечивающему более глубокое понимание своей культуры через её переосмысление, происходящее в результате познания чужой культуры [4, с. 17]. В этом процессе чужая лингвокультурная реальность выполняет функцию своеобразного зеркала для родной культуры, отражая те особенности родного языка и менталитета, которые до сих пор оставались в неосознаваемом поле, потому что были восприняты как данность в раннем возрасте [5, с. 102]. Е.И. Пассов особо подчёркивает, что диалог культур не состоит в простом сравнении родной и иной культуры, в его основе лежит эмоционально-чувственное отношение к получаемому культурному опыту [6, с. 46–47]. В.В. Сафонова придерживается мнения, что такой диалог способствует возвращению чувства человеческого достоинства, мотивирует к совместному решению общечеловеческих проблем, способствует установлению равенства между людьми [7, с. 491]. По нашему мнению, именно ориентация на диалог культур в профессиональном иноязычном образовании является для специалиста-международника основополагающей, поскольку не только помогает в освоении языка, но и формирует нравственную составляющую процесса обучения, закладывая основы профессиональной этики, укрепляя идеи об уважении ко всем культурам, включая собственную.

Таким образом, мы можем заключить, что цель межкультурного подхода, обусловленная во многом рассмотренной выше спецификой международного общения, состоит отнюдь не в передаче знаний об иных социокультурных реалиях и обучении речеповеденческим стратегиям для межкультурного диалога. Эта цель состоит в индивидуальном процессе развития личности студента, готового осуществлять эффективное устное и письменное общение в международной профессиональной среде на ИЯ благодаря своей способности корректно интерпретировать культурно-специфические формы поведения представителей других культур [8, с. 40]. Некоторые исследователи пишут, что механизм становления такой личности подразумевает переосмысление родной культуры сквозь призму приобретённых лингвокультурных знаний и опыта [9, с. 31]. С такой позицией Е.Г. Таревой солидарен А.Л. Бердичевский, он подчёркивает, что понять иную культуру и иной образ жизни можно лишь постоянно переосмысливая собственный культурный багаж [10, с. 61].

Однако мы можем согласиться с данным положением только при условии, что термин «переосмысление» понимается как проникновение в суть родной культуры, более глубокое осознание её корней и особенностей, усвоенных в раннем детстве и прежде не подлежащих тщательному анализу. При этом процесс переосмысления не должен подразумевать отказа от ценностей родной культуры под давлением инокультурных стандартов. Осознание основ родной культуры, готовность воспринять отличия партнёров по диалогу и более широкая картина мира и делают возможной успешную межкультурную коммуникацию.

На основании этого мы можем прийти к выводу, что межкультурный подход

является ведущей образовательной парадигмой иноязычного образования, поскольку он помогает участникам общения сохранить свои уникальные национальные особенности и воспитать в себе гордость за свою культуру и уважение к чужим культурам. Кроме того, положения данного подхода могут способствовать нивелированию таких негативных тенденций межкультурной коммуникации, как излишняя стереотипизация и предвзятость, конфликтность на почве столкновения различных ценностных систем, ассимиляция, ведущая к потере собственной культурной идентичности.

Перейдем далее к рассмотрению принципов межкультурного подхода, выдвигаемых различными учёными. Н.Д. Гальскова обращает особое внимание на то, что его основу должны составлять общечеловеческие ценности, уважаемые и разделяемые различными народами. Она также подчёркивает существенную роль межкультурного подхода в создании условий для осознания учащимися своей культурной идентичности, самобытности, в побуждении студентов заново оценить свою культуру сквозь призму приобретённых знаний и опыта, осознание ценности культурного многообразия [1, с. 87]. С.Г. Тер-Минасова уделяет особое внимание принципам внеучебного межкультурного сотрудничества, гармонизированного лингвокультурного образования и принципу координации гуманитарных дисциплин в рамках учебного процесса с целью создания среды для поликультурного и многоязычного образования обучающихся [11, с. 241].

Вопрос о принципах межкультурного образования был также подробно рассмотрен в докторской диссертации Г.В. Елизаровой, в которой сформулированы такие, несомненно, важные принципы межкультурного подхода, как «осознаваемость»

и «переживаемость», применение которых в процессе иноязычного образования должно помочь студентам яснее осознавать свои эмоциональные реакции в рамках межкультурного общения и лучше управлять ими. Принцип эмпатического отношения формирует у обучающихся способность ставить себя на место партнёра-инофона или, напротив, эмоционально отстраняться от ситуации общения, чтобы получить объективный взгляд на происходящий диалог. Принцип речеповеденческих стратегий призван обеспечивать способность обучающегося выстраивать общение с учётом универсальных норм межкультурной коммуникации [12, с. 117–119].

Мы признаём большое значение перечисленных выше принципов, вместе с тем хотим дополнить этот список принципом культурного релятивизма, включающим осознание множественности и разнообразия культур, которое часто проявляется в непонимании между собеседниками из-за несовпадения языковых картин мира и должно нивелироваться через особое внимание к идиомам и лакунарной лексике в ходе освоения ИЯ. Наблюдаемая в педагогической практике закономерность, ведущая к обоснованию этого принципа, заключается в том, что при работе с профессиональными текстами на продвинутом уровне студенты часто не полностью понимают их смысл, трактуют содержание с искажениями, возникающими в результате неспособности верно понять значение культурно-специфической и лакунарной лексики. При этом часто обучающиеся даже не осознают, что в ходе чтения столкнулись с идиоматическими выражениями, и именно попытки дословного перевода мешают полному пониманию закладываемого автором смысла. В связи с этим можем заключить, что принцип культурного

релятивизма играет важную роль в рамках межкультурного подхода, т. к. для международного особенно актуальным является изучение профессиональных культурно-маркированных единиц из областей экономики и политики, что поможет ему легче понимать образ мышления собеседника.

В процессе профессионального иноязычного образования в русле межкультурного подхода у студентов-международников формируется комплексная межкультурная компетенция, в которой А.Л. Бердичевский вслед за А. Кнапп-Поттхоффом выделяет следующие уровни:

- 1) когнитивный, охватывающий совокупность знаний об особенностях своей и чужих культур, их устойчивых образцах поведения, ценностях и традициях;
- 2) аффективный, включающий способность давать непредвзятую оценку ситуациям межкультурного общения;
- 3) коммуникативно-поведенческий, подразумевающий умение предпринимать конкретные действия в ситуации межкультурного общения, нацеленные на его поддержание и достижение взаимопонимания [10, с. 65; 13, с. 83].

Н.Ф. Коряковцева обращает внимание на то, что межкультурная коммуникативная компетенция является комплексной и включает в себя следующие составляющие:

- лингвистический компонент, отвечающий за владение профессиональным тезаурусом;
- социолингвистический компонент, охватывающий умение распознавать в речи языковые единицы с национально-культурным компонентом значения (например, фразеологизмы), и умение узнавать слова, несмотря на отклонения в произношении, вызванные акцентом, диалектными и индивидуальными особенностями речи;

- стратегический компонент, подразумевающий способность к преодолению возникающих в ходе межкультурного общения трудностей;

- дискурсивный компонент, т. е. умение верно интерпретировать межкультурный контекст общения, основывающийся на культурных ценностях, исторических событиях, традициях, профессиональных моментах;

- социальный компонент, иными словами, способность к установлению и поддержанию профессиональных контактов [14, с. 333].

Рассмотрим подробнее содержание указанных компонентов применительно к обучению бакалавров-международников. Лингвистический компонент межкультурной компетенции таких студентов будет включать способность выявлять содержащиеся в речи политиков и материалах зарубежной прессы фрагменты картины мира, политические идеи, ценности и намерения. Социолингвистический компонент поможет наиболее точно декодировать языковые средства, используемые в политических дискурсах разных лингвосоциумов. Социокультурный компонент позволит выявлять различия в понимании политической действительности у зарубежных коллег и представителей других сфер деятельности, СМИ или бизнеса, а также соотносить это восприятие с восприятием в родной культуре, находя пространство для диалога и консенсуса. Дискурсивный компонент предполагает готовность анализировать особенности политического дискурса в родной и иных лингвокультурах с учётом устоявшихся традиций и ценностей. Стратегический компонент включает способность пользоваться различными коммуникативными стратегиями в ходе составления или восприятия текстов по специальности, избегая,

например, их намеренного манипулятивного воздействия, являющегося неотъемлемой чертой политической коммуникации. Наконец, социальный компонент подразумевает, скорее, совокупность качеств личности, которые необходимы международнику для осуществления политической деятельности на мировой арене: открытость диалогу, уважение к культурным различиям, готовность деликатно отстаивать свою позицию [15, с. 189]. Все перечисленные компоненты являются ключевыми составляющими межкультурной компетенции. При этом, по нашему мнению, в рамках профессионального иноязычного образования особое внимание следует уделять лингвистической, социолингвистической и социокультурной субкомпетенциям, поскольку они наиболее тесно связаны с использованием ИЯ и могут быть развиты у студентов посредством изучения языка и культуры.

Формирование межкультурной компетенции возможно лишь при грамотном отборе содержания межкультурного иноязычного образования, вопрос о котором нашёл своё отражение как в отечественной, так и в зарубежной методике. Выделяют, как правило, языковой аспект, охватывающий лексические и грамматические нормы, речевые образцы ИЯ; прагматический, включающий основные речеповеденческие стратегии в рамках межкультурного диалога; исторический, подразумевающий культурно-исторические знания как о своей стране, так и о стране народа изучаемого языка; эстетический, характеризующий различия в устройстве быта, одежде, стиле жизни; этический, связанный с расхождениями в нормах поведения; стереотипный, определяющий устойчивые в массовом сознании представления о своей и изучаемой культуре; а также рефлексивный,

охватывающий развитие личности в ходе получения межкультурного образования [16, с. 82].

Все перечисленные компоненты, однако, представляют собой обобщённо-абстрагированную модель, в то время как содержание межкультурного профессионального образования требует дополнительной конкретизации с учётом специфики будущей служебной деятельности международных. Работа с текстами по специальности, в частности с текстами англоязычной прессы, составляет один из ключевых её аспектов. На их основе формируются представления об актуальных ценностях в рамках иных лингвокультур, а также внутри- и внешнеполитических приоритетах зарубежных коллег.

В соответствии с этим должно определять и содержание обучения студентов-международников профессиональному чтению в русле межкультурного подхода и следуя теории обучения иностранным языкам Г.В. Роговой:

1) лингвистический компонент включает грамматические и лексические знания, в том числе знание безэквивалентной, культурно-маркированной и профессиональной лексики; ориентацию в разных видах текстов по специальности; знание особенностей и стилистических приёмов публицистического и политического дискурсов в родной и изучаемой лингвокультурах;

2) психологический компонент охватывает рецептивные языковые навыки, умения чтения и его механизмы, мотивы и профессиональные интересы учащихся, проявляющие себя в освоении этого вида речевой деятельности;

3) методологический компонент предполагает овладение стратегиями профессионального чтения, а также умением привлекать в процесс справочную литературу для уточнения терминов,

касающихся изучаемой и смежных специальностей, фактов иной лингвокультуры и других деталей [17, с. 145–146].

Обратимся к подробному рассмотрению лингвистического компонента. Использование в ходе обучения профессиональному чтению текстов из современной англоязычной прессы может способствовать развитию межкультурной профессиональной компетенции международных благодаря лингвистическим и экстралингвистическим особенностям материалов. К лингвистическим особенностям относятся активное использование культурно-маркированной и идеологически окрашенной лексики, современные нюансы употребления языка, а экстралингвистические особенности могут проявляться в самом выборе темы, носящей противоречивый и актуальный характер [18, с. 405].

Культурно-маркированные лексические единицы (культуре́мы) представляют собой слова и выражения, отражающие особенности быта, истории и менталитета народа изучаемого языка. Часто такие единицы не имеют прямого и буквального перевода на другие языки, что делает их лакунами, требующими дополнительного толкования [19, с. 194].

К ним в первую очередь относятся активно употребляемые в прессе идиомы, например, “red tape” (бюрократия) или “lame duck” (политик с истекающим сроком полномочий), а также прецедентные феномены, представляющие собой отсылки к знаковым историческим событиям или культурным реалиям. Для Великобритании таковым является, к примеру, выражение “Scottish independence”, отсылающее читателей к долгой истории борьбы шотландцев за независимость; для Соединённых Штатов прецедентный феномен может быть проиллюстрирован выражением “The Great

Emancipator”, подразумевающим Авраама Линкольна, президента, отменившего рабство [18, с. 408].

Идеологически-окрашенные лексические единицы, столь же часто встречающиеся в профессиональном поле международников и активно употребляемые в англоязычной прессе, называют идеологемами. Они носят не лингвокультурный, а лингвоидеологический характер, поскольку заключают в себе оценку, что и является их главной отличительной чертой. В.А. Каменева, вводящая этот термин в своей диссертации, утверждает, что эти языковые единицы служат для выражения идеологической модальности. Их подразделяют на следующие группы: 1) идеологемы, представленные одним словом (“strongman”, “liberals”); 2) словосочетания (“Western civilization”, “freedom fighters”) [20, с. 65].

Навык распознавать подобные единицы в англоязычных текстах и воспринимать всю глубину их значения является неотъемлемым компонентом умения профессионального чтения международника, поскольку при его отсутствии понимание закладываемого автором смысла будет неполным, что поставит специалиста в невыгодное положение и сделает

равностатусную межкультурную коммуникацию невозможной.

Таким образом, можно заключить, что выбор межкультурного подхода для проектирования методики формирования умений профессионального чтения у студентов-международников является наиболее правильным, поскольку помогает полно учесть специфику деятельности специалистов данного профиля и сформировать умения чтения таким образом, чтобы они могли быть использованы в построении равностатусной межкультурной коммуникации. Это достигается за счёт особого внимания к культурно-маркированным и идеологически окрашенным пластам текста, что даёт специалисту-международнику преимущество во всестороннем и исчерпывающем понимании дискурса тех материалов, с которыми он работает в рамках своей служебной деятельности. Данное преимущество представляется особенно актуальным в современной динамичной, зачастую неблагоприятной международной среде, в которой будущему выпускнику придётся вступать в активную иноязычную коммуникацию для достижения профессиональных целей и отстаивания культурных ценностей своей страны.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Коряковцева, Н.Ф. Гальскова, Н.Д., Гусейнова, И.А.* Современное лингвистическое образование, перспективы развития / под ред. Н.Ф. Коряковцевой. М.: МГЛУ, 2018. 253 с.
2. *Барышников, Н.В.* Основы профессиональной межкультурной коммуникации. М.: Инфра-М, 2013. 367 с.
3. *Тарева, Е.Г.* Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 71–82.
4. *Миронов, В.В.* Диалог культур: глобализационные угрозы // Россия и мусульманский мир. 2013. № 4 (250). С. 15–29.
5. *Кафтайлова, Н.А.* Предпосылки межкультурного подхода к обучению иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 3. С. 100–107.

6. *Пассов, Е.И.* Диалог культур: социальный и образовательный аспекты // Мир русского слова. 2002. № 4. С. 45–48.
7. *Сафонова, В.В.* Диалог культур и цивилизаций как основополагающий методологический принцип в современной языковой педагогике // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. Материалы I международной конференции. М.: МГПУ; Языки народов мира, 2016. С. 490–499.
8. *Рот, Ю., Контельцева, Г.* Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. М.: Юнити-Дана, 2017. 224 с.
9. *Тарева, Е.Г.* Межкультурный подход в системе лингводидактических инноваций // Русистика без границ. 2017. № 3. С. 28–34.
10. *Бердичевский, А.Л.* Почему, что и как в межкультурном образовании. Вопросы круглого стола на XI конгрессе МАПРЯЛ // Мир русского слова. 2007. № 4. С. 63–69.
11. *Тер-Минасова, С.Г.* Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики. М.: АСТ, 2007. 341 с.
12. *Елизарова, Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 371 с.
13. *Knapp K., Knapp-Potthoff A.* Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung. 1990. No. 1. P. 62–93.
14. *Гальскова, Н.Д.* Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: Кнорус, 2017. 389 с.
15. *Воевода, Е.В.* Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 352 с.
16. *Schneider, M.* Interkulturelles Lernen im Russischunterricht // Fremdsprachenunterricht. 1997. № 41 (50). P. 79–91.
17. *Рогова, Г.В.* Методика обучения английскому языку: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Просвещение, 1986. 350 с.
18. *Николаева, М.Н.* Межкультурный аспект лингвистического анализа текстов современных британских газет // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. Материалы I международной конференции. М.: МГПУ; Языки народов мира, 2016. С. 404–409.
19. *Яшина, М.Г.* Методика исследования культурно-маркированной лексики // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 3. С. 192–199.
20. *Каменева, В.А.* Лингвокогнитивные средства выражения идеологической природы публицистического дискурса (на материале американской прессы): дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2007. 351 с.

REFERENCES

1. *Koryakovceva, N.F. Galskova, N.D., Gusejnova, I.A.* *Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie, perspektivy razvitiya* [Modern Linguistic Education, Development Prospects], ed. by N.F. Koryakovceva. Moscow, Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2018, 253 p. (in Russ.)
2. *Baryshnikov, N.V.* *Osnovy professionalnoj mezhkulturnoj kommunikacii* [Fundamentals of Professional Intercultural Communication]. Moscow, Infra-M, 2013, 367 p. (in Russ.)

3. Tareva, E.G. Ustnaya mezhkulturnaya kommunikaciya: problemy trudnostej ponimaniya [Oral Intercultural Communication: Problems of Understanding Difficulties], *Vestnik Permskogo nacionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki* = Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy, 2018, No. 1, pp. 71–82. (in Russ.)
4. Mironov, V.V. Dialog kultur: globalizacionnye ugrozy [Dialogue of Cultures: Globalization Threats], *Rossiya i musul'manskij mir* = Russia and the Muslim World, 2013, No. 4, vol. 250, pp. 15–29. (in Russ.)
5. Kaftajlova, N.A. Predposylki mezhkulturnogo podhoda k obucheniju inostrannym yazykam [Prerequisites for an Intercultural Approach to Teaching Foreign Languages], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* = Bulletin of the Moscow State Linguistic University, 2010, No. 3, pp. 100–107. (in Russ.)
6. Passov, E.I. Dialog kultur: socialnyj i obrazovatelnyj aspekty [Dialogue of Cultures: Social and Educational Aspects], *Mir russkogo slova* = The World of Russian Literature, 2002, No. 4, pp. 45–48. (in Russ.)
7. Safonova, V.V. Dialog kultur i civilizacij kak osnovopolagayushchij metodologicheskij princip v sovremennoj yazykovoj pedagogike [Dialogue of Cultures and Civilizations as a Fundamental Methodological Principle in Modern Language Pedagogy]. In: *Dialog kultur. Kultura dialoga: v poiskah peredovyh sociogumanitarnyh praktik* [Dialogue of Cultures. Culture of Dialogue: In Search of Advanced Socio-Humanitarian Practices. Proceedings of I International Scientific and Practical Conference]. Moscow, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, Yazyki narodov mira, 2016, pp. 490–499. (in Russ.)
8. Roth, J., Koptelzewa, G. *Mezhkulturnaya komunikacija: teorija i trening* [Cross-Cultural Communication: Theory and Training]. Moscow, Unity-Dana, 2017, 224 p. (in Russ.)
9. Tareva, E.G. Mezhkulturnyj podhod v sisteme lingvodidakticheskikh innovacij [Intercultural Approach in the System of Linguodidactic Innovations], *Rusistika bez granic* = Russian Studies without Borders, 2017, No. 3, pp. 28–34. (in Russ.)
10. Berdichevskij, A.L. Pochemu, chto i kak v mezhkulturnom obrazovanii [Why, What and How in Intercultural Education. Issues of the Roundtable at the XI Congress of MAPRYAL], *Mir russkogo slova* = The World of Russian Literature, 2007, No. 4, pp. 63–69. (in Russ.)
11. Ter-Minasova, S.G. *Vojna i mir yazykov i kultur: voprosy teorii i praktiki* [War and the World of Languages and Cultures: Questions of Theory and Practice]. Moscow, AST, 2007, 341 p. (in Russ.)
12. Elizarova, G.V. *Formirovanie mezhkulturnoj kompetencii studentov v processe obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Formation of Intercultural Competence of Students in the Process of Teaching Foreign Language Communication]: ScD Dissertation (Pedagogy). St. Petersburg, 2001, 371 p. (in Russ.)
13. Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. Interkulturelle Kommunikation, *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*, 1990, No. 1, pp. 62–93.
14. Galskova, N.D., Vasilevich, A.P., Koryakovceva, N.F., Akimova, N.V. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Fundamentals of Foreign Language Teaching Methods]. Moscow, Knorus, 2017, 389 p. (in Russ.)
15. Voevoda, E.V. *Teoriya i praktika professionalnoj yazykovoj podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii* [Theory and Practice of Professional Language Training of International Specialists in Russia]: ScD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2011, 352 p. (in Russ.)

16. Schneider, M. Interkulturelles Lernen im Russischunterricht, *Fremdsprachenunterricht*, 1997, No. 41, vol. 50, pp. 79–91.
17. Rogova, G.V. *Metodika obucheniya anglijskomu yazyku* [Methods of Teaching English: Textbook for Students of Pedagogical Universities]. Moscow, Prosveshchenie, 1986, 350 p. (in Russ.)
18. Nikolaeva, M.N. Mezhekulturnyj aspekt lingvisticheskogo analiza tekstov sovremennyh britanskih gazet [The Intercultural Aspect of Linguistic Analysis of Texts of Modern British Newspapers]. In: *Dialog kultur. Kultura dialoga: v poiskah peredovyh sociogumanitarnyh praktik* [Dialogue of Cultures. Culture of Dialogue: In Search of Advanced Socio-Humanitarian Practices. Proceedings of I International Scientific and Practical Conference]. Moscow, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, Yazyki narodov mira, 2016, pp. 404–409. (in Russ.)
19. Yashina, M.G. Metodika issledovaniya kulturno-markirovannoj leksiki [Methodology of the Study of Culturally Marked Vocabulary], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhekulturnaya kommunikaciya* = Bulletin of the Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication, 2009, No. 3, pp. 192–199. (in Russ.)
20. Kameneva, V.A. *Lingvokognitivnye sredstva vyrazheniya ideologicheskoy prirody publicisticheskogo diskursa (na materiale amerikanskoj pressy)* [Linguocognitive Means of Expressing the Ideological Nature of Journalistic Discourse (Based on the Material of the American Press)]: ScD Dissertation (Philology). Kemerovo, 2007, 351 p. (in Russ.)

Лукашенко Анна Дмитриевна, аспирант, кафедра лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет, lukaschenko.ann@yandex.ru

Anna D. Lukashenko, Postgraduate Student, Lingua-didactics and Modern Technologies of Foreign Language Education Department, Moscow Pedagogical State University, lukaschenko.ann@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.12.2023. Принята к публикации 03.02.2023

The paper was submitted 28.12.2023. Accepted for publication 03.02.2023

ТИПЫ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ю.В. Степанюк

Аннотация. Основной целью данной статьи является представление типологии текстов для изучения в курсе французского языка как иностранного. Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью общей типологии текстов, вариативностью состава типологий, предлагаемых франкоязычными лингвистами и методистами, а также терминологической неупорядоченностью наименований входящих в них типов текстов. В статье рассмотрены основные типологии текстов, разработанные во французской лингвистике, затем — основанные на них типологии, используемые во французской лингводидактике, далее представлена собственная структурно-прагматическая типология текстов на французском языке, содержащая 13 типов текстов с их основными характеристиками и рядом примеров. В работе использовались методы наблюдения, сравнения, описания, интерпретации, анализа, синтеза, типологизации. Практическая ценность исследования заключается в возможности применения разработанной типологии текстов в обучении французскому языку как иностранному на разных уровнях и ступенях обучения.

Ключевые слова: лингвистика, лингводидактика, обучение иностранному языку, французский язык, текст, типологии текстов, типы текстов.

Для цитирования: Степанюк Ю.В. Типы текстов в обучении французскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 68–80. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-68-80

68

TYPES OF TEXTS IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Yu.V. Stepanyuk

Abstract. The article aims to present the typology of texts to be studied in the course of French as a foreign language. The relevance of the research is due to the insufficient development of a general typology of texts, the variability of the composition of typologies offered by French-speaking linguists and methodologists, as well as the terminological disorder of the names of the types of texts included in them. The article deals with the main typologies of texts, developed in French linguistics, then with the typologies based on them, used in French lingua-didactics. Then a personal structural and pragmatic typology of texts in French, containing 13 types of texts with their main characteristics and a number of examples, is presented. The methods of observation, comparison, description, interpretation, analysis, synthesis and typology were used in the study. The practical value of the study lies in the possibility of applying the developed

© Степанюк Ю.В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

typology of texts in teaching French as a foreign language at different levels and stages of learning.

Keywords: *linguistics, lingua-didactics, teaching a foreign language, French language, text, typologies of texts, types of texts.*

Cite as: Stepanyuk Yu. V. Types of Texts in Teaching French as a Foreign Language. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 68–80. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-68-80

Введение

Обучение иностранному языку и, в частности, формирование умений понимания письменных текстов и умений письменной речи неразрывно связано с пониманием свойств и характеристик текстов. Текст в рамках данной статьи рассматривается как «произведение речи, зафиксированное на письме» [1, с. 470], (речевой) жанр — как «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний (текстов)» [2, с. 352], а тип текста — как «эмпирически существующие формы манифестации текстов» [3, с. 68].

Ключевые характеристики текстов находят отражение в различных типологиях текстов: экстралингвистических, лингвистических, тематических, композиционных, жанрово-стилистических, функциональных, функционально-смысловых, прагматических, коммуникативных, ситуативных и т. д. Однако Н.С. Валгина отмечает недостаточную разработанность типологии текстов [там же]. В отечественной традиции более или менее единодушно выделяются функциональные стили речи (художественный, научно-технический, газетно-публицистический, официально-деловой, обиходно-разговорный) [2, с. 581], входящие в них жанры и типы речи (или реже — типы текстов): повествование, описание, рассуждение [4, с. 303].

Категория функциональных стилей речи используется в базовых документах,

связанных с обучением иностранным языкам: в федеральных государственных образовательных стандартах и примерных основных образовательных программах основного и среднего общего, а также высшего образования и в других документах. Так, например, в «Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика» содержится формулировка одной из компетенций, в которой речь идет о функциональных стилях: «ОПК-3. Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения» [5].

Однако при обучении французскому языку как иностранному возникает необходимость более глубокого ознакомления обучающихся всех уровней и ступеней с такой категорией, как тип текста, т. к. данное понятие широко употребляется во французской (и шире — в европейской) лингводидактике, а также с различными типами текстов. При этом во французской лингвистике и лингводидактике наблюдается большая вариативность в отношении определения природы, количества и терминологических наименований разновидностей текстов, входящих в состав существующих типологий.

Так, даже в отношении родового термина для типов текстов в разных

источниках (в научных работах, базовых документах и программах обучения французскому языку как родному и как иностранному, в различных учебниках и пр.) как не было, так и нет единообразия, что в разные годы отмечали многие исследователи [3, с. 68; 6]. В источниках встречаются в том числе следующие наименования: *écrits, types d'écrits, types de récit, types d'énoncé, énoncés de type X, textes, structures des textes, fonctions des textes, types de(s) textes, classes de textes, sortes de textes, genres, genres de(s) textes, formes d'organisation textuelle, formes de composition textuelle, formes textuelles, genres textuels, types textuels, types et genres textuels, segments textuels, séries textuelles, produits textuels, pôles textuels, genres de la parole, faits de langue, discours, modes d'organisation du discours, formes de discours, genre(s) de/du discours, types de(s) discours, mondes discursifs, modes discursifs, catégories discursives, types discursifs, documents, types de documents* и мн. др. В качестве родового термина в настоящей работе будет использоваться «тип текста» как наиболее устоявшийся в лингвистической и дидактической литературе.

В отношении видовых наименований типов текстов также наблюдается высокая вариативность. При этом используются как субстантивно-адъективные словосочетания (например, *textes narratifs, genres narratifs* и т. п.), так и субстантивные наименования, например, *narrations, descriptions, argumentations* и пр.

Ситуация терминологической вариативности может объясняться отчасти тем, что во многих типологиях происходит смешение типов текстов, жанров и функциональных стилей речи. Именно по этой причине типологии текстов, представленные во франкоязычной научной и учебно-методической литературе, требуют дополнительного изучения и адаптации для

использования их в обучении французскому языку как иностранному в русскоязычной аудитории, а типы текстов нуждаются в дополнительных критериях разграничения.

Таким образом, актуальность темы статьи обусловлена необходимостью упорядочения и адаптации различных типологий текстов, предлагаемых во франкоязычных работах. Объектом исследования выступают франкоязычные типологии текстов, предметом — основные дистинктивные характеристики составляющих их типов текстов. Целью работы является установление критериев разграничения различных типов текстов и разработка структурно-прагматической типологии текстов для использования ее при обучении французскому языку как иностранному. Теоретической базой исследования послужили публикации таких авторов, как Э. Верлих, Ж.-М. Адам, Б. Комбетт, А. Петижан, А. Сеги. В работе использовались методы наблюдения, сравнения, описания, интерпретации, анализа, синтеза, типологизации и ряд других. Новизна исследования состоит в разработке типологии текстов и критериев разграничения типов текстов. Структура статьи отражает процедуру исследования и этапы работы над темой. Сначала проводится анализ основных типологий текстов, представленных во французской лингвистике, затем изучаются типологии, используемые во французской лингводидактике, далее предлагается собственный вариант построения типологии текстов с критериями разграничения различных типов текстов и рядом примеров.

Типологии текстов во французской лингвистике

Различные типологии текстов появились в 60–70-е годы XX века в рамках

таких направлений, как лингвистика текста и грамматика текста. Первые типологии текстов были разработаны такими немецкими исследователями, как П. Хартманн, П. Керн, Э. Верлих, Е. Гюлих, В. Райбле, Г. Изенберг, К. Эрмерт и др. Над типологиями текстов работали также Р.Э. Лонгакр, В.У. Дресслер, Б. Зандиг, Ф. Зиммлер, М. Димтер, К. Бринкер, В. Хайнеманн, Н.Ф. Амон, В. Кинч, Т.А. ван Дейк, Х. Вайрних, А. Едличка, Г. Лангер, А.Ж. Греймас, Р.-А. де Богранд, Ф. Растье, Ж.-П. Бронкар, П. Шародо, М. Шароль, Б. Комбетт, Ж.-М. Адам, Ж. Фрессон, Ж. Симонен, М. Пеше, Э.-У. Гроссе, Ж. Пейтар и др. Исследователями предлагалось множество различных типологий, составленных по разным основаниям. При этом как структурный подход в лингвистике достаточно быстро сменился функциональным, прагматическим и коммуникативным, так и чисто структурным типологиям текстов пришли на смену функциональные, прагматические и коммуникативные как более соответствующие реальному использованию языка, с одной стороны, и как более детальные, с другой. Та же причина заставила многих исследователей перейти от изучения текста и его типов к изучению дискурса, речи и ее жанров.

Уже к концу 80-х годов XX века различных типологий текстов накопилось такое количество, что стали появляться систематизирующие их работы и «типологии типологий» таких франкоязычных авторов, как А. Петижан, М. Файоль, К. Гарсиа-Дебан, Д. Бен, Б. Шневли, Ж.-Л. Шисс, Ж. Филльоле, С. Бранка-Розофф, Ж.-М. Адам и др. Одной из наиболее авторитетных работ в этой области является статья А. Петижана [7], в которой исследователь провел анализ различных классификаций текстов и принципов их построения с учетом вклада

социологов, психологов и лингвистов. Основной недостаток лингвистических типологий текстов А. Петижан справедливо видел в некоторой терминологической путанице и неточности в классификациях, которые создают проблемы как для обучающихся, так и для преподавателей [7, с. 87]. Исследователь предложил 11 критериев классификации текстов, при этом один и тот же класс текстов, согласно автору, может быть охарактеризован по разным критериям [там же, с. 94]. Некоторые критерии, однако, пересекаются между собой, например, общая организация текста (повествование, описание, рассуждение), коммуникативное намерение автора текста (информирование, аргументация) и речевой акт (директивный, экспрессивный). Таким образом, рассматриваемая типология типологий не лишена ряда противоречий.

Сопоставление структурно-прагматических, коммуникативных и функциональных типологий текстов в лингвистике, разграничивающих тексты по типу их общей организации, общей прагматической и функциональной направленности, по основной авторской интенции, показывает, что, как правило, исследователи выделяют 4–5 типов текстов, в более редких случаях — меньше или больше. При этом нередко между типологиями с одинаковым количественным составом типов текстов наблюдаются содержательные и терминологические расхождения.

Многие исследователи при разработке своих типологий текстов основывались на одной из ранних типологий, составленной немецким лингвистом Э. Верлихом, который различал пять типов текстов (Texttyp) в соответствии с концептуальными областями, связанными с соответствующими когнитивными процессами: дескриптивный тип (Deskription), связанный с восприятием в пространстве;

нарративный (Narration), отражающий восприятие во времени; экспозитивный (Exposition), связанный с анализом и синтезом понятийных (концептуальных) представлений и фактически включающий экспликативный тип (Explikation); аргументативный (Argumentation), выражающий суждение и позицию; инструктивный (Instruktion), предусматривающий будущее поведение. В рамках каждого типа Э. Верлих выделял субъективные и объективные текстовые формы (Textform), например, эссе и дефиницию соответственно в рамках экспозитивного типа [8, с. 28–30, 71]. Каждая концептуальная область проявляется соответствующими поверхностными лингвистическими маркерами, т. е. наличием форм незавершенного времени в дескриптивных и форм завершенного времени в нарративных текстах, логических коннекторов в экспозитивных и аргументативных текстах, форм повелительного наклонения и инфинитива глаголов действия в инструктивных текстах [там же].

Б. Комбетт также выделял пять типов текстов и один подтип: нарративный (narratif), дескриптивный (descriptif), аргументативный (argumentatif), информативный (informatif) и экспликативный (explicatif) как его подтип, инжонктивный (injonctif) [9, с. 181]. Информативный тип в данной классификации пришел на смену экспозитивному типу в типологии Э. Верлиха, а инжонктивный тип соответствует инструктивному. П. Шародо писал уже о четырех способах организации дискурса (modes d'organisation du discours): энонсиативном (énonciatif), дескриптивном, нарративном, аргументативном [10, с. 641–642].

Ж.-М. Адам, один из ведущих франкоязычных исследователей в области лингвистики текста и представитель швейцарской школы (как и Д. Бен, Ж.-П. Бронкар, Б. Шневли, работающие в Женеве), в

ранних своих работах выделял семь типов секвенций (séquences/séquentialités): нарративную, инжонктивную-инструкционную (instructionnelle), дескриптивную, аргументативную, экспликативную-экспозитивную (expositive), диалогическую-конверсационную (dialogale-conversationnelle), поэтическую-автотелическую (poétique-autotélique) [11, с. 59], а впоследствии пять прототипических секвенций (séquences): нарративную, дескриптивную, аргументативную, экспликативную, диалогическую [12, с. 15], каждую со своими структурными и языковыми характеристиками. Секвенция определяется у Ж.-М. Адама как «композиционная единица более высокого уровня сложности по сравнению с фразой периода» [там же] и занимает, таким образом, промежуточное положение между фразой периода (phrase périodique) и планом текста (plan de texte) [там же, с. 14].

Конкретный текст, по мнению Ж.-М. Адама, может представлять собой какой-либо один из типов секвенций или сочетание нескольких из вышеуказанных типов, причем комбинироваться они могут разными способами: последовательно, путем включения и пр. Общий тип текста определяется по типу доминирующей секвенции [там же, с. 15–16, 20], что позволяет соотнести тексты с определенными группами жанров, которые выделяет Ж.-М. Адам: с нарративными жанрами (например, сказка), аргументативными, экспликативными, дескриптивными и конверсационными [там же, с. 18–19]. При этом исследователь избегает использовать термин «типы текстов», объясняя это тем, что можно говорить только о типах секвенций, но не самих текстов, и типы секвенций, в свою очередь, являются не более чем прототипами [там же, с. 21], поэтому Ж.-М. Адам предпочитает говорить о классификации текстов по жанрам,

нежели по типам [там же, с. 22]. Данный подход, однако, не лишен противоречий, т. к. при наличии большого разнообразия жанровых форм (например, в новеллах) текст может выходить за пределы отведенной ему группы нарративных жанров и представлять собой другой тип текста (например, дескриптивный). Таким образом, понятия жанра и типа текста не являются полностью совпадающими по объему.

Следует отметить тем не менее, что изучение жанров является в настоящее время чрезвычайно актуальным направлением лингвистических и дидактических исследований во Франции. Значительный вклад в эту область внесли М.М. Бахтин (В.Н. Волошинов), Ц. Тодоров, Ж. Женетт, Ф. Растье, Д. Менгено, Ж.-П. Бронкар, Н. Денизо, Д. Мальрие, Д. Аблали, С. Муаран и др. Вопросами дидактики жанров занимались И. Ретер, Ж. Дольц, Б. Шневли, К. Канва, К. Боре, И. Лаборд-Милаа, Г. Салес Кордейро, Ж.-К. Беакко и др.

Вышеприведенный обзор ряда основных классификаций типов текстов показывает вариативность состава типологий текстов и терминологии в данной области при сохранении нескольких базовых типов (нарративного, аргументативного и дескриптивного), коррелирующих с триадой основных типов текстов, выделяемых в отечественной традиции. Наибольшие проблемы для идентификации и дифференциации вызывают, прежде всего, информативный, экспликативный, экспозитивный и иногда инжонктивный (относимый, например, Ж.-М. Адамом к экспликативному) типы текстов.

Типологии текстов во французской лингводидактике

В 80–90-е годы XX века, когда французская лингвистика накопила доста-

точно разработок в области типологий текстов, началось их активное внедрение и адаптация в области лингводидактики. Значительное количество дидактических разработок велось на основе типов секвенций Ж.-М. Адама, однако назывались они типами текстов. Такую позицию разделял, например, А. Сеги [13], один из авторов проекта EVA (*Évolution des écrits*) исследовательской группы INRP (*Institut national de recherche pédagogique — Национального института педагогических исследований*). Соавторами А. Сеги являлись М. Мас, Ж. Тюрко, К. Гарсиа-Дебан и др. Проект разрабатывался в рамках обучения французскому языку как родному. А. Сеги выделял следующие шесть типов письменной продукции и типов текстов: нарративный, экспликативный/информативный, дескриптивный, пре-скриптивный, аргументативный, поэтический, каждый со своими жанрами, которые предлагалось распределить по всему периоду обучения и усложнять по мере усвоения материала [там же, с. 187]. Исследователь обосновывал выбор типологии Ж.-М. Адама в качестве базы тем, что она отвечает дидактическим целям, поскольку связана с текстовой суперструктурой и позволяет создать с ее помощью «эволютивную» (т. е. гибкую) типологию [там же, с. 189].

Однако в базовых документах, касающихся обучения французскому языку как родному и как иностранному, в школьных программах обучения французскому языку как родному во Франции, в учебниках для разных классов французской школы, выпущенных различными издательствами, в изданиях по обучению французскому языку как иностранному наблюдается чрезвычайно высокая вариативность лингвистической терминологии, используемой в лингводидактике [14], в том числе в области типов текстов. Подобная

ситуация недопустима при обучении языку, в особенности на ступени среднего образования.

Отметим, что нередко даже в одном издании могут использоваться разные наименования для типов текстов, а также может вкладываться разное содержание в само понятие «тип текста». Так, например, в обновленных «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (“Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer”) присутствуют *formes d’écrit, genres d’écrits, types de textes* и др. При этом типы текстов могут отождествляться с текстами разных жанров [15, с. 58], разной структуры и длины [там же, с. 59], разной целевой установки и разного времени создания [там же, с. 61].

Тем не менее одним из наиболее устойчивых родовых терминов в лингводидактике по-прежнему остается «тип текстов». Так, например, данный термин используется в отчете PISA (Programme for International Student Assessment — Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) и определяется как «структура текстов и интенция их автора (-ов)» (“la structure des textes et l’intention de leur(s) auteur(s)”) [16, с. 36], т. е. основанием для выделения типов текстов являются их структурно-прагматические свойства, что представляется наиболее важным критерием типологизации текстов. В отчете PISA выделяется шесть типов текстов, которые предлагаются тестируемым: описания (descriptions), направленные на конкретный объект и его положение в пространстве; повествования (narrations), в которых представлены события и их развертывание; изложения (exposés), объясняющие или представляющие объект или понятие и его отношение к другим

объектам и понятиям; аргументации (argumentations), стремящиеся заставить читателей принять точку зрения автора; инструкции (instructions), дающие задания для выполнения; взаимодействия (transactions), направленные на достижение какой-либо цели и представленные часто в форме писем или сообщений между двумя собеседниками [там же, с. 36–37]. Изложения коррелируют с экспозитивным типом текста у Э. Верлиха и Ж.-М. Адама и частично с экспликативным типом в представленных далее пособиях.

Что касается типов текстов, рассматриваемых в пособиях по обучению пониманию письменных текстов и обучению письменной речи на французском языке как иностранном, то, например, в пособии “Communiquer à l’écrit” Г. Капельль предлагает пять типов текстов: нарративный, дескриптивный, экспликативный, аргументативный, прескриптивный [17]. В пособиях серии “Compréhension écrite” содержатся главы, посвященные инжонктивному, дескриптивному, экспликативному, нарративному и аргументативному текстам [18]. Прескриптивные и инжонктивные тексты суть один и тот же тип текста. Таким образом, в основном речь идет о 5–6 типах текстов, большинство из которых совпадают.

При этом для разработки классификации учебных текстов А.В. Щепилова учитывала восемь типов текстов, выделяемых во французской лингвистике «в зависимости от коммуникативного намерения автора»: нарративный, дескриптивный, экспликативный, информационный, аргументативный, инжонктивный, или инситаивный, импрессивный, экспрессивный, отмечая, что два последних типа «имеют сопутствующий характер, т. е. изолированно не встречаются» [19, с. 208].

Таким образом, из вышеприведенного обзора научной и учебной литературы

следует, что выбор какой-либо одной типологии текстов, будь то на базе какой-либо научной работы, какого-либо учебного пособия или документа, дает неполное представление о существующих типах текстов. А.В. Щепилова подчеркивала, что «каждый тип текста имеет свою образовательную ценность» [там же, с. 208], поэтому «в содержание обучения иностранным языкам следует включать разные типы текстов» [там же, с. 209]. В ее коммуникативной классификации учебных текстов сделана попытка представить взаимодействие различных функциональных стилей речи, типов текстов и жанров; классификация, однако, требует доработки в связи со сложностью задачи по причине гетерогенного характера оснований классификации.

Разработка лингводидактической типологии текстов на французском языке

Формируя перечень типов текстов (как аутентичных, так и учебных) в рамках структурно-прагматической типологии, необходимых для изучения в курсе французского языка как иностранного на всех уровнях и ступенях обучения, в него следует включить две группы текстов следующих типов (сопровождающихся набором ключевых характеристик и рядом примеров уровня B1):

А) монологические типы — представление речевой продукции одного участника коммуникации.

- **дескриптивный** тип (описание) — представление внешних характеристик объекта или явления; пространственное развертывание; текст «визуализирует» для читателя объекты и явления реального или вымышленного мира (1).

(1) *Devant, une étendue d'eau, paisible en apparence, héberge en fait une vie*

foisonnante. Au premier plan, une flopée d'avocettes élégantes aux longues pattes bleu métallique déambulent. Les becs fins sabrent l'eau et fouillent la vase à la recherche de plancton [20, с. 157].

- **нарративный** тип (повествование) — представление события; временное развертывание; текст погружает читателя в события реального или вымышленного мира (2).

(2) *Sanji récupéra sa valise sur le tapis roulant, franchit le contrôle des douanes et marcha vers le point de rendez-vous où attendaient les chauffeurs de limousine. Il repéra son nom sur la pancarte que l'un d'eux tenait en main. Le chauffeur le délesta de son bagage et l'escorta jusqu'à la voiture* [21, с. 23–24].

- **аргументативный** тип (рассуждение) — доказательная защита тезиса; логическое развертывание; текст призван убедить читателя принять позицию автора (3).

(3) *Dans le même registre que l'ouverture à de nouvelle culture, apprendre une langue étrangère vous permettra de voyager beaucoup plus facilement. En effet, de cette manière vous pourrez découvrir le monde par vous-même.*

Si vous n'êtes pas adepte des circuits organisés et que vous préférez sortir des sentiers battus alors l'apprentissage d'une langue étrangère sera votre meilleur allié. Cela vous donnera la possibilité de communiquer directement avec les populations locales et ainsi de découvrir pleinement la culture du pays que vous visitez [22].

- **информативный** тип (информирование) — представление данных об объекте или явлении; фактологическое развертывание; текст дает читателю информацию об объектах и явлениях реального или вымышленного мира (4).

(4) *Selon le rapport du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (Giec) de septembre 2019, les études les*

plus alarmistes prévoient que 70% de la Camargue sera immergée d'ici à 2100, recouvrant ainsi de nombreux milieux propices aux oiseaux [20, с. 159].

● **эксplikативный** тип (объяснение) — представление структуры и внутренних связей объекта (объектов) или явления (явлений); поясняющее развертывание; текст объясняет читателю взаимосвязи между объектами и явлениями реального или вымышленного мира (5).

(5) *Nous ne sentons pas la Terre tourner mais cela n'empêche pas les objets situés à sa surface de trahir son mouvement. En effet, la rotation de la Terre est responsable d'une force de Coriolis qui dévie les mouvements inertiels vers la droite dans l'hémisphère nord et vers la gauche dans l'hémisphère sud [23].*

● **прескриптивный** тип (инструкция) — представление порядка действий или порядка обращения с объектом; процедурное развертывание; текст дает читателю план действий для выполнения в определенной ситуации (6).

(6) *1. Versez la crème liquide, le miel et le sucre en poudre. Portez à ébullition pendant 10 min. 2. Retirez la casserole du feu. 3. Ajoutez le beurre demi-sel et mélangez bien. 4. Versez la préparation sur une plaque recouverte de papier de cuisson. Laissez refroidir pendant 1 heure. 5. Découpez en petits bonbons et dégustez [24].*

● **экспозитивный** тип (изложение) — представление внутренних характеристик объекта или явления; внутреннее развертывание; текст раскрывает для читателя суть объектов и явлений реального или вымышленного мира (7).

(7) *Un aimant est un matériau développant naturellement un champ magnétique et capable d'attirer du fer, le nickel, le cobalt, le chrome.*

Un aimant possède un pôle nord et un pôle sud. Les pôles de même nature se

repoussent, ceux de natures différentes s'attirent. Les aimants sont donc des dipôles magnétiques, dont les pôles sont inséparables [25].

● **эмотивные** типы — представление в эмоционально-окрашенном виде объектов, явлений и событий реального или вымышленного мира; эмотивное развертывание; подтипы могут совмещаться как между собой, так и с другими типами текстов подгрупп А и Б.

– **экспрессивный** тип — экспрессивное развертывание; текст передает эмоции автора или действующего лица (8).

(8) *Je me suis mise à pleurer comme une Madeleine, bouleversée par toute cette attention, et j'ai recommencée à pleurer dans la voiture, quand j'ai compris qu'on ne me félicitait pas d'avoir presque atteint la ligne d'arrivée, mais d'avoir survécu [21, с. 62].*

– **импрессивный** тип — импрессивное развертывание; текст призван вызвать у читателя желаемые автором эмоции (9).

(9) *La foule a envahi la rame, les sièges ont été pris d'assaut, je gênais, mon fauteuil occupait trop de place et les passagers obligés de rester debout se sont massés autour de moi. ...Soudain j'ai senti l'air me manquer. La rame avançait vite, dans un virage un homme de forte corpulence m'a bousculée, s'est rattrapé de justesse en râlant, un autre aussi aimable a manqué de s'asseoir sur mes genoux. J'étouffais, j'ai paniqué et je me suis mise à crier. ...Le vide s'était fait autour de moi, je devais avoir l'air d'une folle, j'étais en sueur. Je haletais, peinant à retrouver une respiration normale, les gens me dévisageaient, leurs yeux mêlés de crainte et de dégoût [там же, с. 182].*

Б) интеракционные типы (взаимодействие), при этом отдельные фрагменты текста могут быть сведены к монологическим типам — представление взаимодействия между несколькими участниками коммуникативной ситуации;

межличностное развертывание; текст дает читателю примеры и модели взаимодействия лиц в различных реальных или вымышленных ситуациях общения.

- **диалогический** тип (диалог) — письменное представление двустороннего устноречевого взаимодействия лиц; диалогическое развертывание (10).

(10) – *J'arrive de Mumbai, et vous?*

– *Du coin de cette avenue.*

– *Vous venez souvent dans ce parc?*

– *Presque tous les matins* [там же, с. 42].

- **полилогический** тип (полилог) — письменное представление многостороннего устноречевого взаимодействия лиц; полилогическое развертывание (11).

(11) *M. Bronstein fut le premier à remarquer sa présence et vint vers lui, la mine défaite.*

– *Mon cher Deepak, je suis désolé, il y a eu un accident. M. Rivera est tombé dans l'escalier de service.*

– *Que fichait-il dans l'escalier de service à 5 heures du matin? s'exclama M. Williams.*

– *La question est sans grande importance pour l'instant, c'est de sa santé que nous devons nous inquiéter, répondit Mme Clerc, encore vêtue d'un déshabillé léger.*

– *Qu'ont dit les ambulanciers? intervint Mme Williams, volant au secours de son mari* [там же, с. 83–84].

- **билатеральный** тип (билатеральная транзакция) — представление двустороннего письменноречевого взаимодействия лиц; билатеральное развертывание.

- **мультилатеральный** тип (мультилатеральная транзакция) — представление многостороннего письменноречевого взаимодействия лиц; мультилатеральное развертывание.

Примерами двух последних типов текстов могут являться различные виды переписки, в том числе с помощью телекоммуникационных технологий: электронные письма, смс, чаты, форумы и многие другие.

Вышеприведенные типы текстов возможно градуировать по степени сложности как формальной (языковой), так и содержательной (когнитивной), причем градации по указанным параметрам могут не совпадать. Так, по степени языковой сложности наиболее сложным может оказаться дескриптивный тип текстов, если речь идет об описании объекта сложной конструкции, а по степени когнитивной сложности наибольшее затруднение у обучающихся может вызвать аргументативный тип текстов, требующий владения навыками абстрактного мышления. Помимо этого, в рамках каждого типа тексты также могут градуироваться по степени сложности. Кроме того, каждый тип текстов соотносится со своими жанрами. Как жанры в целом, так и тексты в рамках каждого жанра могут быть разного уровня сложности и доступности для обучающихся.

Заключение

Таким образом, в процессе обучения французскому языку как иностранному возможно постепенно ознакомить обучающихся со всеми типами текстов, исходя из уровня сложности материала. При этом нельзя не согласиться с Ж.-М. Адамом в том, что встречающиеся в реальной речевой практике тексты редко бывают гомогенными по своей структуре и, следовательно, могут представлять собой комбинацию нескольких типов. В задачи преподавателей иностранного языка входит, таким образом, формирование у обучающихся навыков определения не только общей типологической доминанты текста, но и типологической принадлежности его частей. В зависимости от целей чтения обучающимся могут понадобиться разные навыки. Так, при ознакомительном чтении тексты будут

типологизироваться по доминанте, а при изучающем чтении потребуются определить тип всех текстовых частей. Формирование же банков текстов в зависимости от уровня и ступени обучения требует от методистов и преподавателей как понимания общих структурно-прагматических отличий текстов, так и внимательного изучения характеристик конкретных текстов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты

позволяют дополнить общую теорию текста и критерии разграничения типов текстов. Практическая ценность работы видится в возможности использования разработанной типологии текстов при обучении французскому языку, в частности, при обучении пониманию письменных текстов и обучении письменной речи на французском языке, а именно в рамках практического курса французского языка, текстологии, реферирования и аннотирования текстов на французском языке.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2011. 696 с.
3. Валгина, Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
4. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_V_3_31082020.pdf (дата обращения: 20.03.2022).
6. Blain, R. Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? // Québec français. 1995. No. 98. P. 22–25.
7. Petitjean, A. Les typologies textuelles // Pratiques. 1989. No. 62. P. 86–125.
8. Werlich, E. Typologie der texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979. 140 p.
9. Combettes, B. Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit. Clermont-Ferrand: CRDP-CEFISEM, 1989. 217 p.
10. Charaudeau, P. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette Éducation, 1992. 927 p.
11. Adam, J.-M. Types de séquences élémentaires // Pratiques. 1987. No. 56. P. 54–79.
12. Adam, J.-M. La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion dépassée? // Recherches. 2005. No. 42. P. 11–23.
13. Séguy, A. Programmation des apprentissages de la production d'écrits: du projet d'école aux projets de cycles // Repères. 1992. No. 5. P. 185–202.
14. Carlotti, A. Phrase, énoncé, texte, discours. De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire. Limoges: Lambert-Lucas, 2011. 220 p.
15. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2021. 290 p.
16. Résultats du PISA 2018 (Vol. I): Savoirs et savoir-faire des élèves. Paris: Éditions OCDE, 2019. 369 p.

17. Capelle, G. Communiquer à l'écrit. Niveau perfectionnement: B2–C1. Paris: CLE International/ SEJER, 2016. 127 p.
18. Poisson-Quinton, S., Mimran, R. Compréhension écrite. Niveau 2: A2. Paris: CLE International, 2018. 126 p.
19. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.
20. Dumeurger, M. Le triangle d'or des oiseaux // GEO Hors-Série. Vive les petits pays de France! Juin-juillet 2021. P. 152–159.
21. Levy, M. Une fille comme elle. Paris: Robert Laffont i Versilio, 2019. 368 p.
22. Pourquoi est-il important d'apprendre les langues étrangères? 8 juillet 2021. URL: <https://clic-campus.fr/pourquoi-est-il-important-dapprendre-les-langues-etrangeres/> (дата обращения: 10.09.2022).
23. Pourquoi ne sent-on pas que la Terre tourne? URL: <https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/astonomie-ne-sent-on-pas-terre-tourne-6304/> (дата обращения: 19.11.2022).
24. Bonbon au caramel. URL: <https://www.cuisineaz.com/recettes/bonbon-au-caramel-103843.aspx> (дата обращения: 19.11.2022).
25. Aimant: qu'est-ce que c'est? URL: <https://www.futura-sciences.com/sciences/definitions/matiere-aimant-3883/> (дата обращения: 19.11.2022).

REFERENCES

1. Ahmanova, O.S. *Slovar lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. Moscow, Sovetskaya enciklopediya, 1966, 608 p. (in Russ.)
2. *Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar russkogo yazyka* [Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian Language], ed. by M.N. Kozhina. Moscow, Flinta, Nauka, 2011, 696 p. (in Russ.)
3. Valgina, N.S. *Teoriya teksta* [Text Theory]. Moscow, Logos, 2003, 173 p. (in Russ.)
4. Azimov, E.G., Shchukin, A.N. *Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow, IKAR, 2009, 448 p. (in Russ.)
5. *Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika s izmeneniyami i dopolneniyami ot 26 noyabrya 2020 g.* [Federal State Educational Standard of Higher Education — Bachelor's Degree in the Field of Study 45.03.02 Linguistics with Amendments and Additions from November 26, 2020]. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (accessed: 20.03.2022). (in Russ.)
6. Blain, R. Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? *Québec français*, 1995, No. 98, pp. 22–25.
7. Petitjean, A. Les typologies textuelles, *Pratiques*, 1989, No. 62, pp. 86–125.
8. Werlich, E. *Typologie der texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1979, 140 p.
9. Combettes, B. *Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*. Clermont-Ferrand, CRDP-CEFISEM, 1989, 217 p.
10. Charaudeau, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette Éducation, 1992, 927 p.
11. Adam, J.-M. Types de séquences élémentaires, *Pratiques*, 1987, No. 56, pp. 54–79.
12. Adam, J.-M. La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion dépassée? *Recherches*, 2005, No. 42, pp. 11–23.

13. Séguy, A. Programmation des apprentissages de la production d'écrits: du projet d'école aux projets de cycles, *Repères*, 1992, No. 5, pp. 185–202.
14. Carlotti, A. *Phrase, énoncé, texte, discours. De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*. Limoges, Lambert-Lucas, 2011, 220 p.
15. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2021, 290 p.
16. *Résultats du PISA 2018 (Vol. I): Savoirs et savoir-faire des élèves*. Paris, Éditions OCDE, 2019, 369 p.
17. Capelle, G. *Communiquer à l'écrit. Niveau perfectionnement: B2–C1*. Paris, CLE International/SEJER, 2016, 127 p.
18. Poisson-Quinton, S., Mimran, R. *Compréhension écrite. Niveau 2: A2*. Paris, CLE International, 2018, 126 p.
19. Shchepilova, A.V. *Teoriya i metodika obucheniya francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Theory and Methods of Teaching French as a Second Foreign Language: Textbook]. Moscow, VLADOS, 2005, 245 p. (in Russ.)
20. Dumeurger, M. Le triangle d'or des oiseaux, *GEO Hors-Série. Vive les petits pays de France!* Juin-juillet 2021, pp. 152–159.
21. Levy, M. *Une fille comme elle*. Paris, Robert Laffont i Versilio, 2019, 368 p.
22. *Pourquoi est-il important d'apprendre les langues étrangères?* 8 juillet 2021. Available at: <https://clic-campus.fr/pourquoi-est-il-important-dapprendre-les-langues-etrangeres/> (accessed: 10.09.2022).
23. *Pourquoi ne sent-on pas que la Terre tourne?* Available at: <https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/astonomie-ne-sent-on-pas-terre-tourne-6304/> (accessed: 19.11.2022).
24. *Bonbon au caramel*. Available at: <https://www.cuisineaz.com/recettes/bonbon-au-caramel-103843.aspx> (accessed: 19.11.2022).
25. *Aimant: qu'est-ce que c'est?* Available at: <https://www.futura-sciences.com/sciences/definitions/matiere-aimant-3883/> (accessed: 19.11.2022).

Степанюк Юлия Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра французского языка для факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, cafyaz@yandex.ru

Yulia V. Stepanyuk, PhD in Philology, Associate Professor, French Language for the Faculty of Foreign Languages and Area Studies Department, Lomonosov Moscow State University, cafyaz@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 08.01.2023. Принята к публикации 17.02.2023

The paper was submitted 08.01.2023. Accepted for publication 17.02.2023

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

О.Н. Новикова, Ю.В. Калугина, И.В. Эделева

Аннотация. В последнее время все большую актуальность приобретают вопросы этнической, культурной и социальной идентичности граждан. В этой связи региональный компонент является важной составляющей образования в целом и иноязычного образования в частности. В статье рассматривается значимость регионального компонента в процессе становления личности для межкультурного взаимодействия и социокультурной идентичности. Авторы отмечают важность внедрения регионоведческого материала в содержание рабочих программ и учебных пособий. Среди множества внеаудиторных видов работы в рамках дисциплины «Иностранный язык» авторы выделяют и подробно описывают технологию реализации регионального компонента при помощи интернет-курса, приуроченного к празднованию Дня Республики Башкортостан. Подобные мероприятия помогают учащимся расширить кругозор, приумножить знания о культуре, традициях и истории своей малой родины, дают осознание собственной принадлежности к культурному наследию своего региона и мотивируют обучающихся на более глубокое изучение иностранных языков.

Ключевые слова: региональный компонент, регионоведческий, иностранный язык, содержание образования, иноязычное образование, День Республики Башкортостан, интернет-курс.

Для цитирования: Новикова О.Н., Калугина Ю.В., Эделева И.В. Реализация регионального компонента в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 81–90. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-81-90

IMPLEMENTING THE REGIONAL COMPONENT INTO FOREIGN LANGUAGE STUDIES

O.N. Novikova, Yu.V. Kalugina, I.V. Edeleva

Abstract. Recently there has been much concern about the issues of ethnic, cultural and social identity of citizens. In this regard, the regional component is an important part of education in general and foreign language education in particular. The article considers the importance of the regional component in the process of personality development, for intercultural interaction and national distinctness. The authors underline the relevance of introducing the regional component into the content of academic course working programs and textbooks. Among numerous out-of-class activities in a language learning course, the authors point out and describe the practice of promoting the regional studies material by means of an Internet quiz which was

© Новикова О.Н., Калугина Ю.В., Эделева И.В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

dedicated to the celebration of the Day of the Republic of Bashkortostan. Such language contests help students broaden their minds, increase knowledge about the culture, traditions and history of their small motherland, feel their belonging to the cultural heritage of their region and motivate students to study foreign languages more thoroughly.

Keywords: regional component, regional studies, foreign language, content of education, foreign language education, Day of the Republic of Bashkortostan, Internet quiz.

Cite as: Novikova O.N., Kalugina Yu.V., Edeleva I.V. Implementing the Regional Component into Foreign Language Studies. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2023, No. 2, part 1, pp. 81–90. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-81-90

Объектом рассмотрения в настоящей статье является технология реализации регионального компонента содержания дисциплины «Иностранный язык» в вузе. Актуальность исследования обусловлена тем вниманием, которое получает сегодня эта составляющая в иноязычном образовании на всех уровнях.

Термины «федеральный» и «национально-региональный компонент» прочно закрепились в теории и практике образования. Различные словари, давая трактовки последнего понятия, базируются на понятии культурного своеобразия региона, ср.: «Часть содержания образовательного процесса, отражающая национальное или региональное своеобразие культуры» [1], «часть содержания образования, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык: литература, история, география региона и т. п.), обуславливающее особые потребности и интересы в области образования субъектов Российской Федерации» [2]; «часть содержания образования, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, география региона и т. п.), обуславливающее особые потребности и интересы в области образования народов РФ в лице субъектов Федерации» [3].

«Региональную специфику» понимают как «отличительные особенности/черты всех составляющих региона: природу, климат, историю, культуру, условия жизни населения, его физиолого-антропологические особенности, склад мышления и модель мира, экономические связи, политическую организацию общества, язык» [4].

Анализ литературы по теме показывает единство теоретико-методологических установок исследователей:

- важность понимания родной культуры в процессе становления личности, расширении ее кругозора, формировании патриотизма и готовности к межкультурному сотрудничеству;
- понимание регионального компонента как значимого фактора повышения мотивации к изучению иностранного языка и уровня иноязычной коммуникативной компетенции;
- понимание регионального компонента как части социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции (по В.В. Сафоновой [5]) (см.: Е.А. Аксентьева, Н.А. Асипова, Е.Н. Бакурова, Е.П. Глумова, С.Ю. Демидова, Н.В. Канунникова, М.С. Колесникова, Т.Н. Корнилова, Д.К. Курманаева, О.Н. Лебеденко, Ю.Л. Малкова, Н.А. Саитова, А.Р. Стрелова и др.).

Для достижения обозначенных целей и преодоления сложившегося педагогического

подхода, при котором акцент делается на освоение культуры страны (стран) изучаемого языка, региональный компонент все активнее внедряется в содержание вузовских рабочих программ дисциплины «Иностранный язык». Регионоведческий материал включается в каждый учебный модуль, что дает студенту возможность сформировать умения представлять свою малую родину, осознавать принадлежность к ней, ценить ее достижения [6–8]. Например, разработан отдельный курс «Кубановедение на английском» для студентов технических вузов, представляющий собой систему текстов, пред- и послетекстовых упражнений, контрольных заданий [9]. Содержательную основу обучения в условиях незначительного количества аудиторных занятий по иностранному языку расширяют задания аналитического, поискового характера в учебниках и учебных пособиях. Так, учебник «Английский язык для студентов аграрных вузов» предлагает обучающимся сопоставить различные факты британской/американской и русской культур как в части «Английский язык для бытового и академического общения», так и в части «Английский язык для делового и профессионального общения»: природное окружение, климат, малая родина, разделение труда, экономика, пищевые привычки, языки, официальное и неофициальное поведение и т. д. [10]. Особую значимость использованию регионального компонента в процессе иноязычного образования придает профессионализация учебного процесса, при которой акценты смещаются с информационного на коммуникативный, с традиционного подхода — на проблемно-ориентированный, интерактивный, что также находит отражение в учебных пособиях [11; 12]. Выполнение предлагаемых заданий (составление таблиц, ментальных карт,

подготовка к дискуссии, разработка проекта и т. п.) предполагает самостоятельную поисковую, исследовательскую деятельность обучающихся.

Среди внеаудиторных видов работы популярны встречи с выдающимися людьми региона, посещение музеев, выставок и т. п. Для преодоления фрагментарности материала и создания полной картины жизни региона предлагается разрабатывать межкафедральные, синтезированные курсы с рассмотрением комплексных тем [13]. Большой интерес у обучающихся вызывает участие в различных языковых тематических конкурсах, викторинах, квестах, что также предполагает активную поисковую, исследовательскую деятельность, помогает расширить кругозор и увеличить знания о культуре, традициях и истории своего региона.

Мы строим свое исследование на положении о том, что последние несколько десятилетий остро стоят вопросы этнической, культурной и социальной идентичности граждан. «В этом контексте региональный компонент можно рассматривать как эффективный механизм формирования мировоззренческих установок, которые помогут не только решить озвученные выше вопросы, но и будут способствовать социальной адаптации жителя любого региона Российской Федерации независимо от этнической, профессиональной и иной принадлежности» [14]. Российская Федерация — многонациональное государство множества культур. Культурное многообразие понимают как «создаваемые индивидом и человеческими коллективами различия в материальной и духовной культуре — от систем жизнеобеспечения (хозяйство, пища, одежда, жилище) и коммуникации (язык) до социальной организации, поведенческих норм и религиозных представлений» [15].

Республика Башкортостан, как известно, является многонациональной республикой, местом, где испокон веков мирно проживают представители различных культур, религиозных вероисповеданий и этнической принадлежности. Так, в рамках внеаудиторной работы по дисциплине «Иностранный язык» преподавателями кафедры иностранных языков Башкирского ГАУ было разработано и проведено воспитательное мероприятие, приуроченное к празднованию Дня Республики Башкортостан: Всероссийский интернет-конкурс (с международным участием) на английском языке “Terra Bashkiria” для обучающихся учреждений среднего профессионального и высшего образования Российской Федерации. Основными задачами данного мероприятия было воспитание чувства патриотизма, толерантности, бережного отношения к историческому наследию страны и Республики Башкортостан в частности, активизации познавательной и исследовательской деятельности молодежи. Конкурс проводился в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 30.12.2021 № 745 «О проведении в Российской Федерации Года культурного наследия народов России» и Указом Главы Республики Башкортостан от 19.02.2021 № УГ-71 «О подготовке и проведении празднования в 2024 году 450-летия основания г. Уфы». Организаторы стремились показать участникам, что Республика Башкортостан — это не только нефть, газ и золото Емельяна Пугачева, но и край самобытной культуры, уникальных традиций и обычаев. Новизна мероприятия состоит в том, что оно обращено не только к обучающимся из рассматриваемого региона, но в нем задействованы студенты из других субъектов Российской Федерации.

Задания были составлены с учетом лексико-грамматического наполнения курса

«Иностранный язык», что позволяет рассматривать викторину как средство промежуточного контроля знаний обучающихся.

Вопросы охватывали все сферы жизнедеятельности региона и включали такие темы, как:

● **государственная символика**

What color on the flag of Bashkortostan symbolizes freedom?

- a) Green b) White c) Blue

● **история**

When did Bashkiria become the first national republic that emerged as part of Russia?

- a) 1919 b) 1990 c) 1999

● **культурное и историческое наследие**

The only cave in Eastern Europe where you can see paintings from the Stone Age is _____.

- a) Shulgan-Tash b) Kinderle cave c) Karlamam cave

● **география**

Is it true that the capital of Bashkortostan, Ufa, is 10 times larger than Paris?

- a) Yes b) No

The highest peak of the Southern Urals — Mount Yamantau — is 1640 meters. What does its name mean?

- a) Evil mountain b) Fortress-mountain c) Burning mountain

● **климат**

They say that Bashkortostan is the republic of evergreen _____.

- a) Cucumbers b) Tomatoes c) Marrow squash d) Apples

● **природа**

What trees predominate in Bashkir forests?

- a) Maple b) Cherry c) Lime d) Pine

● **сельское хозяйство**

Is it true that there are more than 1 million cows in Bashkortostan?

- a) Yes b) No

● **башкирский быт**

A portable structure consisting of a frame covered with felt where the Bashkirs used to live is called _____.

- a) Dugout b) Hut c) Yurt

● **традиции и обычаи**

An annual Bashkir folk holiday of the end of spring field work is _____.

- a) Bishektuy b) Sabantuy c) Kargatuy

Bashkiria is the only region in the world where the ancient craft of _____ has been preserved to this day.

- a) Wild-hive beekeeping b) Felt making
c) Shawl production d) Horse breeding

● **национальная кухня**

One of the most famous Bashkir treats formed into a certain shape, most commonly a mound or pyramid is _____.

- a) Chak-chak b) Boursak c) Twiglets

What is the name of the traditional Bashkir fermented milk drink, usually made from mare's milk?

- a) Ayran b) Boza c) Koumiss

● **музыкальные инструменты**

Kurai is _____.

- a) Traditional Bashkir musical instrument
b) Flower c) Bashkir alcohol brand d) All of the above

● **выдающиеся деятели**

Where can they see the monument to Salavat Yulaev against the background of the rising sun?

- a) On the coat of arms of the Republic of Bashkortostan
b) On the high bank of the Belaya River in Ufa
c) All of the above

What monument is the visiting card of Ufa?

- a) Monument to Salavat Yulaev
b) Monument to Mustai Karim
c) Monument to Alexander Matrosov

What unites Rudolf Nuriev and Sergey Dovlatov?

- a) They were born in Ufa b) They lived in Ufa c) They studied in Ufa

● **общие фоновые знания**

What is the nickname of Bashkir capital?

- a) Three screws b) Three pills c) All of the above

Is it true that Ufa is the only million-plus city in our country that does not have a pedestrian street?

- a) Yes b) No

What does the Bashkir name Salavat stand for?

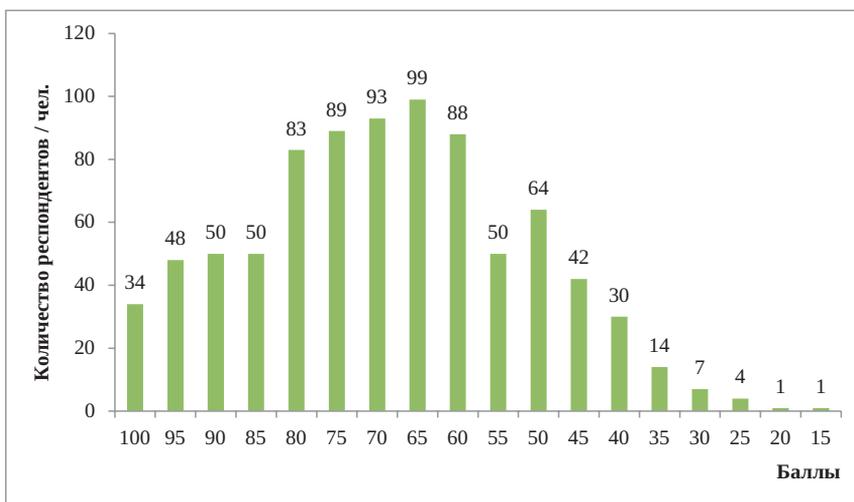


Рис. Статистика ответов респондентов

- a) National hero/Atelier b) Street/Avenue
c) Town/Hockey team d) All of the above

Всего в конкурсе приняли участие 847 обучающихся вузов и ссузов. Результаты наглядно представлены в диаграмме (см. рис.).

Как видно из диаграммы, только 34 человека (4%) ответили верно на все вопросы. Наибольшую трудность составили вопросы о прозвище г. Уфы; о деревьях, которые преобладают в Республике Башкортостан; о том, что такое «курай» и что объединяет Рудольфа Нуриева и Сергея Довлатова.

Как известно, Уфа имеет два неофициальных названия, связанных с визуальным восприятием написания слова на башкирском языке: «три шурупа» и «три таблетки», поэтому на выбор был предложен третий вариант — *все вышеперечисленное*. Тем не менее 350 респондентов (41,3%) выбрали вариант *три шурупа* и 119 (14%) — *три таблетки*.

Спорным оказался и вопрос о деревьях, преобладающих в башкирских лесах. Здесь мнения разделились между сосной (384 человека) и кленом (226 человек), что составило 45,3% и 26,7% соответственно. И лишь 166 человек (19,6%) правильно ответили на этот вопрос и выбрали липу.

Что касается курая, то самым популярным оказался ответ *традиционный башкирский музыкальный инструмент* — 470 человек (55,5%). О том, что курай также является растением и известным в республике алкогольным брендом, почему-то подумали немногие.

А вот в ответе на вопрос «Что объединяет Рудольфа Нуриева и Сергея Довлатова?», мнения практически поровну разделились: *они родились в Уфе* — 367 человек (43,3%) и *они жили в Уфе* — 376 (44,4%). Правильных ответов, хоть и не много, но все же больше.

Темы, затронутые в викторине, не просто отражают специфику Республики Башкортостан, но они так или иначе представлены на федеральном и международном уровнях (через ознакомление с жизнью выдающихся людей, благодаря развитию туризма, продвижению отечественных продуктов питания, спорту, искусству). Поэтому отрадно, что среди победителей были не только представители башкирских вузов и ссузов, но и обучающиеся из г. Мозырь (Республика Беларусь), Москвы, Санкт-Петербурга, Набережных Челнов, Долгопрудного.

Подводя итоги, можно констатировать, что проведенное мероприятие решило поставленные задачи: увеличило объем знаний о культуре, традициях и истории Республики Башкортостан; сформировало позитивные социокультурные установки и активную жизненную позицию; предоставило участникам возможность соревноваться в масштабе, выходящем за рамки образовательного учреждения и региона, тем самым повысило заинтересованность обучающихся в более глубоком изучении иностранных языков.

Тот факт, что наименьшее количество баллов получили студенты из Башкортостана, позволяет сделать следующие выводы: 1) в школе не уделяется должного внимания изучению истории и культуры родного края, 2) у вчерашних школьников недостаточно развиты общекультурные компетенции и навыки исследовательской работы, 3) студенты слабо мотивированы к изучению иностранного языка. Таким образом, результаты викторины поставили новые вопросы, обозначив направления дальнейшего исследования путей включения регионального компонента в содержание иноязычного образования в университете.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Жеребило, Т.В.* Термины и понятия лингвистики. Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник. Назрань: Пилигрим, 2011. 486 с. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/terms-of-linguistics/index.htm> (дата обращения: 21.10.2022).
2. *Олешков, М.Ю., Уваров, В.М.* Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с. URL: https://pedlib.ru/Books/3/0311/3_0311-1.shtml (дата обращения: 21.10.2022).
3. *Вишнякова, С.М.* Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с. URL: <https://didacts.ru/slovari/professionalnoe-obrazovanie-slovar-klyuchevye-ponjatija-terminy-aktualnaja-leksika.html> (дата обращения: 21.10.2022).
4. *Бакурова, Е.Н.* Использование регионального компонента содержания в обучении иноязычному говорению студентов вузов (по специальности 100103 «Социально-культурный туризм» на материале немецкого языка): автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2008. 20 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-regionalnogo-komponenta-soderzhaniya-v-obuchenii-inoazychnomu-govoreniyu-stude/read> (дата обращения: 21.10.2022).
5. *Сафонова, В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 233 с.
6. *Аксентьева, Е.А.* Роль регионального компонента в высшем образовании при обучении иностранному языку // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2015. № 2 (26). С. 11–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-regionalnogo-komponenta-v-vysshem-obrazovanii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 21.10.2022).
7. *Малкова, Ю.Л.* Иностраный язык в техническом вузе: новый уровень качества // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Т. 4. № 3. С. 224–227. URL: https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2013/t04n03/humscience_2013_t04n03.pdf#page=48 (дата обращения: 21.10.2022).
8. *Тукаева, О.Е.* Региональный материал как компонент содержания в обучении иностранному языку в вузе // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 3 (19). С. 71–74. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22805737_53648354.pdf (дата обращения: 21.10.2022).
9. *Лихачева, О.Н., Королева, Ю.В., Тымчук, Е.В.* Региональный компонент как один из аспектов современного образовательного процесса в вузе на примере иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 95–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyu-komponent-kak-odin-iz-aspektov-sovremennogo-obrazovatelno-protsessa-v-vuze-na-primere-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 30.10.2022).
10. *Новикова, О.Н., Калугина, Ю.В.* Английский язык для студентов аграрных вузов: учебник. М.: КноРус, 2018. 336 с.
11. *Изимариева, З.Н.* Лесное дело: учебное пособие по английскому языку. Уфа: Башкирский ГАУ, 2019. 124 с.
12. *Мустафина, А.Р., Эделева, И.В.* Framework. The ABC of Technical English: учебное пособие по английскому языку. Уфа: Башкирский ГАУ, 2019. 100 с.
13. *Стрелова, А.Р.* Развитие патриотических чувств учащихся на занятиях иностранного языка посредством использования регионального компонента // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: Тихоокеанский

государственный университет, 2017. С. 166–171. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29264761_11925027.pdf (дата обращения: 25.10.2022).

14. Султанов, К.Г., Гусейханова, З.С. Реализация регионального компонента при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23875> (дата обращения: 21.10.2022).
15. Тишков, В.А. Понимание и управление культурным многообразием в России. URL: <http://viperson.ru/articles/valeriy-tishkov-identichnost-i-mnogoobrazie> (дата обращения: 21.10.2022).

REFERENCES

1. Zhrebilo, T.V. *Terminy i ponyatiya lingvistiki. Obshchee yazykoznanie. Sociolingvistika: slovar-spravochnik* [Terms and Concepts of Linguistics. General Linguistics. Sociolinguistics: Dictionary-Reference]. Nazran, Piligrim, 2011, 486 p. Available at: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/terms-of-linguistics/index.htm> (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)
2. Oleshkov, M.Yu., Uvarov, V.M. *Sovremennyy obrazovatelnyy process: osnovnye ponyatiya i terminy* [Modern Educational Process: Basic Concepts and Terms]. Moscow, Kompaniya Sputnik+, 2006, 191 p. Available at: https://pedlib.ru/Books/3/0311/3_0311-1.shtml (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)
3. Vishnyakova, S.M. *Professionalnoe obrazovanie. Slovar. Klyucheveye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika* [Professional Education. Dictionary. Key Concepts, Terms, Actual Vocabulary]. Moscow, Nauchno-metodicheskij centr srednego professionalnogo obrazovaniya, 1999, 538 p. Available at: <https://didacts.ru/slovari/professionalnoe-obrazovanie-slovar-klyucheveye-ponjatija-terminy-aktualnaja-leksika.html> (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)
4. Bakurova, E.N. *Ispolzovanie regionalnogo komponenta sodержaniya v obuchenii inoyazychnomu govoreniyu studentov vuzov (po specialnosti 100103 “Socialno-kulturnyj turizm” na materiale nemeckogo yazyka)* [The Use of the Regional Component of the Content in Teaching Foreign Language to University Students (Specialty 100103 «Socio-Cultural Tourism» Based on the Material of the German Language)]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2008, 20 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-regionalnogo-komponenta-soderzhaniya-v-obuchenii-inoyazychnomu-govoreniyu-stude/read> (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)
5. Safonova, V.V. *Kommunikativnaya kompetenciya: sovremennye podhody k mnogourovnevomu opisaniju v metodicheskikh celyah* [Communicative Competence: Modern Approaches to Multilevel Description for Methodological Purposes]. Moscow, Evroshkola, 2004, 233 p. (in Russ.)
6. Aksenteva, E.A. Rol regionalnogo komponenta v vysshem obrazovanii pri obuchenii inostrannomu yazyku [The Role of the Regional Component in Higher Education in Teaching a Foreign Language], *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* = Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical Institute, 2015, No. 2 (26), pp. 11–16. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-regionalnogo-komponenta-v-vysshem-obrazovanii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)
7. Malkova, Yu.L. Inostrannyj yazyk v tekhnicheskome vuze: novyj uroven kachestva [Foreign Language in a Technical University: A New Level of Quality], *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Seriya: Gumanitarnye nauki* = News of Higher Educational Institutions. Series: Humanities, 2013, vol. 4, No. 3, pp. 224–227. Available at: <https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/>

- ru.e-publ.gum/files/2013/t04n03/humscience_2013_t04n03.pdf#page=48 (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)
8. Tukaeva, O.E. Regionalnyj material kak komponent sodержaniya v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Regional Material as a Component of Content in Teaching a Foreign Language at a University], *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = Humanities and Education, 2014, No. 3 (19), pp. 71–74. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22805737_53648354.pdf (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)
 9. Lihacheva, O.N., Koroleva, Yu.V., Tymchuk, E.V. Regionalnyj komponent kak odin iz aspektov sovremennogo obrazovatel'nogo processa v vuze na primere inostrannogo yazyka [The Regional Component as One of the Aspects of the Modern Educational Process at the University on the Example of a Foreign Language], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education, 2019, No. 1 (74), pp. 95–97. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-kak-odin-iz-aspektov-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze-na-primere-inostrannogo-yazyka> (accessed: 30.10.2022). (in Russ.)
 10. Novikova, O.N., Kalugina, Yu.V. *Anglijskij yazyk dlya studentov agrarnyh vuzov* [English for Students of Agricultural Universities: Textbook]. Moscow, KnoRus, 2018, 336 p. (in Russ.)
 11. Izimarieva, Z.N. *Lesnoe delo: uchebnoe posobie po anglijskomu yazyku* [Forestry: A Textbook on the English Language]. Ufa, Bashkirskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2019, 124 p. (in Russ.)
 12. Mustafina, A.R., Edeleva, I.V. *Framework. The ABC of Technical English: uchebnoe posobie po anglijskomu yazyku* [Framework. The ABC of Technical English: A Textbook on the English Language]. Ufa, Bashkirskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2019, 100 p. (in Russ.)
 13. Strel'ova, A.R. Razvitie patrioticheskikh chuvstv uchashchihsya na zanyatiyah inostrannogo yazyka posredstvom ispol'zovaniya regional'nogo komponenta [Development of Patriotic Feelings of Students in Foreign Language Classes Through the Use of a Regional Component]. In: *Yazyk i kul'tura: voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze* [Language and Culture: Issues of Modern Philology and Methods of Teaching Languages at the University: Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]. Habarovsk, Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2017, pp. 166–171. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29264761_11925027.pdf (accessed: 25.10.2022). (in Russ.)
 14. Sultanov, K.G., Gusejhanova, Z.S. Realizaciya regional'nogo komponenta pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [The Implementation of the Regional Component in Teaching a Foreign Language in a Non-Linguistic University], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education, 2015, No. 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23875> (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)
 15. Tishkov, V.A. *Ponimanie i upravlenie kul'turnym mnogoobraziem v Rossii* [Understanding and Management of Cultural Diversity in Russia]. Available at: <http://viperson.ru/articles/valeriy-tishkov-identichnost-i-mnogoobrazie> (accessed: 21.10.2022). (in Russ.)

Новикова Ольга Николаевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра иностранных языков, Башкирский государственный аграрный университет, novikova58@bk.ru

Olga N. Novikova, ScD in Philology, Professor, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University, novikova58@bk.ru

Калугина Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Башкирский государственный аграрный университет, yu.v.kalugina@gmail.com

Yulia V. Kalugina, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University, yu.v.kalugina@gmail.com

Эделева Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Башкирский государственный аграрный университет, irinakvl23@mail.ru

Irina V. Edeleva, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University, irinakvl23@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.11.2022. Принята к публикации 10.02.2023

The paper was submitted 06.11.2022. Accepted for publication 10.02.2023

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОДОВ ДЛЯ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК В УСТНОЙ РЕЧИ КАК ФОРМА ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Ж.А. Абалян

Аннотация. В данной статье затрагивается одна из самых спорных и сложных для преподавателей тем на сегодняшний день: тема исправления ошибок при изучении английского языка в неязыковом вузе. Особое внимание уделяется видам коррекции ошибок при устных ответах, таким как самоисправление, взаимное исправление, исправление преподавателем и другие, а также рассматривается вопрос о необходимости исправления ошибок при устных ответах. В статье рассмотрена техника «кодов» как способ обратной связи и отложенной коррекции, продемонстрированы особенности данного подхода. Цель статьи — определить преимущества метода отложенной коррекции с применением кодов и выделить общие результаты эксперимента. Для достижения поставленной в исследовании цели был определен набор теоретических и эмпирических методов исследования. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить эффективность отложенной коррекции с применением кодов в группе I курса неязыкового вуза, изучающей английский язык, и сопоставить результаты с контрольной группой, в которой указанная техника не применялась. В ходе эксперимента автор приходит к выводу, что описываемая форма коррекции вызывает положительный отклик у студентов и приводит к более высоким результатам.

Ключевые слова: коррекция ошибок, отложенная коррекция, самокоррекция, коды коррекции, обратная связь, устная речь.

Для цитирования: Абалян Ж.А. Использование кодов для исправления ошибок в устной речи как форма обратной связи при обучении английскому языку в вузе // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 91–99. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-91-99

91

USE OF CORRECTION CODES TO CORRECT SPEAKING AS A FORM OF FEEDBACK WHEN TEACHING ENGLISH AT UNIVERSITIES

Z.A. Abalyan

Abstract. The article considers the issue of error correction in learning English at a non-linguistic universities which is one of the most disputable and difficult for teachers to deal with nowadays. The article focuses on the types of error correction in answering the questions, such as self-correction, mutual correction and teacher's correction, as

© Абалян Ж.А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

well as the issue of the necessity of error correction in answering the questions. The aim of the article is to determine the advantages of the deferred correction technique using codes and to highlight the overall results of the experiment. A set of theoretical and empirical research methods was defined to achieve the goal of the study. As a research task, the author has defined an attempt to evaluate the effectiveness of deferred correction with the use of codes in the first year group of a non-language university studying English, and to compare the results with the control group in which this technique was not used. In the course of the experiment the author concludes that the described form of correction evokes a positive feedback from students and leads to higher results.

Keywords: *error correction, deferred correction, self-correction, codes, feedback, speaking.*

Cite as: Abalyan Z.A. Use of Correction Codes to Correct Speaking as a Form of Feedback when Teaching English at Universities. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2023, No. 2, part 1, pp. 91–99. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-91-99

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что на данный момент вопрос исправления ошибок в обучении английскому языку является одним из наиболее спорных, ведется много дискуссий о том, стоит ли исправлять каждую ошибку учащихся и в какой форме это лучше делать. Как отмечает в своей работе Ш.А. Эшкобилова, «ошибки — неотъемлемая часть процесса изучения иностранных языков. Исправлению ошибок и его важности на уроках иностранного языка уделяется значительное внимание в течение последних десятилетий» [1, с. 328]. Уже довольно давно в научных кругах звучит идея о нежелательности корректировать ошибки во время устной коммуникации, т. к. это может негативно сказаться на мотивации студента и привести к страху использования сложных конструкций. Очевидно, что ошибки неизбежны в процессе изучения языка, являются «шагами обучения» (learning steps). Студентов следует поощрять к экспериментам с языком, чтобы они могли делать больше шагов в обучении, т. е. использовали больше языковых

конструкций. Если обучающиеся не совершают речевых ошибок, они не могут качественно отработать правила, определить, как выразить то, что они хотят сказать [2, с. 17]. Однако не представляется целесообразным полностью игнорировать ошибки при устных ответах, потому что, во-первых, эффективная коррекция способствует совершенствованию языка, а, во-вторых, «учащиеся и сами могут испытывать разочарование, думая, что они не добиваются прогресса, если никто не говорит им, что правильно, а что нет» [3, с. 30].

Соответственно, коррекция должна быть направлена на поддержку учащихся путем предоставления обратной связи с целью сделать процесс обучения более эффективным. При обучении английскому языку как иностранному преподавателю необходимо реагировать на устные ответы учащихся, чтобы продемонстрировать заинтересованность в их ответе. Обратная связь — важная вещь в коммуникативном обучении английскому языку [4, с. 111].

Практическая значимость исследования заключается в том, что автором предложены конкретные инструменты

предоставления обратной связи для коррекции ошибок и их отработки, что позволяет не снижать энтузиазм студентов к обучению.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых по педагогике, а также проанализированные статьи на eLibrary за последние годы, посвященные теме коррекции ошибок на занятиях английским языком (Ш.А. Эшкobilовой, Е. Julian, М. Bartram, R. Walton, М.Л. Варнаевой, А.А. Горыниной и др.).

Цели исследования:

1. Рассмотреть наиболее эффективные технологии исправления ошибок в процессе обучения английскому языку в высшей школе.

2. Провести экспериментальное исследование по использованию технологии кодов при исправлении ошибок в устной речи студентов I курса направления «Реклама» и сравнить результаты с контрольной группой, где данная технология не применяется.

3. Сделать вывод о степени эффективности использования технологии кодов при коррекции ошибок.

В последние годы в научной среде много было написано о вреде чрезмерного исправления ошибок, т. к. это может привести к потере мотивации у студента и страхе использовать более сложные конструкции в устной и письменной речи. Однако решение полностью игнорировать ошибки также не представляется верным. Соответственно, для того, чтобы исправлять ошибки эффективно, необходимо выбрать правильные способы и техники, а также решить, какие именно ошибки стоит исправить, а на каких не стоит концентрировать внимание. Принимая решение о том, стоит ли исправлять ту или иную ошибку в устной речи обучающегося, преподаватель, прежде всего,

определяет, на что направлено задание: на развитие беглости речи (fluency) или правильности речи (accuracy). Работая над беглостью речи, внимание уделяется умению выражать свои мысли на английском языке, быстро и адекватно реагировать на вопросы, вести беседу, говорить уверенно, последовательно и связно, т. е. при развитии “fluency” «критерием успешности становится состоявшаяся коммуникация» [5, с. 6]. Таким образом, задания на беглость не подразумевают исправление ошибок преподавателем во время ответа, т. к. это будет лишь препятствовать развитию коммуникативных навыков. Упражнения на “accuracy”, в свою очередь, требуют коррекции, т. к. направлены на развитие умений правильно использовать необходимую грамматику и словарный запас.

Так, Дж. Эйдж в книге “Mistakes and corrections” пишет, что возможность не исправить ошибку всегда должна быть в центре внимания учителя [2]. Для того, чтобы добиться беглости в использовании языка, важно, в первую очередь, использовать поощрение, а исправления всегда должны быть оправданы и носить не только корректирующий, но и обучающий характер.

Материалы и методы

Для достижения поставленных в исследовании целей был определен набор теоретических и эмпирических методов исследования:

- теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение);
- изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме коррекции ошибок у студентов, изучающих английский язык в высшей школе;
- эмпирические методы (педагогический эксперимент, экспериментальный исследовательский метод);

• методы математической статистики для обработки полученных данных и установления количественных взаимосвязей между изучаемыми явлениями и процессами.

Педагогический эксперимент проводился в условиях реального учебного процесса. Задачами исследования было проведение сравнительного анализа в двух группах (экспериментальной и контрольной) и доказательство эффективности применения кодов при отложенной коррекции устных ответов студентов.

В контрольной группе устные ответы исправлялись по принципу «преподаватель — студент», при этом обратная связь давалась мгновенно. В экспериментальной группе использовался отложенный метод коррекции с применением “correction codes”.

Результаты

Способы коррекции устных ответов

Прежде всего следует обратить внимание на виды исправления ошибок при устных ответах обучающихся. Большинство исследователей склонны различать два типа прямой корректирующей обратной связи: исправление ошибок учителем лично или с помощью косвенной корректирующей обратной связи, которая подразумевает собственные исправления учащимися с целью заставить их думать самостоятельно [6]. К основным видам коррекции можно отнести *peer correction*, *self correction*, *teacher-correction*.

Peer correction — взаимное исправление ошибок обучающимися. Как следует из названия, студенты исправляют ошибки друг друга, работая в парах или небольших группах. А.А. Горынина в своей статье о плюсах и минусах различных видов коррекции пишет: «При групповой

коррекции студенты разбиваются в небольшие группы до 5 человек для проведения обсуждений, дискуссий, разбора кейсов, ответов на вопросы по тексту и других устных заданий, при этом студенты отмечают ошибки, которые позже совместно обсуждают. Точно так же один студент может сидеть, отслеживать и делать заметки. Другие студенты в дальнейшем его подменяют, чтобы также наблюдать, как деятельность продолжается. В ходе обзорной сессии следует коррекция, в которой студенты, изучающие английский язык, играют роль учителя» [7, с. 76].

К основным преимуществам данного приема можно отнести то, что он повышает внимание обучающихся, способствует командной работе, а также более качественной работе над ошибками. При парной коррекции студенты работают в парах, при этом один обучающийся говорит, а второй слушает и фиксирует ошибки, которые впоследствии они обсуждают вместе с преподавателем. К минусам такого вида работы можно отнести вероятность того, что не все ошибки будут услышаны или, наоборот, будут исправлены правильные конструкции на неправильные.

Self correction — самоисправление. При этом виде коррекции предполагается, что, после того, как обучающийся поймет, что в ответе было неправильно, он исправляет сам себя [1]. Как отмечает А.А. Горынина, «самоисправления происходят быстро, практически не влияя на ход беседы» [там же, с. 76]. Преподаватель может использовать несколько техник, чтобы помочь студенту идентифицировать свою ошибку и исправить ее незамедлительно:

- 1) использование пальцев и жестов для указания на ошибку в предложении;
- 2) использование мимики (по выражению лица преподавателя учащийся может догадаться, что совершил ошибку);

3) использование карточек-сигналов (на листах бумаги нарисована та ошибка, которая чаще всего встречается в речи учащихся. Карточки-сигналы могут варьироваться в зависимости от темы занятия и языкового уровня студентов [8, с. 64]);

4) использование вопросительной интонации (преподаватель повторяет неправильное предложение студента, интонационно указывая, где присутствует ошибка) и другие.

Teacher-correction — исправление преподавателем. Данный вид коррекции является самым распространенным, подразумевается коррекция ошибок преподавателем. “*Teacher correction*” можно разделить на две подгруппы: немедленную коррекцию (*immediate correction*), при которой обучающиеся получают немедленную индивидуальную коррекцию в контексте, и отложенную коррекцию (*delayed correction*), когда исправление не прерывает поток основанной на беглости речи. По мнению автора статьи, прием отложенного исправления ошибок является наиболее эффективным и имеет ряд преимуществ по сравнению с немедленной коррекцией. Прежде всего, преподаватель не вмешивается в ход речи отвечающего, давая ему возможность закончить свою мысль и не прерывая устный ответ. Так, немедленная коррекция может подорвать уверенность обучающихся и негативно сказаться на мотивации. Студенты могут перестать экспериментировать с языком и говорить только тогда, когда они уверены, что могут составить правильное предложение. Постоянное исправление ошибок во время устного ответа может привести к ощущению, что преподаватель не слушает содержание ответа, а концентрируется лишь на языковых ошибках [3, с. 29–30].

При отложенной коррекции преподаватель следит за устными ответами

студентов и фиксирует ошибки на бумаге, а затем возвращается к ним сразу после ответа в конце всего занятия или на следующем занятии. Важно избирательно относиться к выбору тех ошибок, которые следует зафиксировать для последующего обсуждения и отработки. Имеется в виду, что стоит обращать внимание, прежде всего, на повторяющиеся, мешающие пониманию и относящиеся к изучаемой теме ошибки.

Использование кодов для коррекции ошибок

Одним из наиболее эффективных способов отложенной коррекции является использование кодов, т. е. специальных символов или аббревиатур, соответствующих видам ошибок. Техника кодов (*error correction codes*) является видом косвенной обратной связи, включающей в себя кодирование грамматических, лексических, фонетических, смысловых ошибок. Таким образом, преподаватель указывает, что была допущена ошибка, но оставляет обучающемуся возможность самостоятельно ее исправить. Ниже приведены символы, которые используются при кодировании ошибок:

W — word order (порядок слов в предложении);

T — tense (грамматическое время);

S — stress (ударение);

WW — wrong word (неверно подобрано слово);

MV — modal verb (модальный глагол).

Далее необходимо заранее ознакомить студентов с символами и объяснить, как и с какой целью они будут использованы. Важно убедиться, что каждый студент понимает смысл символов, например, вместе с расшифровкой аббревиатур можно дать конкретные примеры, где будут отображены виды ошибок.

На занятии преподаватель во время устного ответа фиксирует ошибки отвечающего у себя в тетради, на компьютере или любым другим удобным способом. Далее студент получает от преподавателя записи своих ошибок с указанием кода ошибки и корректирует их. Ошибки можно собирать индивидуально под каждого студента и выдавать лично ему, а можно собрать общий список самых распространенных и интересных, по мнению преподавателя, ошибок, совершенных группой, и выдавать всем студентам сразу. Так, список ошибок с кодами можно вывести с компьютера на проектор, отправить по электронной почте, раздать в распечатанном виде. Коррекцией ошибок можно заниматься дома в качестве домашнего задания, а можно на занятии (индивидуально, в парах или в группах). Задача обучающихся — идентифицировать эти ошибки и исправить, подкрепив их при необходимости объяснением, правилом и примером. К выбору ошибок стоит подходить избирательно, их не должно быть слишком много. Следует помнить, что ошибки могут быть устранены в определенной степени, но они никогда не могут быть устранены совсем.

Также следует отметить, что “error correction codes” могут использоваться не только преподавателями, но и студентами при *peer-correction* (взаимном исправлении). Так, после завершения группой работы, во время которой студенты проводили обсуждения, дебаты, работу над кейсом и т. д., обучающиеся готовят список ошибок, которые они слышали у своих одноклассников, но не корректируют их, а проставляют коды. Данный подход мотивирует студентов более внимательно слушать своих собеседников, а также учиться слышать и идентифицировать ошибки на слух. Взаимное исправление (*peer correction*) отвечает всем

критериям современных тенденций обучения, таких как сотрудничество студентов во время занятий, самостоятельность в обучении, работа в команде, эмпатия [9, с. 6].

Эксперимент

Педагогический эксперимент проводился в двух группах по английскому языку со студентами I курса в неязыковом ВУЗе (экспериментальной и контрольной). В контрольной группе ошибки корректировались преподавателем при устной коммуникации сразу во время ответа, т. е. преподаватель сам исправлял неправильное слово или конструкцию на правильную. В экспериментальной группе применялась отложенная коррекция с использованием кодов. Преподаватель выписывал ошибки студентов при их устных ответах, а затем выдавал им список с их ошибками, где рядом были указаны коды, соответствующие типу ошибки. На занятии или дома обучающиеся исправляли эти ошибки, при необходимости подкрепляя коррекцию примерами. Далее предполагалось обсуждение работы над ошибками и проверка правильности исправлений. Следует отметить, что преподаватель фиксировал не все ошибки, а в первую очередь те, которые касались недавно пройденных тем, а также учитывал языковой уровень подготовки студентов, т. е. выписывал лишь те ошибки, которые обучающийся был в силах исправить самостоятельно. Эксперимент проводился в течение одного месяца. В результате преподавателем было замечено, что в экспериментальной группе студенты более грамотно стали использовать изученные конструкции, при устных ответах спустя месяц в экспериментальной группе ошибок, на которые делался фокус при отложенной коррекции, стало меньше, чем в контрольной группе. Также следует

отметить позитивное отношение студентов к данному виду коррекции. Получая обратную связь от преподавателя, обучающиеся могли увидеть свои ошибки и убедиться, что преподаватель внимательно слушает их ответы. Отложенная модель исправления позволяла не перебивать и не прерывать отвечающего студента, что положительно сказывается на развитии беглости речи.

Обсуждение и выводы

Принцип обратной связи является одним из важнейших на занятиях по английскому языку. Выбор верного способа обратной связи со студентами об их ошибках в процессе устной коммуникации — довольно сложная задача для преподавателей английского языка в высшей школе. Использование косвенной письменной корректирующей обратной связи более эффективно, поскольку косвенный путь обратной связи требует большего участия студентов, их активную вовлеченность в процесс.

При этом выявлены недостатки традиционной коррекции, когда преподаватель корректирует студента во время устного ответа, самостоятельно исправляя неправильный вариант на правильный:

- потеря мотивации — обучающиеся испытывают напряжение и склонны долго формулировать предложения, боясь совершить ошибку, используют только знакомые простые конструкции и устойчивые фразы, в которых они уверены, избегая сложных форм и экспериментов с языком. Соответственно, вместо более продвинутого, оригинального языка студенты предпочитают использовать «безопасный» простой;

- доминирование преподавателя, занятие сосредоточено на нем (teacher-centered class);

- данный тип коррекции менее эффективен, т. к. исправленные ошибки в основном игнорируются обучающимися и большая вероятность, что они будут повторяться в дальнейшем.

При этом отложенная коррекция с применением кодов видится более результативной по сравнению с незакодированной обратной связью.

«Использование кодов коррекции ошибок учит обучающихся узнавать, исправлять свои ошибки и предотвращать их повторение, что признано ценным методом помощи обучающимся в исправлении собственных ошибок, поскольку они нуждаются в руководстве преподавателя для распознавания характера своих ошибок» [10, с. 551].

Еще одним преимуществом кодированной коррекции является то, что, исправляя свои ошибки лично, студенты становятся более активными участниками образовательного процесса, т. е. группа становится более студентоцентрированной (student-centered class), обучающиеся более самостоятельны в узнавании, понимании и анализе своих ошибок. Сейчас много говорят о “life-long learning”, т. е. непрерывном образовании в течение жизни и о необходимости научить студентов учиться автономно от преподавателя, т. к. этот навык поможет им в дальнейшей учебе. «Автономный студент чувствует себя увереннее, спокойнее, пропадает страх ошибиться» [11, с. 112]. «В связи с этим задача преподавателя заключается в том, чтобы направлять студентов, научить их мыслить критически, обобщать» [12, с. 109].

Таким образом, отложенная корректирующая обратная связь с применением кодов является одним из важных факторов, влияющих на эффективность учебного процесса, закрепление пройденного материала, мотивации и уверенности обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эшкбилова, Ш.А. The Role of Error Correction in Learning Foreign Languages // Молодой ученый. 2018. № 25. С. 328–330.
2. Julian, E. *Mistakes and Corrections*. London: Longman, 1989.
3. Bartram, M., Walton, R. *Correction. A Positive Approach to Language Mistakes*. Thompson Heinle, 2002.
4. Meirina, A. Corrective Feedback in English Class // Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistic. 2018. Vol. 3. No. 3. С. 111–122.
5. Варнаева, М.Л. О понятиях «беглость» и «правильность» в иностранных языках // Филологический аспект. 2020. № 53 (6). С. 6–10.
6. Rets, N.I. Effectiveness of Foreign Language Teaching Techniques: Provision of Feedback as a Way to Correct Writing Mistakes / N.I. Rets, S.V. Pivneva, O.A. Pasiukova, S.A. Zolotareva, Zh.A. Abalyan, E.R. Khutova // Revista EntreLinguas. 2022. No. 51.
7. Горынина, А.А. Плюсы и минусы различных видов коррекции ошибок в обучении иностранным языкам // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза, 2017. С. 74–77.
8. Степанова, Е.А., Степанова, Д.А. Приемы исправления ошибок и обратная связь (Feedback) на занятиях английского языка // Актуальные проблемы лингводидактики и методы преподавания иностранных языков. Чебоксары, 2020. С. 61–65.
9. Nazgul, K. Teachers' Views on Using Peer-Correction in Teaching Writing Skills // Международный научный журнал «Вестник науки». 2020. № 8 (29). Т. 2. С. 6–16.
10. Бауыржанова, А.Б. Using Error Correction Code to Improve Student's Writing Skills in English Classrooms // Молодой ученый. 2020. № 20 (310). С. 550–553.
11. Абалян, Ж.А. Использование метода ротации станций при обучении английскому языку в неязыковых вузах // Преподаватель XXI век. 2022. № 1. Часть 1. С. 105–116.
12. Золотарева, С.А. Метод «перевернутого класса» как один из способов профилактики «цифровой деменции» у студентов в рамках дистанционного образования // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2022. Т. 21. № 2 (163). С. 104–111.

REFERENCES

1. Eshkobilova, Sh.A. The Role of Error Correction in Learning Foreign Languages, *Molodoj uchenyj* = Young Scientist, 2018, No. 25, pp. 328–330. (in Russ.)
2. Julian, E. *Mistakes and Corrections*. London, Longman, 1989.
3. Bartram, M., Walton, R. *Correction. A Positive Approach to Language Mistakes*. Thompson Heinle, 2002.
4. Meirina, A. Corrective Feedback in English Class, *Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistic*, 2018, vol. 3, No. 3, pp. 111–122.
5. Varnaeva, M.L. O ponyatiyah “beglost” i “pravilnost” v inostrannyh yazykah [On the Concepts of «Fluency» and «Correctness» in Foreign Languages], *Filologicheskij aspekt* = Philological Aspect, 2020, No. 53 (6), pp. 6–10. (in Russ.)
6. Rets, N.I., Pivneva S.V., Pasiukova O.A., Zolotareva S.A., Abalyan Zh.A., Khutova E.R. Effectiveness of Foreign Language Teaching Techniques: Provision of Feedback as a Way to Correct Writing Mistakes, *Revista EntreLinguas*, 2022, No. 51.

7. Gorynina, A.A. Plyusy i minusy razlichnyh vidov korrekcii oshibok v obuchenii inostrannym yazykam [Pros and Cons of Various Types of Error Correction in Teaching Foreign Languages]. In: *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki v XXI veke: aktualnye voprosy, dostizheniya i innovacii* [Education and Pedagogical Sciences in the XXI Century: Topical Issues, Achievements and Innovations]. Penza, 2017, pp. 74–77. (in Russ.)
8. Stepanova, E.A., Stepanova, D.A. Priemy ispravleniya oshibok i obratnaya svyaz (Feedback) na zanyatiyah anglijskogo yazyka [Error correction techniques and feedback in English classes]. In: *Aktualnye problemy lingvodidaktiki i metody prepodavaniya inostrannyh yazykov* [Actual Problems of Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages]. Cheboksary, 2020, pp. 61–65. (in Russ.)
9. Nazgul, K. Teachers' Views on Using Peer-Correction in Teaching Writing Skills, *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal "Vestnik nauki"* = International Scientific Journal «Bulletin of Science», 2020, No. 8 (29), vol. 2, pp. 6–16. (in Russ.)
10. Bauyrzhanova, A.B. Using Error Correction Code to Improve Student's Writing Skills in English Classrooms, *Molodoj uchenyj* = Young Scientist, 2020, No. 20 (310), pp. 550–553. (in Russ.)
11. Abalyan, Zh.A. Ispolzovanie metoda rotacii stancij pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovykh vuzah [The Use of the Station Rotation Method in Teaching English in Non-Linguistic Universities], *Prepodavatel XXI vek* = Russian Journal of Education, 2022, No. 1, part 1, pp. 105–116. (in Russ.)
12. Zolotareva, S.A. Metod "perevernutogo klassa" kak odin iz sposobov profilaktiki "cifrovoj demencii" u studentov v ramkah distancionnogo obrazovaniya [The Method of «Inverted Class» as One of the Ways to Prevent «Digital Dementia» in Students Within Distance Education], *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo socialnogo universiteta* = Scientific Notes of the Russian State Social University, 2022, vol. 21, No. 2 (163), pp. 104–111. (in Russ.)

Абалян Жанна Арменовна, преподаватель, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, ZAAbalyan@fa.ru

Zhanna A. Abalyan, Lecturer, English Language and Professional Communication Department, Financial University under the Government of the Russian Federation, ZAAbalyan@fa.ru

Статья поступила в редакцию 16.01.2023. Принята к публикации 10.03.2023

The paper was submitted 16.01.2023. Accepted for publication 10.03.2023

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ

В.Г. Рыпакова, А.В. Фахрутдинова

Аннотация. Представленное исследование сосредоточено на типичных проблемах, возникающих при унифицированном подходе к оцениванию знаний студентов по иностранному языку, не позволяющему учитывать начальный уровень иноязычной языковой подготовки обучающихся. Целью исследования является выработка оптимальных подходов к оцениванию знаний, основанных на учёте исходного уровня владения иностранным языком, промежуточной и конечной цели освоения программы всего курса иностранного языка. Высказывается предположение, что на стартовой ступени обучения в неоднородной группе необходимо делать акцент на индивидуальный прогресс учащегося, далее даётся описание практической реализации дифференцированного подхода на этапах текущего и итогового контроля, исследуются и реализуются ключевые принципы в оценивании. В статье представлено поэтапное описание апробации предложенного подхода. Методами исследования служат изучение методической и психологической литературы, изучение системы определения языкового уровня студентов, метод анализа и обобщения опыта и практик обучения иностранному языку в группах с различающимся уровнем сформированности языковых компетенций, эмпирический метод наблюдения за учебным процессом, проведение опроса среди учащихся, метод анализа и описания для фиксации результативности предложенного подхода. Практическая значимость работы подразумевает возможность внедрения предложенного подхода к оцениванию как эффективного механизма мотивации студентов к изучению иностранного языка, созданию психологически комфортной учебной среды, средством объективного контроля и постановки учебных задач, способствующих подготовке специалистов в сфере международных отношений, владеющих иностранным языком на требуемом высоком уровне.

Ключевые слова: разноуровневая группа, методы оценивания, дифференцированное оценивание, международная шкала языковых компетенций, виды учебного контроля, учебный стресс.

Для цитирования: Рыпакова В.Г., Фахрутдинова А.В. Особенности оценивания достижений по овладению иностранным языком в разноуровневой группе // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 100–113. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-100-113

© Рыпакова В.Г., Фахрутдинова А.В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

SPECIFICS OF ASSESSING STUDENTS' ACHIEVEMENTS
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN MIXED-LEVEL GROUPS

V.G. Rypakova, A.V. Fakhrutdinova

Abstract. *The study presented in the article focuses on the typical problems arising from the unified approach to the assessment of students' knowledge of a foreign language disregarding their initial level of foreign language proficiency. The aim of the study is to develop an optimal approach to assessing knowledge considering the starting level, intermediate and final goal of mastering the program of the whole foreign language course. It is suggested that at the initial stage of learning in a mixed group the emphasis should be placed on the individual progress of the student, then the practical implementation of the differentiated approach at the stages of current and final control is described, the key principles in the assessment are investigated and implemented. The article presents a step-by-step description of the testing of the proposed approach. The research methods include the study of methodological and psychological literature, the system of identifying the language level of students, the method of analysis and synthesis of experience and practices of teaching a foreign language in groups with different levels of language competence formation, the empirical method of observation of the learning process, conducting a survey among students, the method of analysis and description for fixing the effectiveness of the proposed approach. The practical significance of the work implies the possibility of implementing the proposed approach to assessment as an effective mechanism for motivating students to learn a foreign language, creating a psychologically comfortable learning environment, a means of objective control and setting learning objectives, contributing to the training of specialists in international relations who speak a foreign language at the required high level.*

Keywords: *mixed-level group, assessment methods, differentiated assessment, International Scale of Language Competence, types of Learning control, learning stress.*

Cite as: Rypakova V.G., Fakhrutdinova A.V. Specifics of Assessing Students' Achievements in Foreign Language Learning in a Mixed-Level Groups. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2023, No. 2, part 1, pp. 100–113. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-100-113

101

Овладение иностранным языком, в частности английским, умение использовать его для реализации задач общения на высоком уровне является одной из ключевых компетенций выпускника программы бакалавриата по направлению подготовки 58.03.01 Востоковедение и африканистика. Более того, результаты обучения «подразумевают мотивированное дальнейшее развитие иноязычных коммуникативных компетенций специалиста в соответствии с требованиями зарубежных профессиональных сообществ» [1, с. 47].

Тем не менее существуют факторы, которые могут негативно повлиять на

конечный результат обучения. Одним из таких факторов являются разные стартовые показатели сформированности языковых компетенций у первокурсников, когда в одной группе могут оказаться обучающиеся, длительно и углублённо изучавшие английский язык, и те, кто обладал минимальными необходимыми знаниями для поступления на выбранную специальность. Таким образом, формируется разноуровневая группа, где учащимся необходимо освоить программу дисциплины «Практический курс иностранного языка», где минимальные требования подразумевают соответствие уровню B2

общевропейского стандарта. Обозначенная ситуация является распространённой и не ограничивается стенами высших учебных заведений.

Существует многообразие путей преодоления возникающих при разноуровневом обучении трудностей, такие как ранжирование заданий, адаптация материала под потребности учащихся [2; 3], дифференцированный подход к оцениванию [4, с. 15], организация групповой и парной работы с распределением ролей в зависимости от текущих возможностей студента [4; 5]. Также авторами предлагаются различные интерпретации явления «разноуровневая группа» (“mixed-ability group”, “mixed-level class”). Например, понятие разноуровневой группы может отражать объективно существующие различия учащихся в темпе овладения учебным материалом и в способностях самостоятельно применять усвоенные знания и умения. Каждый студент — уникальная личность с собственным багажом знаний, увлечений, целей и набором характеристик, обуславливающих тип восприятия информации и ее применения [4]. Данное явление наблюдается практически в каждой группе, состоящей более чем из одного человека [6; 7].

Изложенное выше позволяет констатировать, что «разноуровневая группа» — комплексное явление. В нашем исследовании предлагается рассматривать разноуровневость как различие в исходной общей языковой подготовке студентов и сосредоточиться на особенностях оценки приобретённых в процессе разноуровневого обучения навыков. Унифицированный подход к обучению такой группы влечёт за собой непосильные и демотивирующие требования для менее подготовленных студентов [8], потерю мотивации и желания дальнейшего совершенствования знаний у сильных [5; с. 917]. Более

того, полученная в результате размытость критериев оценки успеваемости приводит к высокому уровню учебного стресса среди обучающихся, снижающего их продуктивность и результаты [9–13].

Важность оценивания в учебном процессе давно является признанной и неоспоримой. Оценка — это не только показатель соответствия студента заданным образовательным стандартам, но и многоцелевой инструмент, позволяющий «при обучении иностранному языку создать условия для ситуации успеха, что стимулирует развитие мотивации к его изучению» [14, с.330], отразить степень вовлеченности в изучение дисциплины, работу над личными качествами [4]. Оценивание — это средство рефлексии преподавателя о решении поставленных задач обучения [15], где важнейшее значение имеет выбор модели для оценивания и дальнейшего на ее основе мониторинга сформированности у обучаемых знаний и/или компетенций [16–18].

Процесс оценивания необходимо осуществлять согласно ряду принципов, где наиболее актуальными в рамках данного исследования являются тезисы о «единстве требований, открытости и прозрачности, учете индивидуальных возможностей студента, соблюдения тематики, системности и систематичности» [15, 19].

Похожий подход предлагается Э. Вард в исследовании подхода “contract grading”, направленном на объективизацию, прозрачность, плановость оценки с учетом индивидуальных возможностей студента, а также способствующему психологическому комфорту учащихся [8].

Оценивание достижений обучающихся также должно встраиваться в общепринятую в наши дни в вузах балльно-рейтинговую систему. Подразумевается, что обучающиеся в течение ограниченного периода выполняют текущие и контрольные

задания в соответствии с рабочей программой дисциплины, баллы за которые суммируются с баллами за посещения, проявленную активность и творчество на различных мероприятиях [20; 21].

Из вышесказанного следует, что одним из инструментов при разноуровневом обучении является подбор релевантной и объективной системы оценивания прогресса и достижений. Проработанность принципов, на которые может опираться преподаватель при качественном оценивании, балльно-рейтинговая система в учебных заведениях делают возможным разработку и апробирование дифференцированного подхода к контролю успеваемости в разноуровневой группе.

Целью разрабатываемого подхода является соблюдение вышеназванных принципов, где в ближайшей перспективе (в первые месяцы обучения) нивелируется значительное различие в уровне подготовки студентов, а в долгосрочной — на этапе итоговой аттестации обеспечивается соответствие навыков всей группы требованиям образовательной программы по дисциплине.

Очевидным решением проблемы могло бы послужить разделение учащихся на подгруппы в соответствии с уровнем языковой подготовки. Однако в условиях высших учебных заведений осуществление данного подхода не всегда выполнимо ввиду необходимости задействования дополнительных кадров, аудиторного фонда, чрезмерной или недостаточной укомплектованности данных подгрупп [4].

Также в рамках цифровой трансформации университетского образовательного пространства является возможной разработка автоматизированных компьютерных систем динамического адаптивного тестирования, тем не менее для успешного функционирования данного подхода все равно остается необходимым

постоянное живое взаимодействие учащегося как с преподавателем, так и с одноклассниками [22, с. 50]. Ряд авторов подчеркивает, что человеку необходимо живое общение, где в учебном процессе значительное внимание уделяется групповым заданиям с расширенной сферой презентации выполненных заданий [23].

Следовательно, необходимо в сложившихся реалиях выработать особый подход для успешной реализации разноуровневого обучения, где учащиеся активно взаимодействуют с преподавателем и между собой, где на начальном этапе предполагается дифференцирование успешности овладения изучаемым материалом, а в конечном счёте — достижение всеми студентами уровня, требуемого образовательными стандартами.

Апробирование данного подхода происходило в несколько стадий на первом году обучения студентов ИМО КФУ направления 58.03.01 Востоковедение и африканистика специальности «Экономика стран Азии и Африки (Япония)» в первом и втором семестре 2021–2022 учебного года в рамках аудиторной и самостоятельной работы учащихся по предмету «Практический курс иностранного языка».

На первом этапе в группе студентов был проведён тест на определение текущего уровня владения английским языком (placement test). Всего в группе обучалось 15 студентов, их результаты оценивались по системе Общеввропейской шкалы языковой компетенции (CEFR). Итоги данного теста продемонстрированы на рис.

Около половины студентов (8 человек) показали результаты уровня B2, 5 человек — на уровне B1, наименьшая доля (2 человека) находится на уровне C1.

На основании выявленной разноуровневости группы было принято решение разделить учащихся на микрогруппы для

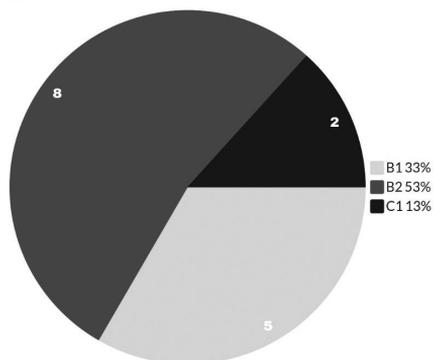


Рис. Входной уровень владения английским языком

дальнейшего совместного обучения и разработать для каждой категории список общеучебных достижений, относительно которых определяется уровень знаний студента на отдельном этапе обучения. Ключевым моментом в данном подходе выступает не только дифференциация в подаче материала и заданий, ориентированных на текущий уровень студента, а обязательная выработка адекватных критериев оценивания работы студентов.

Унифицированный подход и использование усреднённого по уровню теста при текущем и итоговом контроле выступает нерелевантным в обозначенных условиях, т. к. значительное снижение требований к знаниям студентов противоречит потребностям образовательной программы по дисциплине. В то же самое время и ориентация только на способных учеников может в значительной степени негативно сказаться на мотивации и успеваемости остальных студентов, которые изначально оказались в неравных условиях и ввиду объективных причин не могут соответствовать предъявляемым требованиям.

По программе «Практический курс иностранного языка» для первого курса студентов данной специальности выделяется 216 часов аудиторной работы, что

является достаточным для перехода на следующий уровень по Общеввропейской шкале.

Для возможности ранжирования предъявляемых текущих требований к студентам, а также отметки контрольных точек для дальнейшего развития, воплощая принципы плановости оценивания и учета индивидуальных возможностей студента, необходим был анализ языковых навыков, присущих каждому из выявленного в пределах группы уровня. Необходимая информация была получена на сайте подразделения экзаменационного совета Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment), которая является мировым экспертом по сертификации уровня владения английским языком. В целом обучающиеся уровнями B1, B2 и C1 различаются по степени самостоятельности и готовности к спонтанному использованию иностранного языка в непрогнозируемых ситуациях общения, по способности эффективно выстраивать дискурс с подбором лексических и грамматических средств, соответствующих поставленной задаче, а также средств текстовой связности, степенью осведомленности о различных функциональных стилях языка и их характерных особенностях, по доле рецепции информации из аутентичных источников, количестве речевых ошибок и их влиянии на результат общения [24].

Результат, к которому должен прийти студент по окончании программы первого курса, а также приблизительное количество часов, необходимых для освоения уровня, представлены в табл. 1.

Таким образом, в основу оценивания ставится прогресс учащегося за учебный год. Для отслеживания достижений студентов, а также соответствия предъявляемых преподавателем требований текущему языковому уровню появилась

Языковой уровень студентов в начале и конце учебного года

Входной уровень студентов	Ожидаемый уровень в конце учебного года (приблизительное количество часов для перехода на уровень)
B1	B1+/B2 (100–200) [25] — переход на один уровень выше.
B2	B2+/C1 (100–200) [там же] — переход на один уровень выше.
C1	C1 (100–200) [там же] — расширение, углубление и систематизация имеющихся знаний, устранение пробелов, поддержание высокого уровня языка за счёт регулярной практики.

необходимость в выработке контрольных точек (checkpoints), а также обязательное доведение до сведения студентов, что именно и каким образом тестируется на каждом этапе работы. Последнее крайне необходимо для соблюдения таких принципов оценивания, как объективность, открытость и прозрачность, а также для мотивации студентов путём постановки достижимых задач и моделирования ситуации успеха.

В качестве выбранных форм контроля обучения выступают текущий контроль (continuous assessment) [26] и итоговое тестирование (achievement or summative testing) [там же]. Текущий контроль призван отследить качество работы учащихся на примере выполнения различных заданий в течение всего учебного года. Итоговое тестирование навыков проводится в конце определенного периода обучения и нацелено на оценку качества освоения программы в целом.

Второй этап подразумевает выполнение на протяжении учебного года различных форм текущего контроля. Студентам предлагается выполнять такие работы, как лексико-грамматическое тестирование, подготовка презентаций, написание эссе, участие в дебатах, дискуссиях и деловых играх, задание на понимание аудио- и текстовых материалов.

Как уже указывалось ранее, происходит градация заданий для студентов с учётом их текущего уровня, а также дифференцированный подход к их

оцениванию. Для иллюстрации данного подхода предлагается рассмотреть задание по написанию эссе в рамках текущего контроля на начальном этапе обучения. После прохождения модуля учебника по теме “Work” [27] студентам микрогруппы уровня B1 дается следующая тема (эссе-мнение): “*A job for life is a thing of the past. Do you agree? Give reasons and examples to support your opinion. (Write 190–220 words)*”. Микрогруппы B2 и C1 получают усложнённое задание на ту же тему (дискурсивное эссе): “*Some people think a job for life is a thing of the past. Others argue that to master their proficiency in an area, one should pursue a life-long career. Discuss both these views and give your opinion (Write 250–300 words)*”. Как можно увидеть из формулировки заданий, студентам предлагается создать разный по объёму текст, т. е. на уровне B1 обучающиеся обладают достаточными навыками для выражения и обоснования собственного мнения относительно знакомых ситуаций. В то время как уровни B2 и C1 имеют больший инструментарий для формулирования студентами развёрнутых высказываний на нестандартные и абстрактные темы, эффективно решая поставленную коммуникативную задачу. Различаться будет только степень вариативности выбора лексико-грамматических средств и точность оформления высказываний.

Также в процессе изучения модуля “Work” студенты пополнили свой словарный запас набором лексических единиц

по теме (например: career ladder, academic qualifications, resign, challenging, rewarding, high-flyer и др.), изучили грамматическую тему “Discourse markers: linkers”. Вне зависимости от уровня всем студентам озвучивается требование задействовать новый лексико-грамматический материал при формулировке своих идей по заданным темам эссе. При оценивании работ было принято решение использовать критерии оценивания письменных работ по системе международного экзамена IELTS, применяемой по всему миру и давно зарекомендовавшей себя как средство объективной оценки сформированности навыков. Таким образом соблюдается принцип единства требований к учащимся каждой микрогруппы, а также открытости и прозрачности. В целом система оценивания IELTS фокусируется на следующих аспектах [28]:

- степень раскрытия заданной темы, четкая презентация своей позиции, ее развитие и аргументация;
- логика организации текста и использование средств связности текста;
- разнообразие используемых лексических средств, наличие и частота лексических ошибок;
- разнообразие используемых грамматических средств, наличие и частота грамматических и пунктуационных ошибок.

Для получения оценки «отлично» достаточно в среднем соответствовать критериям своего уровня и эффективно задействовать для решения коммуникативной задачи новые лексико-грамматические единицы, пройденные в разделе.

Далее, по мере углубления и расширения знаний и навыков студентов, предлагаемые микрогруппам задания постепенно усложняются с целью постепенного перехода на критерии соответствия следующему уровню CEFR.

Программа данной дисциплины для первого курса предполагает сдачу экзамена во втором семестре, т. е. в конце учебного года. Это обуславливает необходимость перехода на третий этап для проработки подхода к итоговой оценке знаний и навыков студентов.

Для соблюдения принципов дифференциации и индивидуального подхода в разноразмерной группе был выделен перечень тем, пройденных в течение курса и релевантных для заявленной специальности, определен лексико-грамматический минимум по каждой теме (принцип соблюдения тематики). В качестве примера выбранных тем выступают следующие: “Self-presentation”, “Work”, “History”, “Conflict and warfare”, “Finances”, “Culture (art, books, films)” и другие; грамматические конструкции: discourse markers, tenses, speculation and deduction, conditionals, inversion, gerund and infinitive structures, etc.

В качестве экзаменационного задания студентам предлагалось выступить с подготовленным монологом-рассуждением на одну из изученных тем. Формулировка тем стимулировала включение в речь пройденной лексики и грамматики. Оценка выступлений проводилась с опорой на критерии Общеввропейской шкалы языковых компетенций (CEFR), соответствующие следующему уровню относительно выявленного на начальном этапе обучения. Например, оценка «отлично» выставлялась, если студент изначального уровня B1 демонстрировал навыки, подходящие под показатели уровня B2, и так аналогично для представителя каждой микрогруппы. Оценка «хорошо» применялась, когда навыки студента соответствовали большинству параметров намеченного уровня (B1+), «удовлетворительно» — уровень студента изменился незначительно, «неудовлетворительно» — не наблюдалось никакого прогресса.

Результаты экзамена суммировались с баллами, набранными обучающимися в течение учебного года. Итоги обучения в экспериментальной группе представлены следующим образом: 1 человек — «удовлетворительно», 6 человек — «хорошо», 8 человек — «отлично». Полученные результаты могут свидетельствовать об успешном переходе большинства обучающихся на следующий уровень.

Разработанный подход к оцениванию и организации работы в разноуровневой группе направлен также и на снижение влияния факторов, провоцирующих высокий

уровень учебного стресса. Среди студентов группы был проведен анонимный опрос, где требовалось назвать причины эмоционального дискомфорта в образовательной среде. Полученные ответы и частота их упоминания представлены в табл. 2.

Полученные данные были сопоставлены с данными других исследований [9; 29; 30], где выделялись схожие факторы. Поэтому, несмотря на возможную обусловленность и субъективность ответов, это позволяет считать обозначенные проблемы актуальными и наметить пути их решения в рамках предложенного

Таблица 2

Результаты опроса студентов о факторах учебного стресса

Что во время учебы заставляет вас испытывать наибольший стресс?	Процент упоминаний
нехватка времени на выполнение заданий	80%
слишком большой объем заданий	67%
страх получить низкую оценку	73%
взаимоотношения с преподавателем/предвзятое отношение преподавателя/необъективность выставленной оценки	33%
слишком высокая сложность заданий	47%
страх выступить перед одногруппниками/сравнение себя с более сильными студентами/стеснение	53%
непонимание/незнание требований к выполнению заданий	87%

Таблица 3

Факторы академического стресса и пути их преодоления

Фактор стресса	Решение
нехватка времени на выполнение заданий/слишком большой объем заданий/слишком высокая сложность заданий/страх получить низкую оценку	соблюдение принципов дифференцированного подхода к обучению и оцениванию разноуровневой группы; возможно обсуждение со студентами стратегий эффективного распределения времени и расстановки приоритетов
взаимоотношения с преподавателем/предвзятое отношение преподавателя/необъективность выставленной оценки/страх получить низкую оценку	открытость и единство критериев выставления оценок; обязательное их соблюдение преподавателем
страх выступить перед одногруппниками/сравнение себя с более сильными студентами/стеснение/страх получить низкую оценку	индивидуальная работа со студентом: постановка актуальных на текущий момент времени индивидуальных целей; активное публичное поощрение за успехи; постановка акцента на личный прогресс, а не сравнение с другими
непонимание/незнание требований к выполнению заданий/страх получить низкую оценку	ознакомление студентов с четкими требованиями к выполнению заданий; открытость критериев выставления оценок

107

формата работы с разноуровневой группой студентов.

Дифференцированный подход к оцениванию приобретённых навыков владения иностранным языком при обучении в разноуровневой группе на первом курсе, учёт входного уровня знаний студентов и постановка акцента на прогресс, достигнутый за учебный год, прозрачность и доступность критериев оценки полученных знаний может способствовать:

- созданию на занятиях психологически комфортной образовательной среды, особенно среди студентов младших курсов, когда происходит резкая смена привычных условий средней школы на новые требования высших учебных заведений;
- построению обучения с учётом индивидуальных возможностей каждого обучающегося;

- повышению мотивации студентов за счёт возможности развиваться индивидуально в отсутствие необходимости выполнения нерелевантных на текущем этапе показателей;

- возможности гармоничного и поступательного развития языковых компетенций обучающихся при соблюдении преемственности подхода на последующих курсах;

- перспективности овладения иностранным языком максимальным количеством студентов к моменту итоговой аттестации на требуемом в рамках программы дисциплины «Практический курс иностранного языка» уровне, где от обучающихся требуется владение навыками устной и письменной речи не ниже уровня C1 европейского стандарта.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абакумова, Н.Н., Фахрутдинова, А.В.* Иноязычная среда вуза как ресурс развития ведущих университетов России (результаты мониторинга 2014–2019 годов) // Преподаватель XXI век. 2020. № 3–1. С. 43–55.
2. *Idrissova, M., Smagulova, B., Tussupbekova, M.* Improving Listening and Speaking Skills in Mixed Level Groups (On the Material of New English File) // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 199. 2015. P. 276–284.
3. *Abbott, M.L.* Selecting and Adapting Tasks for Mixed-Level English as a Second Language Classes // TESOL Journal. 2019. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesj.386> (дата обращения: 15.11.2022).
4. *Классен, Е.В., Одегова, О.В.* Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 8–19.
5. *Bekiryazici, M.* Teaching Mixed-Level Classes with a Vygotskian Perspective // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 186. 2015. P. 913–917.
6. *Ur, P.* Heterogeneous (Mixed-Level) Classes. Penny Ur's 100 Teaching Tips. Cambridge University Press, 2016. URL: https://assets.cambridge.org/97813165/07285/excerpt/9781316507285_excerpt.pdf (дата обращения: 12.11.2022).
7. *Mixed Ability.* Teaching English. British Council. 2022. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/mixed-ability> (дата обращения: 28.11.2022).
8. *Ward, E.* An Integrated Mixed-Methods Study of Contract Grading's Impact on Adolescents' Perceptions of Stress in High School English: A Pilot Study // Assessing Writing. Vol. 48. 2021. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293520300696> (дата обращения: 05.10.2022).

9. *Bedewy, D, Gabriel, A.* Examining Perceptions of Academic Stress and Its Sources Among University Students: The Perception of Academic Stress Scale // *Health Psychology Open*, 2 (2). 2015. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2055102915596714> (дата обращения: 05.10.2022).
10. *Pfingsthorn, J., Weltgen, J.* Inclusive and Fair Assessment in Foreign Language Education: The Role of Fundamental Attribution Error in the Evaluation of Students' Performance // *International Journal of Educational Research Open*. Vol. 3. 2022. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000395> (дата обращения: 30.10.2022).
11. *Меерманова, И.Б., Койгельдинова, Ш.С., Ибраев, С.А.* Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. № 2–2. С. 193–197.
12. *Харламенкова, Н.Е.* Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций // *Психологический журнал*. 2019. Т. 40. № 1. С. 28–37.
13. *Артюхова, Т.Ю.* Учебная деятельность как фактор возникновения стресса у студентов / Т.Ю. Артюхова, Т.И. Петрова, О.А. Бенькова, Е.П. Федорова // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2020. № 2 (52). С. 145–155.
14. *Хусаинова, А.Т., Фахрутдинова, А.В.* Межпредметная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка // *Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана*. 2014. № 3. С. 328–332.
15. *Кисель, О.В., Зеркина, Н.Н., Босик, Г.А.* Принципы, функции и средства оценки качества обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29996> (дата обращения: 19.01.2023).
16. *Литвиненко, М.В., Рыжова, Н.И., Фомин, В.И.* Модель методики оценивания достижения целей обучения в контексте компетентностного подхода // *Успехи современного естествознания*. 2008. № 9. С. 62–64.
17. *Литвиненко, М.В., Рыжова, Н.И., Фомин, В.И.* Мониторинг сформированности профессиональной компетентности специалиста в области информационных технологий // *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 2. С. 166–175.
18. *Тербушева, Е.А., Пиотровская, К.Р.* Аналитический потенциал платформы MOODLE для мониторинга качества персонализированного обучения // *Общество. Коммуникация. Образование*. 2021. № 4. С. 19–34.
19. *Краснова, Т.И.* Оценивание учебной деятельности студентов // *Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования*. 2003. № 6. С. 45–53.
20. *Прахова, М.Ю.* Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов / М.Ю. Прахова, С.В. Светлакова, Н.В. Заиченко, Е.А. Хорошавина, А.Н. Краснов // *Высшее образование в России*. 2016. № 3. С. 17–25.
21. *Сон, И.С.* Особенности оценивания знаний по иностранному языку (говорение, письмо) по балльно-рейтинговой системе // *Теория и практика образования в современном мире: материалы II Международной научной конференции*. СПб.: Реноме, 2012. С. 185–188.
22. *Дьячук, П.П.* Динамическое адаптивное тестирование как способ самообучения студентов в электронной проблемной среде математических объектов / П.П. Дьячук, Л.В. Шкерина, И.В. Шадрин, И.П. Перегудина // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2018. № 1 (43). С. 48–59.
23. *Зубкова, О.С.* Цифровизация университетского образовательного пространства как фактор успешности студентов — будущих педагогов / О.С. Зубкова, А.В. Фахрутдинова, Ф.Г. Муха-

- метзянова, И.В. Терентьева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-universitetskogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-kak-faktor-uspeshnosti-studentov-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 19.01.2023).
24. International Language Standards // Cambridge English Language Assessment. 2022. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> (дата обращения: 30.11.2022).
25. Guided Learning Hours // Cambridge English Support Site. 2022. URL: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours> (дата обращения: 30.11.2022).
26. Assessment Types and Tasks // TKT Cambridge. 2022. URL: <https://www.tktcambridge.com/module-one/assessment-types-and-tasks/> (дата обращения: 30.11.2022).
27. *Koenig, Ch.* English File Advanced (Student's Book) / Ch. Koenig, C. Clive Oxenden, J. Lambert, K. Chomaki. Oxford University Press, 2020.
28. IELTS Scoring in Detail // IELTSSTM. 2022. URL: <https://www.ielts.org/for-organisations/ielts-scoring-in-detail> (дата обращения: 30.11.2022).
29. *Грошева, Е.С., Соколова, Н.В., Губина, О.И.* Изучение влияния экзаменационного стресса на показатели умственной работоспособности студентов вуза // Гигиена и санитария. 2019. № 98 (5). С. 527–533.
30. *Alrabai, F.* The Role of Mixed Emotions in Language Learning and Teaching: A Positive Psychology Teacher Intervention // System. Vol. 107. 2022. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X22001026> (дата обращения: 19.01.2023).

REFERENCES

1. Abakumova, N.N., Fahrutdinova, A.V. Inoyazychnaya sreda vuza kak resurs razvitiya vedushchih universitetov Rossii (rezultaty monitoringa 2014–2019 godov) [Foreign-Language Environment of the University as a Resource for Development of Leading Universities of Russia (2014–2019 Monitoring Results)], *Prepodavatel XXI vek = Russian Journal of Education*, 2020, No. 3–1, pp. 43–55. (in Russ.)
2. Idrissova, M., Smagulova, B., Tussupbekova, M. Improving Listening and Speaking Skills in Mixed Level Groups (On the Material of New English File). *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 199, 2015, pp. 276–284.
3. Abbott, M.L. Selecting and Adapting Tasks for Mixed-Level English as a Second Language Classes, *TESOL Journal*, 2019. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesj.386> (accessed: 15.11.2022).
4. Klassen, E.V., Odegova, O.V. Raznourovnevoe obuchenie inostrannomu jazyku v vyshej shkole [Teaching Foreign Languages in a Multi-Level Classroom], *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, 2019, vol. 8, No. 30, pp. 8–19. (in Russ.)
5. Bekiryazici, M. Teaching Mixed-Level Classes with a Vygotskian Perspective. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 186, 2015, pp. 913–917.
6. Ur, P. Heterogeneous (Mixed-Level) Classes. *Penny Ur's 100 Teaching Tips*. Cambridge University Press, 2016. Available at: https://assets.cambridge.org/97813165/07285/excerpt/9781316507285_excerpt.pdf (accessed: 12.11.2022).
7. *Mixed Ability. Teaching English*. British Council, 2022. Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/mixed-ability> (accessed: 28.11.2022).

8. Ward, E. An Integrated Mixed-Methods Study of Contract Grading's Impact on Adolescents' Perceptions of Stress in High School English: A Pilot Study. *Assessing Writing*, vol. 48, 2021. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293520300696> (accessed: 05.10.2022).
9. Bedewy, D, Gabriel, A. Examining Perceptions of Academic Stress and Its Sources Among University Students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2 (2), 2015. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2055102915596714> (accessed: 05.10.2022).
10. Pflingstorn, J., Weltgen, J. Inclusive and Fair Assessment in Foreign Language Education: The Role of Fundamental Attribution Error in the Evaluation of Students' Performance, *International Journal of Educational Research Open*, vol. 3, 2022. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000395> (accessed: 30.10.2022).
11. Meermanova, I.B., Kojgeldinova, Sh.S., Ibraev, S.A. Sostoyanie zdorovya studentov, obuchayushchihya v vysshih uchebnyh zavedeniyah [The Health Status of Students Studying in Higher Educational Institutions], *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovanij* = International Journal of Applied and Fundamental Research, 2017, No. 2–2, pp. 193–197. (in Russ.)
12. Harlamenkova, N.E. Ponjatie psihologicheskoy bezopasnosti i ego obosnovanie s raznyh nauchnyh pozicij [The Concept of Psychological Safety and Its Justification from Different Scientific Perspectives], *Psihologicheskij zhurnal* = Psychology Journal, 2019, vol. 40, No. 1, pp. 28–37. (in Russ.)
13. Artyuhova, T.Ju., Petrova, T.I., Benkova, O.A., Fedorova, E.P. Uchebnaya deyatel'nost' kak faktor vzniknoveniya stressa u studentov [Educational Activity as a Stress Factor Among Students], *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva* = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2020, No. 2 (52), pp. 145–155. (in Russ.)
14. Husainova, A.T., Fahrutdinova, A.V. Mezhpredmetnaya integraciya pri obuchenii studentov vuzov na primere izucheniya inostrannogo yazyka [Intersubject Integration While Teaching Students a Foreign Language], *Uchenye zapiski Kazanskoy gosudarstvennoj akademii veterinarnoj mediciny im. N.E. Baumana* = Scientific Notes of Bauman Kazan State Academy of Veterinary Medicine, 2014, No. 3, pp. 328–332. (in Russ.)
15. Kisel, O.V., Zerkina, N.N., Bosik, G.A. Principy, funkcii i sredstva ocenki kachestva obucheniya v vuzе [Principles, Functions and Tools of Higher Education Quality Assessment], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education, 2020, No. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29996> (accessed: 19.01.2023). (in Russ.)
16. Litvinenko, M.V., Ryzhova, N.I., Fomin, V.I. Model metodiki ocenivaniya dostizheniya celej obucheniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda [Model of Methodology for Assessing the Achievement of Learning Goals in the Context of a Competence Approach], *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* = Successes of Modern Natural Science, 2008, No. 9, pp. 62–64. (in Russ.)
17. Litvinenko, M.V., Ryzhova, N.I., Fomin, V.I. Monitoring sformirovannosti professionalnoj kompetentnosti spetsialista v oblasti informatsionnyh tekhnologij [Monitoring the Formation of Professional Competence of a Specialist in the Field of Information Technology], *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal, 2007, No. 2, pp. 166–175. (in Russ.)

18. Terbusheva, E.A., Piotrovskaja, K.R. Analiticheskij potencial platformy MOODLE dlya monitoringa kachestva personificirovannogo obucheniya [Analytical Potential of the MOODLE Platform for Monitoring the Quality of Personalized Learning], *Obshhestvo. Kommunikacija. Obrazovanie* = Society. Communication. Education, 2021, No. 4, pp. 19–34. (in Russ.)
19. Krasnova, T.I. Ocenivanie uchebnoj deyatel'nosti studentov [Assessing Students' Academic Performance], *Analiticheskij obzor mezhdunarodnyh tendencij razvitiya vysshego obrazovaniya* = Analytical Survey of International Development Tendencies in Higher Education, 2003, No. 6, pp. 45–53. (in Russ.)
20. Prahova, M.Ju., Svetlakova, S.V., Zaichenko, N.V., Horoshavina, E.A., Krasnov, A.N. Konceptsiya ballno-rejtingovoj sistemy ocenivaniya rezultatov obucheniya studentov [The Conception of Pointrating System for Assessment of Students' Educational Results], *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, 2016, No. 3, pp. 17–25. (in Russ.)
21. Son, I.S. Osobennosti ocenivaniya znaniy po inostrannomu yazyku (govorenie, pismo) po ballno-rejtingovoj sisteme [Specifics of Assessing a Foreign Language Skills (Speaking, Writing) According to Score-Rating System]. In: *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire* [Theory and Practice of Education in the Modern World: Proceedings of the II International Scientific Conference]. St. Petersburg, Renome, 2012, pp. 185–188. (in Russ.)
22. Dyachuk, P.P., Shkerina, L.V., Shadrin, I.V., Peregudina, I.P. Dinamicheskoe adaptivnoe testirovanie kak sposob samoobucheniya studentov v elektronnoj problemnoj srede matematicheskikh obektov [Dynamic Adaptive Testing as a Method of Students' Self-Learning in the Electronic Problem Environment of Mathematical Objects], *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva* = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2018, No. 1 (43), pp. 48–59. (in Russ.)
23. Zubkova, O.S., Fahrutdinova, A.V., Muhametzyanova, F.G., Terenteva, I.V. Cifrovizaciya universitetskogo obrazovatel'nogo prostranstva kak faktor uspešnosti studentov — budushchih pedagogov [Digitalization of the University Educational Space of Russian University as a Factor of Success of Students — Future Teachers], *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scientific Notes. Digital Scientific Journal of Kursk State University, 2021, No. 2 (58). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-universitetskogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-kak-faktor-uspešnosti-studentov-budushchih-pedagogov> (accessed: 19.01.2023). (in Russ.)
24. International Language Standards. *Cambridge English Language Assessment*, 2022. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> (accessed: 30.11.2022).
25. Guided Learning Hours. *Cambridge English Support Site*, 2022. Available at: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours> (accessed: 30.11.2022).
26. Assessment Types and Tasks. *TKT Cambridge*, 2022. Available at: <https://www.tktcambridge.com/module-one/assessment-types-and-tasks/> (accessed: 30.11.2022).
27. Koenig, Ch., Clive Oxenden, C., Lambert, J., Chomaki, K. *English File Advanced (Student's Book)*. Oxford University Press, 4th edition, 2020.
28. IELTS Scoring in Detail. *IELTS™*, 2022. Available at: <https://www.ielts.org/for-organisations/ielts-scoring-in-detail> (accessed: 30.11.2022).
29. Grosheva, E.S., Sokolova, N.V., Gubina, O.I. Izuchenie vliyaniya ekzamenacionnogo stressa na pokazateli umstvennoj rabotosposobnosti studentov vuza [Study of the Effect of Examination Stress on the Indices of the Mental Working Capacity of University Students], *Gigiena i sanitariya* = Hygiene and Sanitation, 2019, No. 98 (5), pp. 527–533. (in Russ.)

30. Alrabai, F. The Role of Mixed Emotions in Language Learning and Teaching: A Positive Psychology Teacher Intervention, *System*, vol. 107, 2022. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X22001026> (accessed: 19.01.2023).
-

Рыпакова Виктория Германовна, преподаватель, кафедра иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, VGRypakova@kpfu.ru

Victoria G. Rypakova, Lecturer, Foreign Languages in the Field of International Relations Department, Kazan (Volga Region) Federal University, VGRypakova@kpfu.ru

Фахрутдинова Анастасия Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, avfach@mail.ru

Anastasia V. Fakhrutdinova, ScD in Education, Professor, Foreign Languages in the Field of International Relations Department, Kazan (Volga Region) Federal University, avfach@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.03.2022. Принята к публикации 21.04.2023

The paper was submitted 10.03.2022. Accepted for publication 21.04.2023

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ИНСТИТУТАХ КОНФУЦИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Цяо Ланьцзюй

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам распространения китайского языка в Институтах Конфуция в России в эпоху глобализации. В ней рассматриваются основные мотивирующие факторы по изучению китайского языка. Обращается внимание на увеличение интереса в России к Китаю, к изучению китайского языка. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к китайскому языку в России ввиду непосредственного интереса к Китаю, его древней культуре, а также для развития профессиональных навыков и карьерного роста. Цель исследования — изучить причины распространения китайского языка в Институтах Конфуция в России в контексте глобализации. Для достижения поставленной цели была изучена деятельность Института Конфуция в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ), а также проведено анкетирование обучающихся. Согласно полученным результатам причины выбора связаны с интересом к китайской культуре (в том числе с ее отдельными проявлениями), с возможными карьерными перспективами и стремлением к саморазвитию. Полученные результаты позволяют более эффективно выстраивать процесс обучения в Институте Конфуция в России.

Ключевые слова: глобализация, Китай, Россия, Институт Конфуция, китайский язык, мотивация, образование.

Для цитирования: Цяо Ланьцзюй. Исследование причин мотивации к изучению китайского языка в институтах Конфуция в России в контексте глобализации // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 114–130. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-114-130

INVESTIGATION OF THE REASONS FOR MOTIVATION TO STUDY CHINESE AT CONFUCIUS INSTITUTES IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Qiao Lanju

Abstract. This article is devoted to the issues of the spread of the Chinese language in Confucius Institutes in Russia in the era of globalization. It examines the main motivating factors for learning Chinese. Attention is drawn to the increasing interest in China in Russia, to the study of the Chinese language. The relevance of the research is due to the growing interest in the Chinese language in Russia due to the direct interest in China, its ancient culture, as well as for the development of professional skills and career growth. The purpose of the study is to study the reasons for the spread of the Chinese language in Confucius

© Цяо Ланьцзюй, 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Institutes in Russia in the context of globalization. To achieve this goal, the activities of the Confucius Institute at the Far Eastern Federal University (FEFU) were studied, as well as a survey of students was conducted. According to the results, the main motives for choosing are related to interest in Chinese culture (including its individual manifestations), possible career prospects and the desire for self-development. The results obtained make it possible to more effectively build the learning process at the Confucius Institute in Russia.

Keywords: globalization, China, Russia, Confucius Institute, Chinese language, motivation, education.

Cite as: Qiao Lanju. Investigation of the Reasons for Motivation to Study Chinese at Confucius Institutes in Russia in the Context of Globalization. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2023, No. 2, part 1, pp. 114–130. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-114-130

Глобализация — сложный процесс, который имеет много форм и аспектов проявления, но самым главным из них является взаимоотношение между странами. В.В. Журавлев отмечает, что глобализация подразумевает и формирование единого информационного и образовательного пространства [1, с. 11]. Наличие тесных связей между странами способствует культурному, научно-техническому и личностному развитию.

В связи с этим все большее количество людей задумываются о расширении образовательных границ, изучении иностранного языка и т. д. И если на протяжении достаточно продолжительного времени наибольший интерес у российских обучающихся (еще со времен Российской империи) относился к европейским странам, то, начиная с XXI века, ситуация претерпевает изменения, меняются и взаимоотношения между странами, что приводит к определенным изменениям и в образовательной политике.

Так, сегодня все больший интерес у современных россиян возникает относительно Китайской Народной Республики. По мнению В.В. Журавлева, это связано с тем, что в эпоху глобализации Китай занимает прочное место на международной арене во всех областях жизнедеятельности, что является главным мотивом при изучении китайского языка [там же,

с. 84]. Так, по результатам опроса родителей дошкольников в возрасте от 1 до 6 лет, который был проведен в августе 2022 года аналитическим центром НАФИ [2], примерно четверть опрошенных (24%) хотели бы, чтобы их дети изучали китайский язык. В целом многие проведенные исследования наглядно демонстрируют повышение интереса к Китаю, его культуре и языку в течение последних 15 лет. К примеру, по данным анкетирования, проведенного Ли Минфу, главными мотивирующими факторами при изучении китайского языка в России являются:

- интерес к Китаю и его культуре, который на протяжении многих лет является стратегическим партнером России;
- развитие навыков и профессионального роста;
- саморазвитие;
- расширение бизнеса;
- возможность путешествовать;
- желание смотреть в оригинальном озвучивании фильмы с участием Джеки Чана, Джета Ли и Брюса Ли;
- читать в оригинале китайскую литературу.
- общение с друзьями-китайцами [3].

Вместе с тем существует множество проблем, который выступают в качестве барьера для распространения китайского языка и негативным образом влияют на мотивацию к его изучению, а именно:

- отсутствие стажировок и поездок в Китай;

- отсутствие непосредственного общения с носителями языка;

- отсутствие «живого» современного разговорного языка;

- приблизительный перевод видеоматериалов и кинофильмов, неумение точно переводить сокращенные фразы, идиоматические выражения [4].

Следовательно, необходимо уделять особое внимание тем образовательным учреждениям, которые готовы предоставлять качественное образование, способны обеспечить преподавателями, обладающих высокой квалификацией. Возникает определенный социальный запрос, связанный с распространением и продвижением китайского языка в Российской Федерации. Это обусловлено и тем, что продвижению изучения китайского языка, по данным исследования Н.В. Селезневой, способствует:

- динамика экономических и культурных связей России и Китая;

- помощь руководства Китая в продвижении знаний китайского языка;

- увеличение популярности китайского языка в мире;

- уровень и качество подготовки преподавателей китайского языка [5].

Образовательными учреждениями, ответственными всему указанному выше, являются Институты Конфуция, которые ведут свою историю с 2004 года (дата открытия первого Института в Южной Корее). Ряд исследователей считает, что Институты Конфуция являются одним из примеров «мягкой силы» Китая, суть которой заключается в распространении косвенного и невоенного влияния страны на другие страны в период глобализации (в обобщенном виде концепция строится на 5 элементах, а именно «бизнесе», «культуре», «управлении»,

«образовании», «дипломатии») Китайской Народной Республики [6]. Кроме того, в качестве одной из своих главных ролей данные образовательные учреждения выбирают роль «культурного центра», т. е. распространение культурного наследия Китая.

На данный момент филиалы Института Конфуция открыты в 125 странах мира, а в России находится 20 его филиалов в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Волгоград и др. В большинстве случаев филиалы располагаются на базе других образовательных учреждений, к примеру, в федеральных университетах.

Согласно отдельным работам существование Института Конфуция в России способствует установлению тесных и дружественных связей между странами, международной коммуникации и позитивным процессам глобализации, а также отражает интерес к изучению культуры Китая в Российской Федерации, при этом особенно в этом заинтересованы молодые люди [7; 8].

В обобщенном виде можно сказать, что Институты Конфуция в России:

- способствуют качественной подготовке по программам профессионального высшего образования, т. к. большинство его филиалов находится на базе высших учебных заведений;

- помогают повышению качества преподавания в довузовском звене и расширяют возможности подготовки кадров учителей китайского языка, получившего статус второго иностранного в общеобразовательной программе в 2019 г., вошедшего в перечень возможных испытаний ЕГЭ;

- способствуют включению студентов и преподавателей в стажировочные программы КНР, открывая для будущих специалистов возможность совершенствования языковой подготовки в Китае, налаживания научных связей в ходе учебы в

китайской магистратуре при участии в международных конференциях или личном знакомстве с китайскими лекторами;

- активно обеспечивают реализацию культурно-гуманитарного сотрудничества между Китаем и Российской Федерацией, стремятся повышать уровень знакомства россиян с дружественным народом Китая и его культурой через мероприятия страноведческого характера [9].

Следовательно, Институт Конфуция в России ориентирован на разные категории обучающихся, а также способствует продвижению китайского языка в России в эпоху глобализации. В связи с этим достаточно интересен вопрос о том, как Институт Конфуция появился в Российской Федерации.

Первый Институт Конфуция в России был открыт во Владивостоке в 2006 году на базе Дальневосточного федерального университета (ДВФУ). В конце XX — начале XXI века Дальневосточный университет стал стремиться к интернационализации образования. В связи с этим вуз стали посещать иностранные делегации, появились иностранные студенты. Учащиеся и преподаватели вуза за обменом опытом, повышением квалификации отправлялись в образовательные учреждения других стран [10, с. 145].

Еще в 1987 году в Китае началась активная деятельность по распространению китайского языка за рубежом. Ее поддержал ДВФУ, где, в частности, был открыт Центр китайского языка. На базе данного Центра проводились курсы повышения квалификации учителей китайского языка, создавались учебные пособия по китайскому языку, проводились региональные конкурсы по китайскому языку. В рамках деятельности Центра развивалось международное сотрудничество. Впоследствии Центр китайского языка приобрел статус регионального [11, с. 242].

Рост интереса к китайскому языку в этот период объясняется несколькими причинами. Так, было решено проводить летние Олимпийские игры в 2008 г. в Пекине (часть соревнований проводились в иных городах, таких как Гонконг, Шанхай, Шэньян и др.). Это потребовало наличия большого количества персонала, умеющего говорить на титульном языке страны — преемницы игр [12]. Также в этот период происходило развитие торгово-экономических взаимоотношений России с Китаем, распространение торговых и производственных площадок, что привело к появлению ярко выраженной потребности в специалистах, способных осуществлять коммуникацию, помогать в преодолении языкового и культурного барьеров. Возникает и взаимный культурный интерес между странами. Все это привело к необходимости появления образовательного учреждения, способствующего развитию международных отношений между Россией и Китаем, которое стало называться Институт Конфуция.

Название образовательного учреждения было дано в честь великого китайского мыслителя Конфуция, чьи научные воззрения достаточно известны российским обучающимся высшей школы из курса философии. Стоит отметить, что Институт Конфуция не занимается пропагандой идей конфуцианства, а выбор данной персоны обусловлен той культурной составляющей, которая с ней ассоциируется. Конфуций для иностранцев — символ высокой китайской культуры и учености. Сюй Сяо Бо и И.П. Лысакова отмечают, что коммуникативная культура Китая опирается на даосические этические принципы и конфуцианство. Согласно им, мудрый человек должен быть уравновешенным и сдерживать свои эмоции, не допускать того, чтобы обидеть собеседника [13, с. 43].

Отметим, что глубокое понимание языка невозможно без учета культурных особенностей. В связи с этим изучению китайской культуры уделяется достаточно много времени в период обучения в Институте Конфуция.

Необходимо отметить, что русская и китайская культура имеют множество отличий, что обусловлено разными периодами ее возникновения, наличием периодов интеграции и изоляции по отношению к другим странам, географическими особенностями и т. д.

Китай является одной из древнейшей цивилизации в мире, что нашло отражение в его культуре. Основа жизни китайского общества — почтительность к предкам. Конфуцианские нормы отношения к родителям, учителям китайцы усваивают с детского возраста. Жители Поднебесной никогда не пойдут против воли родителей, не будут неуважительно относиться к старшим. У русских тоже существуют такие правила, но нарушение этой нормы случается достаточно часто, а потому не могут избежать порицания. Более ответственно китайцы относятся к своему здоровью и обращаются регулярно к врачам. Русские посещают медиков только в случае крайней необходимости. Китайцы — очень трудолюбивый народ и практически не отдыхают. Для русских очень важно сочетание труда и отдыха. В Китае преобладает коллективное мышление при принятии каких-то важных решений, у русских людей более развит индивидуализм. И это лишь отдельные примеры различий русской и китайской культур. Именно их изучению большое внимание уделяется в Институте Конфуция ДВФУ, что всегда вызывает особый интерес у обучающихся, т. к. эти знания носят практико-ориентированный характер.

К становлению и развитию учебного заведения не остались равнодушными

высшие руководители Китая. В частности, генеральный секретарь ЦК КПК, Председатель КНР Си Цзиньпин отмечал: «Институт Конфуция укрепляет языковой обмен и сотрудничество, а также осуществляет сравнительное изучение Китая и западных стран» [14, с. 5]. Такое внимание со стороны политических деятелей является также одним из мотивов к обучению в Институте Конфуция, т. к. отражает важность процессов межкультурной и образовательной коммуникации между странами.

В целом все Институты Конфуция (включая Институт Конфуция ДВФУ) в России имеют схожие направления деятельности, ставят перед собой общие цели, связанные с распространением интереса к китайскому языку и культуре.

Направления деятельности Института Конфуция таковы:

- образование, включающее разработку и реализацию образовательных программ для разных категорий обучающихся;
- разработка различных методик построения образовательного процесса, включающая создание новых методических пособий и проведение семинаров и конференций по методике преподавания китайского языка, описание возможных методических приемов и методов обучения;
- научно-исследовательская деятельность, включающая проведение ежегодных «Конфуцианских чтений», научно-практических конференций, научно-публикационную активность;
- культурно-просветительская работа, включающая проведение конкурсов на знания китайского языка, организация лекториев, концертов, фестивалей, что способствует знакомству с китайской культурой, появлению лингвистического интереса [15; 16].

Стоит отметить, что Институт Конфуция ДВФУ встроен в общую систему

Института Конфуция. Вместе с тем Институт Конфуция ДВФУ — единственное учебное заведение в России, где все педагоги (китайские преподаватели) — волонтеры [9]. Постоянное общение с носителями языка позволяет учащимся Института глубоко погружаться в атмосферу обучения.

Институт Конфуция ДВФУ включает пять центров:

- образовательный;
- экзаменационный;
- повышения квалификации;
- центр китайского языка;
- культурно-просветительский центр [17, с. 27].

Обучение в центрах основывается на шести уровнях сложности по 29 образовательным программам, включающим практический, деловой китайский язык, а также каллиграфию и традиционную китайскую гимнастику тайцзицюань и ушу [2, с. 65].

В первом наборе Института Конфуция ДВФУ было всего 24 человека.

Мы проанализировали количественный состав учебного заведения за последние пять лет с 2017 года по 2021 год (согласно отчетам Института). Данные представлены в табл. 1.

Мы видим тенденцию к увеличению количества слушателей в Институте

Таблица 1

Количественный состав слушателей Института Конфуция ДВФУ с 2017 по 2021 г.

Год	2017	2018	2019	2020	2021
Слушатели	978	933	980	997	1003

Таблица 2

Категории слушателей Института Конфуция ДВФУ с 2017 по 2021 г.

Год	2017	2018	2019	2020	2021
Школьники	769	714	780	791	793
Студенты	100	85	92	104	111
Работающие	109	133	128	137	143

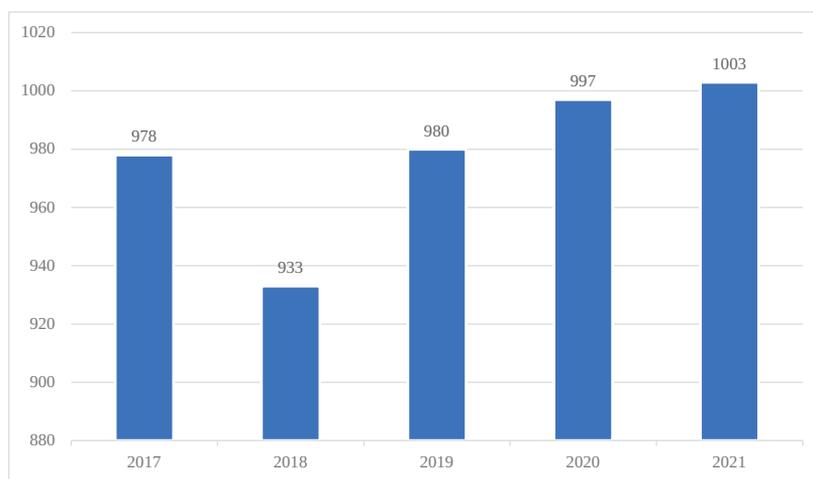


Рис. 1. Количественный состав слушателей Института Конфуция ДВФУ с 2017 по 2021 г.

Конфуция ДВФУ (см. рис. 1), что говорит о возрастающем интересе к Китаю и китайскому языку.

Обращая внимание на состав слушателей, отметим, что в нем присутствуют разные возрастные группы: школьники, студенты, работающие (см. табл. 2).

Основной категорией слушателей Института Конфуция ДВФУ являются школьники. В семи школах Владивостока школьники изучают китайский язык благодаря Институту [4, с. 15], поэтому его изучение не замыкается только стенами учебного заведения. Далее следуют работающие и студенты.

На рис. 2 отражен количественный состав разных категорий слушателей.

Кроме учебно-образовательных программ, Институт Конфуция ДВФУ регулярно проводит разные мастер-классы, среди которых особой популярностью пользуется мастер-класс по каллиграфии.

Проведение квалификационных экзаменов — еще одно из направлений работы Института Конфуция ДВФУ. Здесь ежегодно проводятся следующие экзамены:

HSK — стандартизированный квалификационный экзамен по китайскому языку;

УСТ — детский экзамен по китайскому языку для школьников до 15 лет;

ВСТ — международный стандартизированный экзамен по китайскому языку [16, с. 213].

Одним из важных направлений деятельности Института Конфуция ДВФУ является поддержка талантливой молодежи, проявляющей интерес к изучению китайского языка, и привлечение ее к участию в региональных, всероссийских и всемирных языковых конкурсах [4, с. 15; 17].

За активную образовательную, издательскую, конкурсную и культурно-просветительскую деятельность Институту Конфуция ДВФУ вручались многочисленные награды, почетные грамоты, дипломы и благодарственные письма российскими и китайскими органами государственной власти, а также значимыми общественными организациями [18].

В самом Институте Конфуция считают, что главная награда — это счастливые и увлеченные лица людей, тех, кто открывает для себя грандиозный материк китайской цивилизации, языка, культуры, философии, литературы, каллиграфии, кто старательно впитывает новые знания,

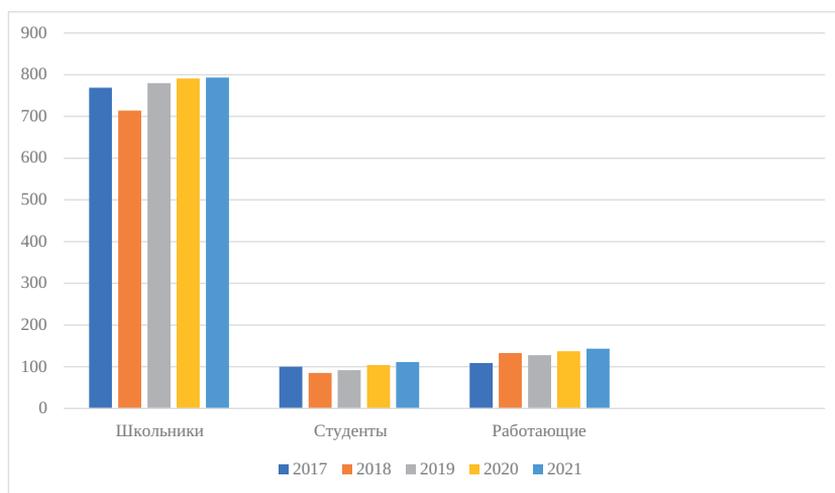


Рис. 2. Категории слушателей Института Конфуция ДВФУ с 2017 по 2021 г.

которые обязательно будут служить делу укрепления дружбы, добрососедства между Китаем и Россией [там же].

В августе-сентябре 2022 г. был проведен опрос слушателей, посвященный изучению причин распространения китайского языка в Институтах Конфуция в России в контексте глобализации. В качестве респондентов было выбрано 105 обучающихся в Институте Конфуция ДВФУ. В выборку попали представители всех категорий слушателей, а именно школьники, студенты, работающие. Гендерный состав опрашиваемых примерно одинаков (54 представителя женского пола и 51 мужского).

Методом исследования являлось анкетирование, проводимое при помощи Google форм. Данный способ распространения анкеты был выбран в связи с тем, что за короткий срок можно опросить большее количество респондентов. Кроме того, представляемые данные являются анонимными, что способствует получению объективных данных.

Вопросы, представленные в анкете, касались изучения как личных мотивов обучения в Институте Конфуция и изучения (а следовательно, распространения) китайского языка, так и вопросов, которые отражают общественные мотивы (которые в действительности также являются субъективными представлениями). Большинство вопросов были закрытые, часть носила открытый характер. В отдельных вопросах можно было выбрать только один вариант ответа, другие предполагали возможность мультिवыбора. Представим наиболее интересные полученные результаты.

В качестве причин выбора обучения китайского языка именно в Институте Конфуция ДВФУ (предлагалось выбрать не более 3-х вариантов ответа) большинство респондентов назвали «высокий

уровень подготовки преподавательского персонала» (81,9%), «обучение с носителями языка» (75,2%), «престижность образовательного учреждения» (72,4%), «наличие современных методов обучения, включая ИКТ» (51,4%). Примерно треть опрошенных также отметили «наличие большого количества образовательных программ» (31,4%), «возможность сдачи экзамена» (35,7%) и «перспектива прохождения стажировки в Китае» (28,6%). Остальные варианты ответа не набирали более 10% (такие как «стоимость обучения», «удобство расположения образовательного учреждения» и др.). Таким образом, по результатам становится ясно, что выбор Института Конфуция ДВФУ обусловлен в первую очередь профессорско-преподавательским составом, который работает в нем (см. табл. 3), следовательно, в представлении слушателей выступает некой гарантией высокого уровня образования, получения качественных знаний.

Еще один из значимых вопросов исследования был связан с определением мотивов изучения китайского языка самими слушателями (личные мотивы). В данном ответе также была возможность выбора до 3-х вариантов ответа (см. табл. 4). Респонденты выбирали разные пункты, но наиболее частыми были «наличие интереса к китайской культуре в целом» (38%), а также «возможность саморазвития и самосовершенствования» (33,3%). Следовательно, данные варианты ответа тесно связаны с той миссией, которую несут Институты Конфуция. Достаточно широкий выбор показали варианты ответов, которые связаны с отдельными проявлениями китайской культуры: «читать китайские произведения в оригинале (включая новеллы, маньхуа, классическую литературу)» — 23,8%; «смотреть в оригинальном озвучивании китайские

Таблица 3

Мотивы выбора Института Конфуция ДВФУ в качестве места обучения китайскому языку в порядке убывания

Пункт ответа	Проценты
Высокий уровень подготовки преподавательского персонала	81,9%
Обучение с носителями языка	75,2%
Престижность образовательного учреждения	72,4%
Наличие современных методов обучения, включая ИКТ	51,4%
Наличие большого количества образовательных программ	31,4%
Возможность сдачи экзамена	35,7%
Перспектива прохождения стажировки в Китае	28,6%
Удобство расположения образовательного учреждения	6,7%
Стоимость обучения	8,7%
Удобный график обучения	5,7%

фильмы и мультфильмы» — 15,2%; «слушать в оригинале китайские музыкальные произведения» — 14,3%; «играть в китайские компьютерные игры или наблюдать за киберспортом в Китае» — 8,6%. Большое количество выбора также получили пункты, связанные с «расширением карьерных перспектив» (27,6%), «возможностью работать в Китае или с китайскими партнерами» (16,2%). Этот выбор подтверждает заинтересованность слушателей в Китае как сильным

экономическом партнере России. Ряд выборов ответов были связаны с «общением с друзьями-китайцами» (18%) и «возможностью путешествовать» 16,2%, что отражает включенность России и Китая в процесс глобализации и межкультурной коммуникации.

Полученные статистические данные должны быть напрямую связаны с вопросами организации образовательного процесса, а именно отбора тех форм и заданий, методов и технологий обучения,

122

Таблица 4

Личные мотивы изучения китайского языка слушателями в порядке убывания

Пункт ответа	Проценты
Наличие интереса к китайской культуре в целом	38%
Возможность саморазвития и самосовершенствования	33,3%
Расширение карьерных перспектив	27,6%
Читать китайские произведения в оригинале (включая новеллы, маньхуа, классическую литературу)	23,8%
Общение с друзьями-китайцами	18%
Возможность работать в Китае или с китайскими партнерами	16,2%
Возможность путешествовать	16,2%
Смотреть в оригинальном озвучивании китайские фильмы и мультфильмы	15,2%
Слушать в оригинале китайские музыкальные произведения	14,3%
Играть в китайские компьютерные игры или наблюдать за киберспортом в Китае	8,6%

которые необходимо предлагать обучающимся. Если человек хочет читать в оригинале китайскую литературу, то основной упор в обучении будет идти на письменный китайский язык. Для просмотра китайских фильмов на языке оригинала потребуется хорошее аудирование и знание языка. Важен будет и разговорный китайский язык. Немаловажно правильное произношение. Хороший разговорный китайский язык требуется для бизнесменов, желающих путешествовать или работать в Китае, а также для людей, стремящихся общаться с друзьями-китайцами и желающими смотреть результаты киберспорта. Также это часто требует наличия определенных специальных знаний, терминологии или сленга, чему следует уделить внимание при проведении занятий. Следовательно, для слушателей, заинтересованных в развитии навыков разговорного китайского языка, следует большее время уделить использованию интерактивных технологий обучения, построенных на взаимодействии. Для желающих улучшить письменный язык возможна разработка специальных тренажеров, специальных заданий, в том числе использующих информационно-коммуникационные технологии. Для тех, кто хочет более глубоко овладеть грамматикой, следует использовать элементы программированного обучения.

Можно сказать, у обучающихся есть интерес ко всем аспектам изучения китайского языка, а значит, нужно соответствующим образом выстраивать образовательную программу и образовательный процесс. Необходимо соответствующее методическое сопровождение как слушателей, так и его педагогов [19]. Возможно, что в дальнейшем Институте Конфуция следует обратить внимание на этот аспект, создавая большее количество программ профессиональной подготовки педагогов китайского языка.

Достаточно интересными оказались ответы, полученные на вопрос «Почему, по Вашему мнению, люди сегодня изучают китайский язык» (см. табл. 5), т. е. в отличие от предыдущего вопроса, связанного с личными мотивами, этот был направлен на изучение субъективных представлений об общественных мотивах. Примерно половина респондентов выбрали ответы «наличие интереса к китайской культуре в целом» (51,4%) и «расширение карьерных перспектив» (43,8%), а остальные пункты (включая вариант ответа «возможность саморазвития и самосовершенствования», который в вопросе с личными мотивами занимал второе место с 33,3%), получили гораздо меньшее количество выборов. Подобные результаты показывают, что личные мотивы оказываются более персонализированными, тогда как «подумать за других» оказывается сложно. Поэтому, возможно, в ходе образовательной деятельности нужно уделять внимание причинам, которые могли бы заинтересовать других в изучении китайского языка, чтобы обучающиеся становились трансляторами и мотиваторами для своего окружения.

Однозначно положительный ответ (84,8%) получен на вопрос «Будет ли увеличиваться в России количество людей, изучающих китайский язык». Всего 6 человек опрошенных, что составляет 5,7%, ответили отрицательно (оставшиеся 9,5% затруднились при ответе). Этот ответ наглядно показывает представления слушателей о модели распространения китайского языка, а также подтверждает другие исследования, проводимые по данной теме. Это также подводит к необходимости уделять больше внимания вопросу качества преподавания китайского языка в России в целом, что напрямую связано с увеличением филиалов Института Конфуция, количеством

**Представления об общественных мотивах изучения китайского языка
в порядке убывания**

Пункт ответа	Проценты
Наличие интереса к китайской культуре в целом	51,4%
Расширение карьерных перспектив	43,8%
Возможность работать в Китае или с китайскими партнерами	28,5%
Возможность саморазвития и самосовершенствования	26,6%
Возможность путешествовать	14,2%
Смотреть в оригинальном озвучивании китайские фильмы и мультфильмы	11,4%
Читать китайские произведения в оригинале (включая новеллы, маньхуа, классическую литературу)	9,5%
Слушать в оригинале китайские музыкальные произведения	7,6%
Общение с друзьями-китайцами	6,7%
Играть в китайские компьютерные игры или наблюдать за киберспортом в Китае	4,8%

слушателей в них и качеством образовательных программ.

Один из вопросов исследования был связан с представлением респондентов о том, что такое глобализация. Этот вопрос был открытым и необязательным, однако отдельные ответы вызывают исследовательский интерес. К примеру, часть респондентов отметила, что глобализация позволяет «усиливать экономическую взаимосвязь стран», «способствует появлению крупных международных компаний» и т. д., что является достаточно традиционным пониманием. Вместе с тем другие слушатели отметили, что глобализация способствует «открытости образования», «познанию другой культуры», «возможности посещать другие страны», «общению с жителями другой страны», «изучению иностранных языков». Все эти варианты ответов в полной мере отражают ту деятельность, которая ведется в Институте Конфуция, которая заключается не только в предоставлении знаний о китайском языке в процессе образовательной деятельности, но и знакомстве с достижениями культуры (к примеру, рассказ о четырех классических китайских

романах, на основе которых и с отсылками к которым строятся многие современные работы в совершенно разных областях культуры, или проведение курсов по каллиграфии). Вместе с тем исследователи взаимоотношений Института Конфуция и России отмечают, что китайские ученые не исследовали функции и роль, которые Институты Конфуция могут играть в культурных обменах между Китаем и странами СНГ, особенно между Китаем и Россией [20–22]. Это также может стать одним из перспективных направлений для дальнейшего совершенствования образования в эпоху глобализации.

Стоит отметить, что достаточно большое количество обучающихся (67,6%) планирует сдавать экзамены по китайскому языку (см. рис. 3).

В связи с тем, что в исследовании принимали участие различные категории обучающихся, то в самом вопросе не уточнялся уровень сдаваемого экзамена. Однако подобное желание отражает необходимость высокого уровня подготовки и построения образовательных курсов с учетом специфики выбранного экзамена. Часть респондентов при этом еще не

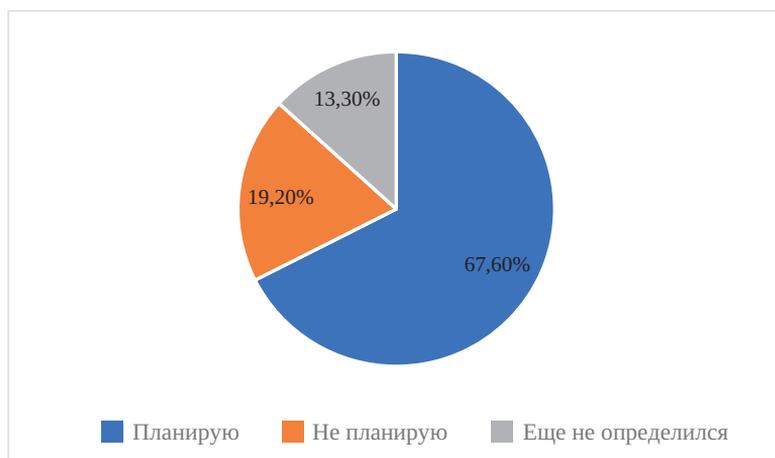


Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос «Планируете ли Вы сдачу экзамена по китайскому языку?»

определилась (13,3%), т. е. в перспективе они также могут ставить себе подобные цели. При этом желание сдавать экзамен также может свидетельствовать о каких-либо дальнейших перспективах тесного взаимодействия с Китаем (чаще всего речь идет о некой форме профессионального сотрудничества или работе репетитором или педагогом китайского языка для тех, кто выбирает его изучение за пределами Института Конфуция).

Подводя итоги, можно сказать, что у современных россиян все больше растет мотивация к изучению китайского языка и знакомству с китайской культурой. Во многом эти процессы обусловлены процессом глобализации, частью которой является установление особых отношений между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой.

Особую роль в распространении китайского языка в России играет Институт Конфуция, имеющий на территории страны множество филиалов, работающий с различными категориями слушателей. Изучение статистических данных показывает увеличение количества слушателей за последние годы. При этом

полученные результаты свидетельствуют о большом числе молодых людей (преимущественно школьников), которые изучают китайский язык. В связи с этим необходимо выстраивать образовательный процесс с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Для более глубокого изучения причин распространения китайского языка в Институтах Конфуция в России в контексте глобализации было решено провести анкетирование слушателей с соответствующей целью. В итоге оказалось, что большинство имеют мотивы, связанные с интересом к китайской культуре, с карьерными перспективами и стремлением к саморазвитию. Достаточно интересно то, что в отношении личных мотивов обучающиеся чаще выбирают пункты, связанные с изучением отдельных аспектов китайской культуры (к примеру, прослушивание музыки или чтение оригинальных произведений), тогда как в отношении представлений об общественных мотивах существует некое обобщенное «наличие интереса к китайской культуре в целом». Вместе с тем именно персонализированные мотивы стоит в большей

степени учитывать при построении образовательного процесса, уделяя соответствующее внимание выбранным аспектам. Возможно, что группа обучающихся должна учитывать мотивы изучения китайского языка, что позволит в большей степени индивидуализировать процесс обучения. Так, для различных категорий обучающихся необходимо предоставлять различное методическое сопровождение образовательного процесса. Особое внимание стоит уделить слушателям, которые планируют сдавать экзамен по китайскому языку.

В целом полученные результаты показывают, что слушатели курсов Института Конфуция достаточно высоко оценивают его профессорско-преподавательский состав, а также предлагаемый уровень преподавания.

А качестве дальнейших перспектив данного исследования может быть рассмотрено более глубокое и разностороннее изучение мотивации распространения китайского языка в других образовательных учреждениях, а не только у слушателей Института Конфуция. Еще одним интересным продолжением данного исследования могла бы стать коррекция учебных планов, связанная с мотивами и дальнейшими перспективами (включая желание сдать экзамены) в изучении китайского языка. Кроме того, возможно проведение лонгитюдного исследования на протяжении нескольких лет, связанного с изменениями в мотивации слушателей или сравнительного анализа (при использовании данной анкеты) с обучающимися Института Конфуция в других странах, что полностью соответствует идее глобализации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Журавлев, В.В. Глобализация: вызовы истории и ответы теории. М.: Профиздат, 2004. 90 с.
2. 74% родителей дошкольников хотят, чтобы их дети знали иностранный язык, и приложат к этому максимум усилий. URL: <https://nafi.ru/analytics/74-roditeley-doshkolnikov-khotyat-chtoby-ikh-deti-znali-inostranny-yazyk-i-prilozhat-k-etomu-maksim/> (дата обращения: 02.09.2022).
3. Ли, Минфу. Распространение китайского языка как фактора мягкой силы во внешней политике КНР в XXI веке: дис. ... канд. полит. наук. СПб., 2016. 236 с.
4. Соловьев, С.С. Социологический анализ вызовов роста популярности китайского языка в России // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Общественные науки. 2018. № 1 (794). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskiy-analiz-vyzovov-rosta-populyarnosti-kitayskogo-yazyka-v-rossii> (дата обращения: 07.09.2022).
5. Селезнева, Н.В. Реорганизация Канцелярии по распространению китайского языка (Ханьбань): судьба Институтов Конфуция // Проблемы Дальнего Востока. 2021. № 2. С. 166–176.
6. Русские массово учат китайский язык. Как будущий государственный? URL: kolokolrussia.ru/evraziya/russkie-massovo-uchat-kitayskiy-yazyk-kak-buduschiy-gosudarstvennyy#hcq=rNZCKOq (дата обращения: 27.08.2022).
7. Li, H.C., Mirmirani, S., Ilacqua, J.A. Confucius Institutes Distributed Leadership and Knowledge Sharing in a Worldwide // The Learning Organisation. 2009. Vol. 16. No. 6. P. 469–482.
8. Li, M., Yu, Sun. The Current Status and Development Prospects of Confucius Institutes in Russia, Belarus and Ukraine // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. 2020. № 2. С. 25–36.

9. Би, С., Азаренко, Ю.А. Значение институтов Конфуция в развитии обучения китайскому языку (на примере Института Конфуция Гуманитарного института НГУ) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2021. Т. 20. № 4. С. 176–186.
10. Борисенко, О.А. Институт Конфуция и культурная безопасность Китая // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. 2017. № 8. С. 110–115.
11. Бянкин, К.Ю. Институт Конфуция и его место в культурной глобализации и культурной регионализации КНР // Россия и Китай: проблемы стратегического взаимодействия: сборник Восточного центра. 2014. № 15. С. 145–149.
12. Данилик, Д.А. Роль Института Конфуция в развитии культурного диалога между Россией и Китаем // Культурная экономика и экономизация культуры в системе современных обществ: материалы юбилейной XV российско-китайской социологической конференции / под ред. Н.Г. Скворцова, А.В. Петрова, Ванг Жие, Динг Гоуки. СПб., 2018. С. 242–246.
13. Сюй, Сяо Бо, Лысакова, И.П. Национальная специфика объективации категории «вежливость» в русской и китайской коммуникативной культурах (обращение, извинение, утешение) // Коммуникативное поведение. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж: Истоки, 2003. С. 133–149.
14. Председатель КНР Си Цзиньпин провел беседу с немецкими синологами и представителями преподавательского состава и слушателей Института Конфуция // Институт Конфуция. 2014. Вып. 24.
15. Лю, Яньдун. Совместная работа для устойчивого развития институтов Конфуция: Программная речь на V съезде Институтов Конфуция // Институт Конфуция (русско-китайская версия). 2011. № 1.
16. Завьялова, А.А. Институты Конфуция: интеграция или экспансия // Высшее образование сегодня. 2010. № 9. С. 54–59.
17. Лю, Сяося. Яркий «Китайский мост» // Институт Конфуция. 2011. Вып. 6. № 3. С. 26–28.
18. Институт Конфуция ДВГУ — лучший среди достойных. URL: <https://confucius.dvfu.ru/news/2008-12-22-institut-konfutsiya-dvgu.htm> (дата обращения: 01.09.2022).
19. Коротаева, Е.В., Андрюнина, А.С. О сопровождении в процессе профессионального становления педагогов // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 74–79.
20. Арефьев, А.Л. Китайский язык в российской высшей школе: история и современность // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 1 (16). С. 94–105.
21. Михалевич, Е.А. Роль Института Конфуция в развитии современной международной образовательной среды // Диалог культур — диалог о мире и во имя мира: материалы IX международной студенческой научно-практической конференции. Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2018. С. 213–217.
22. Chen, Hui. Rethinking the Future Development of Confucius Institutes in Russia from the “One Belt and One Road” Perspective [J] // Journal of Guangdong University of Foreign Studies. 2018. № 29 (6).
23. Qiao, Rui, Bai, Peiqing, Li, Menglong. Research on the Status Quo and Problems of Confucius Institutes in Russia and Commonwealth of Independent States // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 2. С. 33–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/research-on-the-status-quo-and-problems-of-confucius-institutes-in-russia-and-commonwealth-of-independent-states> (дата обращения: 07.09.2022).

REFERENCES

1. Zhuravlev, V.V. *Globalizaciya: vyzovy istorii i otvety teorii* [Globalization: Challenges of History and Answers of Theory]. Moscow, Profizdat, 2004, 90 p. (in Russ.)
2. *74% roditel'ej doshkolnikov hotyat, chtoby ih deti znali inostrannyj yazyk, i prilozhat k etomu maksimum usilij* [74% of Preschool Parents Want Their Children to Know a Foreign Language, and Will Make Every Effort to Do so]. Available at: <https://nafi.ru/analytics/74-roditel'ey-doshkolnikov-khotyat-chtoby-ikh-deti-znali-inostrannyj-yazyk-i-prilozhat-k-etomu-maksim/> (accessed: 02.09.2022). (in Russ.)
3. Li, Minfu. *Rasprostranenie kitajskogo yazyka kak faktora myagkoj sily vo vneshnej politike KNR v XXI veke* [The Spread of the Chinese Language as a Factor of Soft Power in China's Foreign Policy in the XXI Century]: PhD Dissertation (Politics). St. Petersburg, 2016, 236 p. (in Russ.)
4. Solovev, S.S. Sociologicheskij analiz vyzovov rosta populyarnosti kitajskogo yazyka v Rossii [Sociological Analysis of the Challenges of the Growing Popularity of the Chinese Language in Russia], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Obshchestvennye nauki* = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Series: Social Sciences, 2018, No. 1 (794). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskij-analiz-vyzovov-rosta-populyarnosti-kitajskogo-yazyka-v-rossii> (accessed: 07.09.2022). (in Russ.)
5. Selezneva, N.V. Reorganizaciya Kancelyarii po rasprostraneniyu kitajskogo yazyka (Hanban): sudba Institutov Konfuciya [Reorganization of the Office for the Dissemination of the Chinese Language (Hanban): the fate of Confucius Institutes], *Problemy Dalnego Vostoka* = Problems of the Far East, 2021, No. 2, pp. 166–176. (in Russ.)
6. *Russkie massovo uchat kitajskij yazyk. Kak budushchij gosudarstvennyj?* [Russians are Massively Learning Chinese. How is the Future State?]. Available at: kolokolrussia.ru/evraziya/russkie-massovo-uchat-kitajskij-yazyk-kak-budushchij-gosudarstvennyj/#hqc=rNZCKOq (accessed: 27.08.2022). (in Russ.)
7. Li, H.C., Mirmirani, S., Ilacqua, J.A. Confucius Institutes Distributed Leadership and Knowledge Sharing in a Worldwide, *The Learning Organisation*, 2009, vol. 16, No. 6, pp. 469–482.
8. Li, M., Yu, Sun. The Current Status and Development Prospects of Confucius Institutes in Russia, Belarus and Ukraine, *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya Vnutrennej Azii* = Bulletin of the Buryat State University. Humanitarian Studies of Inner Asia, 2020, No. 2, pp. 25–36.
9. Bi, S., Azarenko, Yu.A. Znachenie institutov Konfuciya v razvitii obucheniya kitajskomu yazyku (na primere Instituta Konfuciya Gumanitarnogo instituta Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta) [The Importance of Confucius Institutes in the Development of Chinese Language Teaching (On the Example of the Confucius Institute of the Humanities of Novosibirsk State University)], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istorija, filologiya* = Bulletin of Novosibirsk State University. Series: History, Philology, 2021, vol. 20, No. 4, pp. 176–186. (in Russ.)
10. Borisenko, O.A. Institut Konfuciya i kulturnaya bezopasnost Kitaya [Confucius Institute and Cultural Security of China], *Problema sootnosheniya estestvennogo i socialnogo v obshchestve i cheloveke* = The Problem of the Correlation of Natural and Social in Society and Man, 2017, No. 8, pp. 110–115. (in Russ.)
11. Byankin, K.Yu. Institut Konfuciya i ego mesto v kulturnoj globalizacii i kulturnoj regionalizacii KNR [Confucius Institute and Its Place in Cultural Globalization and Cultural Regionalization of China], *Rossiya i Kitaj: problemy strategicheskogo vzaimodejstviya: sbornik Vostochnogo centra* =

- Russia and China: Problems of Strategic Interaction: Collection of the Eastern Center, 2014, No. 15, pp. 145–149. (in Russ.)
12. Danilik, D.A. Rol Instituta Konfuciya v razvitii kulturnogo dialoga mezhdu Rossiej i Kitaem [The Role of the Confucius Institute in the Development of Cultural Dialogue between Russia and China]. In: *Kulturnaya ekonomika i ekonomizaciya kultury v sisteme sovremennyh obshchestv* [Cultural Economics and the Economization of Culture in the System of Modern Societies: Materials of the XV Anniversary Russian-Chinese Sociological Conference], ed. by N. G. Skvortsov, A.V. Petrov, Wang Zhiye, Ding Gouk. St. Petersburg, 2018, pp. 242–246. (in Russ.)
 13. Syuj, Syao Bo, Lysakova, I.P. Nacionalnaya specifika obektivacii kategorii “vezhlivost” v russkoj i kitajskoj kommunikativnoj kulturah (obrashchenie, izvinenie, uteshenie) [National specificity of objectification of the category «politeness» in Russian and Chinese communicative cultures (appeal, apology, consolation)]. In: *Kommunikativnoe povedenie. Vyp. 17. Vezhlivost kak kommunikativnaya kategoriya* [Communicative Behavior, vol. 17. Politeness as a Communicative Category]. Voronezh, Istoki, 2003, pp. 133–149. (in Russ.)
 14. Predsedatel KNR Si Czinpin provel besedu s nemeckimi sinologami i predstavatelyami prepodavatelskogo sostava i slushatelej Instituta Konfuciya [Chinese President Xi Jinping Held a Conversation with German Sinologists and Representatives of the Teaching Staff And Students of the Confucius Institute], *Institut Konfuciya = Confucius Institute*, 2014, iss. 24. (in Russ.)
 15. Lyu, Yandun. Sovmestnaya rabota dlya ustojchivogo razvitiya institutov Konfuciya: Programmaya rech na V sezde Institutov Konfuciya [Joint Work for the Sustainable Development of Confucius Institutes: Keynote Speech at the V Congress of Confucius Institutes], *Institut Konfuciya (russko-kitajskaya versiya) = Confucius Institute (Russian-Chinese Version)*, 2011, No. 1. (in Russ.)
 16. Zavyalova, A.A. Instituty Konfuciya: integraciya ili ekspansiya [Confucius Institutes: Integration or Expansion], *Vyshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2010, No. 9, pp. 54–59. (in Russ.)
 17. Lyu, Syaosya. Yarkij “Kitajskij most” [Bright «Chinese Bridge»], *Institut Konfuciya = Confucius Institute*, 2011, iss. 6, No. 3, pp. 26–28. (in Russ.)
 18. *Institut Konfuciya Dalnevostochnogo gosudarstvennogo universiteta — luchshij sredi dostojnyh* [Confucius Institute of the Far Eastern State University is the Best among Worthy]. Available at: <https://confucius.dvfu.ru/news/2008-12-22-institut-konfutsiya-dvgu.htm> (accessed: 01.09.2022). (in Russ.)
 19. Korotaeva, E.V., Andryunina, A.S. O soprovozhdenii v processe professionalnogo stanovleniya pedagogov [About Support in the Process of Professional Formation of Teachers], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2018, No. 9, pp. 74–79. (in Russ.)
 20. Arefev, A.L. Kitajskij yazyk v rossijskoj vysšej shkole: istoriya i sovremennost [Chinese in Russian Higher School: History and Modernity], *Inostrannye yazyki v vysšej shkole = Foreign Languages in Higher school*, 2011, No. 1 (16), pp. 94–105. (in Russ.)
 21. Mihalevich, E.A. Rol Instituta Konfuciya v razvitii sovremennoj mezhdunarodnoj obrazovatelnoj sredy [The Role of the Confucius Institute in the Development of the Modern International Educational Environment]. In: *Dialog kultur — dialog o mire i vo imya mira* [Dialogue of Cultures — Dialogue about Peace and for Peace: Materials of the IX International Student Scientific and Practical Conference]. Komsomolsk-na-Amure, Amurskij gumanitarno-pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2018, pp. 213–217. (in Russ.)
 22. Chen, Hui. Rethinking the Future Development of Confucius Institutes in Russia from the “One Belt and One Road” Perspective [J], *Journal of Guangdong University of Foreign Studies*, 2018, No. 29 (6).

23. Qiao, Rui, Bai, Peiqing, Li, Menglong. Research on the Status Quo and Problems of Confucius Institutes in Russia and Commonwealth of Independent States, *Obshchestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie* = Society. Communication. Education, 2021, vol. 12, No. 2, pp. 33–45. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/research-on-the-status-quo-and-problems-of-confucius-institutes-in-russia-and-commonwealth-of-independent-states> (accessed: 07.09.2022).
-

Цяо Ланьцзюй, доктор педагогических наук, старший преподаватель, Харбинский педагогический университет, Китай, qiaolanju@163.com

Qiao Lanju, PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, Harbin Normal University, China, qiaolanju@163.com

Статья поступила в редакцию 11.09.2022. Принята к публикации 23.12.2022

The paper was submitted 11.09.2022. Accepted for publication 23.12.2022

НАРЕЧИЯ МЕРЫ И СТЕПЕНИ В РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: анализ и систематизация ошибок

А.А. Позднякова, Т.П. Чепкова, У Юйцунцзы, Ли Цзяци

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы изучения ошибок, связанных с употреблением наречий меры и степени в русской речи иностранных студентов: определяются причины возникновения данной группы ошибок, выявляются механизмы влияния родного языка учащегося на нормы словоупотребления в русском языке, обуславливается значимость системной работы по введению наречий в речевую практику. Авторы обосновывают важность изменения общего подхода к изучению наречий в практике РКИ. Наречия, по мнению авторов, должны рассматриваться не только как наиболее простые структурные элементы русского предложения (что наблюдается сейчас), но и как содержательно и экспрессивно насыщенный пласт русской лексики, необходимый инструмент решения многих коммуникативных задач. Это становится возможным только в случае реструктурирования всей системы лексической работы, реализации в педагогической практике новейших методик обучения иностранным языкам. Крайне актуальным, по мнению авторов, является деятельность педагога по профилактике ошибочного употребления наречий меры и степени в речи, предполагающая обеспечение большей вовлеченности студентов в процесс работы над ошибками, формирование у обучающихся представления об особенностях этнических ошибок. На основе анализа отрицательного языкового материала в статье делается вывод о том, что предупреждение ошибок, связанных с употреблением наречий меры и степени в русской речи иностранцев, будет более эффективным, если, во-первых, будут выявлены и учтены связи между характером ошибки и особенностями (лексическими, структурными) родного языка учащегося, а во-вторых, реализуется механизм поэтапного внедрения в учебную практику новейших методов презентации языкового материала.

Ключевые слова: наречия меры и степени, отрицательный языковой материал, русский язык как иностранный, системный подход.

Для цитирования: Позднякова А.А., Чепкова Т.П., У Юйцунцзы, Ли Цзяци. Наречия меры и степени в речи иностранных студентов: анализ и систематизация ошибок // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 131–146. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-131-146

© Позднякова А.А., Чепкова Т.П., У Юйцунцзы, Ли Цзяци, 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ADVERBS OF DEGREE IN THE SPEECH OF FOREIGN STUDENTS:
Error Analysis and Systematization

A.A. Pozdnyakova, T.P. Chepkova, U Yuycunczy, Li Jiaqi

Abstract. *The article considers the problems of studying errors, connected with the use of degree adverbs in Russian speech of foreign students: the causes of this group of errors are defined, the mechanisms of influence of students' native language on norms of word usage in Russian are revealed, the significance of systematic work to introduce adverbs in the speech practice is stipulated. The authors justify the importance of changing the general approach to the study of adverbs in the Russian as a second language practice. The authors believe that adverbs should be seen not only as the simplest structural elements of a Russian sentence (which is the case today), but also as a meaningfully and expressively rich layer of Russian vocabulary, a necessary tool for solving many communicative problems. This becomes possible only in the case of restructuring the entire system of lexical work, the implementation in pedagogical practice of the latest methods of teaching foreign languages. Extremely relevant, according to the authors, is the teacher's activity to prevent erroneous use of adverbs of measure and degree in speech, which involves ensuring greater involvement of students in the process of working on errors, the formation of students' understanding of the peculiarities of ethnic errors. Based on the analysis of the negative linguistic material the article makes a conclusion that the prevention of mistakes, connected with the use of adverbs of measure and degree in the Russian speech of foreigners, will be more effective, if, firstly, the links between the character of the mistake and peculiarities (lexical, structural) of the native language of the student are found and taken into account, and secondly, the mechanism of stage-by-stage introduction of the newest methods of the language material presentation to the educational practice is realized.*

Keywords: *adverbs of degree, negative language material, Russian as a foreign language, systematic approach.*

Cite as: Pozdnyakova A.A., Chepkova T.P., U Yuycunczy, Li Jiaqi. Adverbs of Degree in the Speech of Foreign Students: Error Analysis and Systematization. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 131–146. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-131-146

Наше обращение к данной теме не является случайным. Фрагментарно мы затрагивали ее в наших прошлых работах [1; 2], однако системного анализа ошибок, связанных с употреблением наречий меры и степени, не проводилось. Доля ошибок данной группы в русской речи иностранцев довольно значительна, что объясняется высокой частотностью степенных наречий в языке (по данным Д.В. Сичиной, они составляют 11,44% всех наречий в газетном корпусе и 8,06% в устном [3, с. 132]), их «импульсивным» характером, а также сочетаемостными особенностями, не всегда понятными

иностранцу: «Наречия меры и степени характеризуют интенсивность проявления признака, в прототипическом случае обозначенного прилагательным или другим наречием <...>; сочетаются также с глаголами, содержащими в семантике измеряемый (градулируемый) компонент...» [там же, с. 126]. Кроме «стандартных» наречий меры и степени, выражающих сильную (очень, крайне, слишком, чересчур и др.) и слабую (чуть-чуть, слегка, немного, незначительно и др.) степень проявления признака, к данной группе примыкают близкие по значению эмоциональные определения степени типа

чрезвычайно, замечательно, необыкновенно, поразительно и подобные. Это сближение приводит к появлению специфических ошибок (собственно лексических, лексико-грамматических, лексико-стилистических) в русской речи изучающих русский язык как иностранный.

Если трактовать ошибку иностранца как «результат неправильной операции выбора языковых средств иностранного языка для выражения правильно запрограммированной мысли» [4, с. 30], то при анализе ошибок следует обращать внимание не только на нарушения норм словоупотребления, но и на операциональные средства, т. е. те практические действия аналитического, логического и иного характера, несформированность которых и приводит к ошибкам. Применительно к употреблению наречий меры и степени важнейшими элементами операциональности являются сопоставление групп наречий (степенных и качественных, степенных и временных), дифференциация значений на уровне семем, выделение денотативного и коннотативного компонентов лексического значения слова. У иностранных студентов даже при наличии определенных знаний зачастую нет достаточного опыта применения конкретных операциональных средств в конкретном акте коммуникации, а значит, не может быть выстроена «последовательность актуально (или потенциально) осуществимых операций (действий), фактическое выполнение которых (или мысленное его прослеживание) позволяет шаг за шагом выявить смысл понятия...» [5, с. 144].

Ошибки в употреблении наречий меры и степени можно условно объединить в три большие группы.

Первая группа — это ошибки, возникающие в результате различий в выражении понятийного содержания в родном и русском языках. В этой связи О.И. Глазунова

пишет следующее: «...в ситуации, когда невозможно сопоставить лексическую единицу с реальным объектом действительности, существует обратная тенденция: в сознании носителей языка присутствует множество вариантов закрепленного за конкретной языковой единицей понятийного содержания. То, что не имеет унифицированной модели восприятия на денотативном уровне, в пределах заданного общего значения каждый субъект мысли может воспринимать и трактовать по-своему. В этой связи естественно предположить, что в сознании носителей языка процесс соотношения и оперирования абстрактной лексикой и соответствующим ей понятийным содержанием будет отличаться от аналогичных механизмов ментального восприятия конкретных языковых единиц» [6, с. 56–57].

В данной группе можно выделить два вида ошибок: 1) ошибки на наложение значений родного и русского языков (фактическое калькирование) и 2) ошибки на смешение, недифференциацию значений наречий, употребляющихся в значении степенных. При этом одна и та же ошибка у представителей разных языков может иметь разную природу и быть отнесена к первой или второй группе. Например, в сочетаниях типа *смехотворно дешево/дешевый, абсурдно дорого/дорогой* англоязычный студент чаще делает ошибку (**смешно дорогой, *смешно дешевый*) под влиянием собственных англ. сочетаний *ridiculously cheap, ridiculously expensive* (англ. *ridiculously* «смехотворно, абсурдно, нелепо»), а турецкий и китайский студент — ввиду отсутствия подобных сочетаний в родном языке. В турецком языке наречие «смешно/смехотворно» не используется с прилагательными «дешевый» и «дорогой»; есть сочетания «ужасно дорого/дорогой» (*korkunç pahalı = çok pahalı* «очень дорого»), но нет

сочетаний «ужасно дешево/дешевый» (*çok ucuz* «очень дешево»). Ошибки этой категории можно отнести к собственно лексическим.

Ошибки в сочетаниях типа *сильно спорить* (**твердо спорить*), *сильно протестовать*, *возражать* (**твердо протестовать*) в речи англичан и турок появляются под влиянием аналогичных сочетаний родного языка (англ. *strongly argue*, тур. *sert tartışma*; англ. *strongly object*, тур. *sert bir şekilde protesto etmek*; англ. *strongly* и тур. *kararlı, ısrarla, güçlü, sıkıca* — «решительно, настоятельно, сильно, твердо»). В речи китайца в аналогичных конструкциях чаще смешиваются другие наречия — *решительно, ожесточенно, активно, настоятельно* — как результат существования в языке сочетаний 坚决争辩 «решительный, ожесточенный спор/решительно, ожесточенно спорить» (**активно спорить*), 坚决抗议 — «решительный протест/решительно протестовать» (**настоятельно протестовать*). В китайском языке нет сочетаний с компонентами 积极 «активный/активно» и 抗议 «протест/протестовать». Для усиления значения в этом случае используется слово 强烈 «сильный/сильно», «резкий/резко» — 强烈抗议 — «сильный, резкий протест/сильно, резко протестовать». Слово 尖锐的 «острый» тоже не может сочетаться со словом 抗议 «протест/протестовать», но: 尖锐的问题 «острый вопрос». Появление ошибок в русском языке, очевидно, связано с недодифференциацией значений наречий и влиянием ложных аналогий: по представлению студента, если в русском языке есть сочетания *решительно протестовать* и *сильно протестовать*, то логичным будет образование сочетания **настоятельно протестовать* (**очень протестовать*), а если в китайском языке есть сочетание 强烈争辩 «активно обсуждать», то

логичным будет образование русского **решительно обсуждать*. Эти ошибки можно отнести к лексико-синтаксическим.

Вторая группа — это ошибки, являющиеся результатом «расхождений в категориальном поведении слов» (А.Р. Лурия) [7]. Под категориальным поведением в данном случае понимается способность слова не только называть соответствующий признак, но и собирать, обобщать и абстрагировать признаки и относить их к определенной категории. Части речи ведут себя по-разному в разных языках. Так, наречия и прилагательные являются неизменяемыми в английском, турецком, китайском языках, а многие прилагательные в этих языках (как и в русском) становятся базой для образования качественных наречий и слов категории состояния. Это «зона общности», помогающая в изучении чужого языка. Ср. англ. *He's very tall* «Он очень высокий», тур. *O çok uzun*, кит. 他很高; *Too high here* «Здесь слишком высоко», тур. *Yerisi çok yüksek*, кит. 这里太高了. Однако в русском языке прилагательные изменяемы и в краткой форме в среднем роде выступают омоформами по отношению к наречиям и словам категории состояния. Это «зона различий», мешающая пониманию «категориального шаблона» и провоцирующая ошибки в употреблении наречий меры и степени. Такие ошибки можно отнести как к лексико-грамматическим, так и к орфографическим: **она абсолютна глупа/глупая*, **юбка ужасна длинна/длинная* и под.

Кроме того, слова, формально выражающие одно и то же понятие, могут быть отнесены в национальных грамматиках к разным частям речи. И это создает дополнительную «платформу» для формирования ошибок.

Выражение степенного, количественного значения в русском, английском,

турецком, китайском языках имеет много общих черт, несмотря на различия в трактовках. Градирующие наречия, выражающие степень проявления квантификаторных признаков, типа *scarcely, hardly, barely* (едва), *entirely* (совершенно, абсолютно), *slightly* (слегка, чуть), *exceedingly* (чрезвычайно, чересчур) и в английском, и в русском языке выражают «отношения между параметрическими прилагательными и наречиями» [8, с. 288]; пропозитивные наречия типа *completely* (полностью, всецело), *largely* (сильно, серьезно), *fully* (полностью, в полной мере), *scarcely* (едва, с трудом, редко), *deeply* (глубоко, очень), *slightly* (немного) выражают «степень или объем глагольного качества или состояния». В английском и русском языке они сочетаются с глаголом, при этом «семантика данных наречий устанавливает определенные границы распространения действия, выраженного глаголом» [9, с. 126–133]. Турецкий язык также укладывается в рамки данных обобщений. Ср. англ. *He could not breathe deeply* «Он не может глубоко дышать» и тур. *Derin nefes alamıyog* (*derin* — «глубоко»).

В китайской грамматике до сих пор сохранилось представление о наречии как о «промежуточной» части речи. Китайский лингвист Ван Ли (1989), пытаясь разграничить части речи, пишет следующее: «Знаменательными или служебными словами являются все-таки наречия? Утверждать, что наречия — полностью служебные слова, тоже было бы не совсем верно, так как они обладают весьма конкретным значением. В моих работах они названы полужнаменательными словами *бань ши цы*, хотя я и включаю их в класс служебных слов. Например, морфема *хэнь* «очень» в *хэнь хао* «очень хорошо», конечно, представляет собой наречие, однако у нее есть собственное значение: «в высокой степени», «в высшей степени», —

поэтому я и называю наречия полужнаменательными словами» [10]. Эти выводы делаются исходя из «исторического поведения» слов и анализа контекстов.

В работах современных исследователей (Gao Zengxia, 2002; Guo Rui, 2010; A. Vicente, 2017) [11–13], в том числе российских китаеведов (Е.И. Шутова, 2003; В.А. Курдюмов, 2007; Е.Н. Колпачкова, 2019) [14–16], акцент уже делается на категориальность как «вариативность проявления семантической категории в языке». Слова *очень, весьма, еще, более, самый, наиболее, слишком, чрезвычайно*, указывающие на степень проявления признака, в китайском языке относятся к группе наречий, а слова *много* и *мало*, обозначающие количественный признак, — к группе прилагательных. Категориальное значение слов тесно связано с сочетаемостью и ролью, которую они играют в предложении. Наречия степени в функции обстоятельства могут употребляться с прилагательными и некоторыми глаголами (мысли, чувства, модальными и «побудительными» глаголами, выражающими различную степень побуждения к действию, типа *заставлять, принуждать, вынуждать, побуждать, позволять, разрешать, просить, приглашать* и под.), с глаголами других групп они не сочетаются. В этом смысле китайский и русский языки очень близки: возможны сочетания типа *настоятельно/сильно просить* (кит. 强烈要求 «сильно просить») и под.

В этой группе можно выделить ошибки трех видов: 1) ошибки, связанные с изменением «категориального шаблона», 2) ошибки, связанные с заменой грамматической формы зависимого слова (существительного) под влиянием конструкции родного языка, 3) ошибки, связанные с неправомерной заменой наречия словом другой части речи. Эти «некорректности» в разной пропорции обнаруживаются

у учащихся практически всех этнических групп.

«Категориальный шаблон» подвергается деструкции в тех случаях, когда недостаточно сформированы операциональные умения, связанные с анализом лексических единиц, определением их частеречной принадлежности, учетом грамматически значимых возможностей конкретных единиц. Г.А. Битехтина в работе, посвященной анализу ошибок в употреблении количественных наречий, пишет: «Говоря об условиях употребления количественных наречий *очень* и *много*, необходимо учитывать не только семантику глагола и наречия, но и некоторые другие факторы, связанные с их окружением. В этой связи оказываются существенными частные видовые значения глагола и характер объекта. Наречие *много*, как правило, может выступать при глаголах несовершенного вида и только в том случае, если в данном контексте глагол обозначает не процесс, а многократное, как бы суммарное действие» [17, с. 68]. На практике это означает следующее.

В конкретных речевых ситуациях иностранец видит, что глаголы, обозначающие конкретные действия (*читать, писать, говорить*), сочетаются с наречиями меры и степени, выражающими слабую степень проявления признака: *Он чуть-чуть читает, говорит, пишет; Он немного пишет; Он немного рисует*. Для изучающего язык кажется логичным выстроить и антонимичные, как ему кажется, конструкции, с наречиями, выражающими сильную степень проявления признака (*очень, крайне, слишком, чересчур* и под.). В результате появляются ошибки: **Он очень работает, *Он слишком пишет, *Он чересчур рисует*. Иностранцу трудно понять логику и при употреблении отглагольных дериватов, при сопоставлении причастий (признак по

действию) и отглагольных прилагательных (собственно признак). В этом смысле вопросы студентов вполне закономерны. Почему нельзя сказать **очень работающий*, но можно *очень работающий*; правильно — *хорошо работающий*, но неправильно — **хорошо работающий*? Понимание того, что «сильно экспрессивные» и «слабо экспрессивные» наречия различаются по своим валентным свойствам, является основой для развития лексических умений изучающих русский язык.

Также крайне важным представляется постепенное развитие представления обучающихся о широте синонимических связей глаголов и наречий, влиянии синонимии на сочетаемость конкретных единиц. Так, с наречием *очень* особенно широко «сочетаются глаголы, которые или в силу своей семантики, или в соответствии с конкретным контекстуальным употреблением указывают (через действие) на свойство предмета или характеризуют предмет» [там же, с. 67]. При анализе ошибок целесообразно обращать внимание учащихся на контекстное употребление глаголов и возможность их замены глаголами той же ЛСГ близкими по значению: *Это мне очень/слишком действует на нервы* (действовать = влиять, глагол воздействия) и **Наша группа очень действует на уроке* (действует = работает, глагол физического действия не сочетается с наречием *очень*); *Это лекарство очень действует на сердце* (действовать = влиять, глагол воздействия) и **Это вещество очень действует как катализатор* (действует = функционирует, работает, глагол физического действия не сочетается с наречием *очень*). Ср. также: **он трудно работает* (вместо *ему трудно/тяжело работать*) по аналогии с сочетанием *он тяжело дышит*; **он трудно дышит* (вместо *он тяжело дышит*) под

влиянием сочетаний *он дышит с трудом, ему трудно дышать* и под.

Конструкции и явления родного языка оказывают влияние на речь учащихся, вызывая также ошибки, связанные с неправомерной заменой грамматической формы.

Например, в турецком языке количественные наречия *biraz* (немного), *birkaç* (несколько), *çok* (много), *az* (мало) и др. не сочетаются с существительными во множественном числе. *Biraz* (немного) используется только в сочетаниях с «неисчисляемыми» существительными, и эту тенденцию турецкие студенты распространяют на явления русского языка, в результате появляются ошибки: **у меня мало карандаша, *дайте мне немного конфеты*.

Ошибки, связанные с неправомерной заменой наречия словом другой части речи, наблюдаются в тех случаях, когда конструкции родного языка кажутся иностранцам более «емкими», точными по сравнению с русскими. В некоторых случаях при переводе замена вполне обоснована. Например, предложение «Его доход увеличился вдвое» переводится англоязычным студентом как «Его доход удвоился» по аналогии с англ. *His income has doubled* «Его доход удвоился». Однако синонимичная замена глаголом «дублироваться» провоцирует ошибку: **Его доход дублировался*, т. к. в русском языке глагол *дублироваться* имеет иное значение:

ДУБЛИРОВАТЬ, несов. и сов., перех.

1. Выполнять параллельно с кем-л. одну и ту же работу для обеспечения ее надежности. // Повторно выполнять какую-л. работу без надобности. // перен. Копировать что-л., подражать кому-л.

2. Заменять основного исполнителя в какой-л. роли.

3. Заменять речевую часть звукового фильма новой записью, представляющей

собой перевод на другой язык с языка оригинала.

4. Подклеивать какую-л. ткань, какой-л. материал к изнаночной стороне другой ткани [18, с. 430].

Часты ошибки и при замене русского наречия *вдвое* глагольным сочетанием: **Его доход стал больше в двое раз, *Его доход превратился в два, *Его доход стал больше на два* (тур. *Geliri iki katına çıktı*) «Его доход удвоился», кит. 他的收入翻了一番 «Его доход превратился в два».

Еще несколько слов скажем об «ошибках избыточности», характерных в основном для китайской аудитории. В китайском языке широко употребляется повтор качественных прилагательных. Повтор обычно (но не всегда) усиливает значение признака, выражаемого качественным прилагательным, делает признак более интенсивным. Эту тенденцию китайский учащийся пытается распространить и на русский язык, считая, что делает свою речь не только более эмоциональной, но и более понятной. См. фрагмент эссе китайского студента (орфография, пунктуация, грамматико-стилистические особенности текста сохранены):

**Если бывший однокурсник вдруг стал твоим начальником, надо ли сразу увольняться? Это сложный вопрос. Мнение в тексте слишком безапелляционно и обсолютно. Я не согласна с этим мнением.*

Рабочее место — это сложная среда, наполна конкуренцией и борьбами за интересами. В компании лучше не говорить о чувстве. А работать под руководством бывшего сокурсника является более трудно и неловко. Найти работу, особенно подходящую работу не легкое дела, не надо небрежно делать решение.

Если твой начальник является твоим другом, или раньше ваше отношение было совсем, совсем не плохо, то не стоит увольняться. Но вам необходимо

*привыкнуть к этой переменной положения и роли, держать вашу дистанцию, провести **очень, очень** четкую грань между работой и жизнью. В работе не смешивать фактор чувства с работой, запомнить, чтобы не припоминать дела вашего начальник в школе или университете.*

*А если ваше отношение с бывшем сокурсником плохое, он стал вацем боссом, я советую вам сразу увольняться, не дожидаясь, пока он сам тебя уволит, потому что плохое отношение **совсем, совсем** отрицательно влияет на вашу работу и карьеру (Чжан Е, 3 курс, включенное обучение).*

Разграничение наречия и прилагательного для китайского студента важно еще и потому, что в китайском языке наречия в отличие от прилагательных обычно не употребляются в удвоенной форме, поэтому «удвоенные» русские степенные наречия типа *чуть-чуть, едва-едва, совсем-совсем* становятся для студентов отрицательным образцом и провоцируют «ошибки избыточности»: **он абсолютно-абсолютно не справился, *мы гораздо-гораздо сильнее* и под.

В китайском языке степень нарастания признака может выражаться вспомогательным глаголом, это провоцирует появление эмоционально окрашенных, «избыточных» предложений в нейтральной речи: **С каждым днем он узнавал и узнавал о чужой стране* (вместо *С каждым днем он все больше узнавал о чужой стране*); **Чем он работал и работал, тем меньше времени оставалось на учебу* (вместо *Чем больше он работал, тем меньше времени оставалось на учебу*).

Третья группа — это ошибки, возникающие под влиянием порядка слов родного языка студента.

И.Н. Кручинина определяет порядок слов как «многофункциональное формальное средство, используемое при

построении предложения» [19, с. 406]. Порядок слов организует речь, обеспечивая ее связность и логичность. От порядка слов зависит решение конкретных коммуникативных задач. Порядок слов, взаимодействуя с интонацией, создает неповторимый рисунок иноязычной речи, который нам нравится или не нравится, но который всегда выделяет язык из множества других. Это подчеркивается и другими лингвистами. В частности, О.Н. Маширенко пишет: «Порядок слов заключает в себе богатые выразительные ресурсы благодаря возможности варьирования расположением синтаксических компонентов предложения» [20, с. 145].

Нарушение порядка слов в речи иностранца не только наиболее заметно и раздражающе, но и с трудом поддается коррекции. Не случайно М.Р. Львов пишет о том, что неудачный порядок слов, «затемняющий понимание смысла предложения, относится к наиболее частым погрешностям при использовании языка» [21, с. 235]. Именно поэтому мы обращаем внимание на ошибки в употреблении наречий меры и степени, связанные с нарушением порядка слов. И нам кажется правомерным выделить в этой группе двух видов ошибок: 1) ошибки, связанные с изменением позиции наречия под влиянием конструкций родного языка, и 2) ошибки, связанные с удалением наречий из структуры предложения под влиянием усвоенных разговорных образцов.

Порядок слов неодинаков, в разных языках он обладает разной степенью «жесткости». И.Н. Кручинина пишет по этому поводу: «В аналитических языках (например, английском) порядок слов формирует грамматическую структуру предложения и является устойчивым, расположение слов определяется их ролью в предложении. В изолирующих языках порядок слов — основное средство

выражения отношений между словами. Грамматический порядок слов отличается от грамматикализованного, при котором синтаксическая функция слова определяется его местом в предложении... <...> Порядок слов, для которого грамматическая функция нетипична, иногда называется свободным» [19, с. 406]. Благодаря этой «свободе» иностранец чувствует себя достаточно комфортно в спонтанной речи, создавая русские предложения по модели родного языка.

Мы провели небольшой эксперимент, предложив студентам лексическую игру-соревнование. За 5 минут студенты должны были «собрать» из слов небольшие предложения, каждое из которых включало наречие меры и степени. Предложения были распределены в четыре группы: 1) предложения с мотивирующим глаголом, 2) предложения с мотивирующим прилагательным в нейтральной степени, 3) предложения с мотивирующим прилагательным в сравнительной степени, 4) предложения в форме пословичного выражения. Работа проводилась в электронном формате на платформе Moodle (версия 6.3 программы). Формат используемого ресурса — JMix — «перепутанные предложения» (задание на правильную последовательность слов в предложении или тексте). В качестве эталонных в программу были заложены ответы с прямым порядком слов. Продемонстрируем некоторые результаты.

1. Эталонное предложение: *Вы слишком много работаете.*

Ответы: британские студенты — *Вы работаете слишком много* (англ. You work too much «Вы работаете слишком много»); турецкие — *Слишком много вы работаете* (тур. Çok çalışıyorsunuz «Слишком много вы работаете»); китайские — *Вы работаете слишком много* (кит. 你工作太辛苦了 «Вы работаете слишком много»).

2. Эталонное предложение: *Это было чрезвычайно важное собрание.*

Ответы: британские студенты — *Это было чрезвычайно важное собрание* (англ. It was an extremely important meeting «Это было чрезвычайно важное собрание»); турецкие — *Это чрезвычайно важное было собрание* и *Это было чрезвычайно важное собрание* (тур. Bu son derece önemli bir toplantıydı «Это чрезвычайно/в высокой степени важное было собрание»); китайские — *Это было чрезвычайно важное собрание* (кит. 这是一次极其重要的会议 «Это было чрезвычайно важное собрание»).

3. Эталонное предложение: *Он гораздо выше.*

Ответы: британские студенты — *Он гораздо выше* (англ. He is much taller «Он гораздо выше»); турецкие — *Он гораздо выше* (тур. O çok daha yüksek «Он гораздо выше»); китайские — *Он выше гораздо* (кит. 他要高得多 «Он выше гораздо»).

4. Эталонное предложение: *Одна голова — хорошо, а две — ещё лучше.*

Ответы: британские студенты — *Одна голова — хорошо, а две — ещё лучше* (англ. One head is good, and two heads are even better «Одна голова — хорошо, а две головы — ещё лучше»); турецкие — *Одна голова — хорошо, а две — ещё лучше* (тур. Bir kafa iyidir ancak iki kafa daha iyidir «Одна голова — хорошо, а две — ещё лучше»); китайские — *Одна голова — хорошо, а две — лучше еще* (кит. 一个头很好, 两个头更好 «Одна голова хорошо, две головы — лучше»).

Очевидно, что практически все сформированные русские предложения являются своего рода синтаксическими кальками родного языка, поскольку ограничение времени в эксперименте не дало студенту возможности «подумать по-русски». Так, синтаксические ошибки в русской речи туков обусловлены

специфическими чертами турецкого синтаксиса, характеризующегося постпозитивным расположением сказуемого. Турецкий учащийся использует привычный порядок слов: **Летом много я работаю* (тур. Yazın çok çalışıyorum «Я много работаю летом»; ср. с англ. I work hard in the summer (Я работаю много летом); ср. с кит. 夏天我努力工作 «Летом я много работаю»), **От компьютера слишком я зависим* (тур. Bilgisayara çok bağımlıyım «Я слишком зависим от компьютера», ср. с англ. I'm too computer dependent «Я слишком от компьютера зависим»; ср. с кит. 我太依赖电脑了 «Я слишком зависим от компьютеров»).

В китайском языке наречия степени, обозначающие степень интенсивности качественного признака, в предложении ставятся перед прилагательным. Слова *немного, несколько, чуть; много, значительно, гораздо; вдвое, втрое* и под., обозначающие при сравнении предметов количественные изменения качественного признака, в предложении ставятся после прилагательного, отсюда — инверсия: *Он выше гораздо; Он глупее значительно* и под.

Очевидно, подобные погрешности в речи иностранцев, не мешающие решению коммуникативной задачи, не следует относить к ошибкам, хотя И.И. Ковтунова, оценивая вариативные возможности слов в предложении, пишет: «...порядок слов может варьироваться, но при этом он не свободен: при разном порядке слов смысл предложения, его коммуникативная задача оказываются различными» [22, с. 191].

Вопрос о том, каким образом вводить наречный материал в учебный процесс, до сих пор остается открытым. Практические вопросы, касающиеся особенностей сочетаемости наречий меры и степени с глаголами, почти не исследовались в аспекте лингводидактики, поэтому

современная методическая наука ничего не может предложить образовательной практике.

В современных условиях лексическая работа на занятиях по РКИ в большей степени ориентирована на расширение лексикона учащихся, тогда как именно типизация лексических ошибок и их системное изучение способствуют правильной организации учебного процесса. Важным в этой связи представляется наблюдение А.Н. Щукина, который пишет: «Иноязычное слово само по себе не приобретает активность своего эквивалента на родном языке, т. е. его употребление во внутренней и внешней речи не приводит к возбуждению тех следов, которыми обросло слово-эквивалент» [23, с. 45]. Учет этих особенностей необходимо отразить при формировании системы упражнений для обучения лексике. На начальных этапах целесообразно использовать предложения на нахождение соответствия, варьируя их в зависимости от уровня конкретной группы. Например:

Задание 1. Постройте сочетания из слов левого и правого столбиков.

Много	Очень
Мало	Слишком
Поздно	Совсем
Рано	Еще

Задание 2. Постройте сочетания из слов левого и правого столбиков.

Читать	Много
Писать	Немного
Говорить	Еле-еле
Молчать	Чуть-чуть

Задание 3. Найдите пары для слов левого столбика.

Читать	Очень
Писать	Много
Говорить	Слишком
Молчать	Немного
Радоваться	Сильно
Волноваться	Страшно

Задание 4. Найдите пары для слов левого столбика.

Высокий	Слишком
Важный	Абсолютно
Ранний	Еле-еле
Больной	Немного
Правильный	Исключительно
Дышащий	Слегка
Смешной	Крайне

Задание 5. Образуйте сочетания из слов левого и правого столбиков.

С полученными сочетаниями постройте предложения.

Чистый	Сильно
Дотронуться	Много
Смеяться	Еле-еле
Обнять	Слегка
Лететь	Абсолютно
Ленивый	Исключительно

На продвинутом этапе упражнения целесообразно усложнить за счет привлечения аутентичных текстов. Фактически любой яркий текст может быть превращен в инструмент совершенствования лексических умений, а его разговорный характер сделает процесс обучения более занимательным. Приведем такой пример.

Задание 6. Прочитайте текст. Вместо пропусков вставьте подходящие по смыслу слова. Объясните свой выбор.

Я был за границей всего один раз, и это была Россия. Я провел там три недели летом. За это время съездил в Казань, Екатеринбург, Волгоград, Санкт-Петербург и Москву. Мои впечатления могут быть субъективными: иногда буду сравнивать Россию с моей родной страной — Индонезией.

Люди. Существует предубеждение, что русские _____ грубые и никогда не улыбаются. Может быть, для кого-то это и так, но во всех городах люди готовы были мне помочь, хотя я и не говорил по-русски.

Общественный транспорт. Дешевый, быстрый, _____ доступный и _____ удобный. Особенно впечатлило метро в

Москве и Санкт-Петербурге, где есть _____ красивые и _____ оборудованные станции. Еще мне _____ понравилось, что можно купить транспортную карту на несколько поездок и использовать ее в метро, автобусе или трамвае. Более того, везде доступен вайфай. В Индонезии такого нет.

Трафик. Некоторые говорили, что в Москве ужасные пробки. Там, где я был, — все не так уж плохо. Думаю, просто люди не знают, какие пробки в других странах, в том числе в Индонезии.

Музеи. 95% музеев, которые я посетил, принимали студенческий билет, который мне выдали в университете, — это была не международная карта ISIC. Благодаря этому мне делали _____ хорошую скидку — в среднем 40%. Вообще, в России лучшие музеи, и я заметил, что среди посетителей много русских семей с детьми. Думаю, это наглядно показывает, как они любят свою историю.

Тротуары. Я обожаю гулять: для меня это бесплатный способ снять стресс. Но в моей стране _____ плохие и _____ неудобные тротуары. В тех городах России, что я посетил, широкие и _____ ровные пешеходные дорожки — по ним безопасно ходить, даже когда разговариваешь по телефону.

Погода. Небо _____ ясное, голубое и яркое. В Джакарте и в моем родном городе Бандунг такого, к сожалению, нет. Не знаю, может, небо было таким, потому что я приехал летом?

Материал для справок: очень, крайне, слишком, чересчур, абсолютно, совершенно, исключительно.

На заключительном этапе работы станут возможными упражнения на подстановку наречий без опоры на ключевые слова. В этом случае целесообразно установить «планку» употребления наречий конкретной группы. Например:

Задание 7. Прочитайте текст. Дополните предложения подходящими по смыслу наречиями. Употребите не менее пяти разных наречий. Объясните свой выбор.

Может показаться, что дни моей жизни _____ однообразны. Учеба, посещение спортивной секции, некоторые развлечения... Однако каждый новый день становится для меня удивительным приключением благодаря компьютеру.

Сейчас являются _____ модными приключения и путешествия, многие люди снимают об этом ролики и целые фильмы и выкладывают их в Интернет. Я смотрю фильмы и как бы иду за автором след в след: я вижу то, что видит автор, и чувствую то, что он чувствует. Получается, что, для того чтобы путешествовать, совсем не нужно выходить из дома.

Недавно я узнал, что мозг не различает стимулы, которые подаются от реальных и от виртуальных феноменов, то есть, если я путешествую виртуально, мозг ощущает то же самое, как если бы я находился в Африке, Австралии или Древнем Египте. Конечно, ощущения могут быть не такие яркие, но спектр эмоций весьма полный и многообразный и эти эмоции вполне настоящие.

Мне кажется, виртуальные путешествия во многом обеспечивают потребность человека в движении. Такой вариант мне кажется вполне нормальным, ведь люди часто живут в собственных фантазиях и проектах. Более того, с помощью Интернета они могут не только перемещаться по миру, но и создавать свои собственные миры.

Виртуальные путешествия позволяют мне преодолеть повседневность и скучную обыденность мира. Иногда мне кажется, что именно в виртуальных путешествиях я вижу настоящую красоту и

оцениваю настоящие поступки, которых иногда так не хватает в реальной жизни. А вы согласны со мной?

«Планка наречий» позволяет избежать повторов в предложениях, и, кроме своего основного назначения — обучения употреблению наречий, текст упражнения дает иностранному студенту возможность еще раз обратить внимание на стилистические ресурсы русского языка.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного можно сделать ряд выводов.

Во-первых, рассмотренные в статье проблемы изучения ошибок, связанных с употреблением наречий меры и степени в русской речи иностранных студентов, являются актуальными в свете реформирования всей системы обучения русскому языку. Возможно, речь должна идти о смене существующих приоритетов и изменении общего подхода к изучению наречий в практике РКИ. По нашему мнению, наречия должны рассматриваться не только как наиболее простые структурные элементы русского предложения (что наблюдается сейчас), но и как содержательно и экспрессивно насыщенный пласт русской лексики, необходимый инструмент решения многих реальных коммуникативных задач.

Во-вторых, изменение упрощенного «взгляда на наречие» станет возможным только при реструктурировании всей системы лексической работы в вузе, реализации в педагогической практике новейших методов обучения иностранцев русскому языку.

В-третьих, деятельность по профилактике ошибочного употребления наречий меры и степени в речи предполагает обеспечение большей вовлеченности студентов в процесс работы над ошибками, формирование у обучающихся представления об особенностях этнических ошибок. В

оценке причин подобных ошибок мы согласны с Г.А. Битехтиной, которая пишет: «...причина ошибок кроется в том, что учащиеся еще не владеют законами сочетаемости слов в русском языке» [17, с. 66]. Следовательно, актуальной практической задачей становится создание учебных материалов, позволяющих системно работать над предупреждением ошибок.

В-четвертых, работа по введению наречий (в том числе наречий меры и степени) в речевую практику должна быть системной и опираться на анализ отрицательного языкового материала, предполагающего выявление причин возникно-

вения ошибок, установление степени влияния родного языка учащегося на конкретные нормы словоупотребления в русском языке, формирование механизма коррекции ошибок.

В-пятых, предупреждение ошибок, связанных с употреблением наречий меры и степени в русской речи иностранцев будет более эффективным, если будут выявлены и учтены связи между характером ошибки и особенностями (лексическими, структурными) родного языка учащегося, а также реализован механизм поэтапного внедрения в учебную практику новейших методов презентации языкового материала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Позднякова, А.А., Кабак, М.А., Чепкова, Т.П. Принципы отбора орфографического материала для обучения иностранных студентов письменной речи // Преподаватель XXI век. 2020. № 4. С. 176–186.
2. Позднякова, А.А., Чепкова, Т.П. Конструкции с отглагольными существительными как источник лексико-грамматических ошибок в речи иностранных студентов // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 7. Материалы VII Конгресса Ассоциации преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). СПб.: РОПРЯЛ, 2022. С. 1438–1443.
3. Сичинава, Д.В. Наречия // Материалы к корпусной грамматике русского языка. Вып. III: Части речи и лексико-грамматические классы. СПб.: Нестор-История, 2018. С. 108–135.
4. Будренюк, Г.М., Григорьевский, В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев: Штиинца, 1978. 127 с.
5. Лазарев, Ф.В., Новоселов, М.М., Колобова, И.Б. Операционализм // Философская энциклопедия (в 5 томах). Т. 4 / под ред. Ф.В. Константинова. М.: Советская энциклопедия, 1967. С. 144–146.
6. Глазунова, О.И. Логика метафорических преобразований: монография. СПб.: СПбГУ, 2000. 190 с.
7. Лурия, А.Р. Язык и сознание: курс лекций / под ред. Е.Д. Хомской. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
8. Муругова, Е.В. Словообразовательные механизмы взаимодействия наречий в системе частей речи // Язык. Дискурс. Текст: материалы III Международной научной конференции. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2007. С. 288–291.
9. Зайцева, О.Л. Функциональная характеристика наречий в предложении и тексте // Очерки по лингвистике текста: сборник статей. Пятигорск: ПГЛУ, 2001. С. 124–187.
10. Ван, Ли. Части речи // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 22. Языкознание в Китае / сост. и ред. М.В. Софронов, пер. с кит. А.А. Беликов. М.: Прогресс, 1989. С. 37–53 (текст), С. 432–434 (комментарии).

11. Gao, Zengxia. The Basic Meaning of the Adverb “还” // *Shijie hanyu jiaoxue*. 2. 2002. (高增霞. 副词“还”的基本义).
12. Guo, Rui. The Semantics of the “只” and “都” (Semantic Equivalent between Sentences with ZHI and Sentences with DOU) // *Yufa yanjiu he tansuo*. 15. 2010. (郭锐. “只”义句和“都”义句的语义等值).
13. Vicente, A. What Words Mean and Express: Semantics and Pragmatics of Kind Terms and Verbs // *Journal of Pragmatics*. 2017. Vol. 117. P. 231–244.
14. Шутова, Е.И. Проблема частей речи в Китаеведении // *Вопросы языкознания*. 2003. № 6. С. 47–64.
15. Курдюмов, В.А. Сущность и особенности позиции наречия в китайском языке // *Ученые записки Академии Натальи Нестеровой*. Вып. 1. М.: Московская академия образования Натальи Нестеровой, 2007. С. 123–131.
16. Колпачкова, Е.Н. О современных подходах к описанию частей речи в китайском языке // *Китайский язык: актуальные вопросы языкознания, переводоведения и лингводидактики*. Сборник статей научной конференции / под ред. Е.В. Сениной. М.: МГИМО-Университет, 2019. С. 65–75.
17. Битехтина, Г.А. Об употреблении количественных наречий очень и много // *Русский язык за рубежом*. 1975. № 1 (33). С. 66–68.
18. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. Т. 1. М.: Русский язык, 2001. 1232 с.
19. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 20 / гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1975. 607 с.
20. Маширенко, О.Н. Порядок слов как фактор нормы текста: на материале современных немецких текстов инструкций и прогнозов погоды: дис. ... канд. филол. наук. Уфа: Башкирский гос. ун-т, 2012. 191 с.
21. Львов, М.Р. Риторика. Культура речи: учебное пособие по педагогическим специальностям вузов. М.: Академия, 2002. 272 с.
22. Ковтунова, И.И. Порядок слов // *Русская грамматика*. Т. II. Синтаксис / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. С. 91–397.
23. Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов-руссистов (включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. 231 с.

REFERENCES

1. Pozdnyakova, A.A., Kabak, M.A., Chepkova, T.P. Principy otbora orfograficheskogo materiala dlya obucheniya inostrannyh studentov pismennoj rechi [Principles of Selection of Spelling Material for Teaching Foreign Students Writing], *Prepodavatel XXI vek = Russian Journal of Education*, 2020, No. 4, pp. 176–186. (in Russ.)
2. Pozdnyakova, A.A., Chepkova, T.P. Konstrukcii s otglagolnymi sushchestvitelnymi kak istochnik leksiko-grammaticeskikh oshibok v rechi inostrannyh studentov [Constructions with Verbal Nouns as a Source of Lexical and Grammatical Errors in the Speech of Foreign Students]. In: *Dinamika yazykovykh i kulturnykh processov v sovremennoj Rossii (РОПРЯЛ)* [Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia, iss. 7. Materials of the VII Congress of the Association of Teachers of Russian Language and Literature (ROPRYAL)]. St. Petersburg, ROPRYAL, 2022, pp. 1438–1443. (in Russ.)

3. Sichinava, D.V. Narechiya [Adverbs]. In: *Materialy k korpusnoj grammatike russkogo yazyka. Vyp. III: Chasti rechi i leksiko-grammaticheskie klassy* [Materials for the Corpus Grammar of the Russian Language, iss. III: Parts of Speech and Lexico-Grammatical Classes]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya, 2018, pp. 108–135. (in Russ.)
4. Budrenyuk, G.M., Grigorevskij, V.M. *Yazykovaya interferenciya i metody ee vyyavleniya* [Language Interference and Methods of Its Detection]. Kishinev, Shtiinca, 1978, 127 p. (in Russ.)
5. Lazarev, F.V., Novoselov, M.M., Kolobova, I.B. Operacionalizm [Operationalism]. In: *Filosofskaya enciklopediya (v 5 tomah). T. 4* [Philosophical Encyclopedia (in 5 vols), vol. 4], ed. by F.V. Konstantinov. Moscow, Sovetskaya enciklopediya, 1967, pp. 144–146. (in Russ.)
6. Glazunova, O.I. *Logika metaforicheskikh preobrazovanij* [Logic of Metaphorical Transformations: Monograph]. St. Petersburg, Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2000, 190 p. (in Russ.)
7. Luriya, A.R. *Yazyk i soznanie: kurs lekcij* [Language and Consciousness: A Course of Lectures], ed. by E.D. Chomskaya. Moscow, Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1979, 320 p. (in Russ.)
8. Murugova, E.V. Slovoobrazovatelnye mekhanizmy vzaimodejstviya narechij v sisteme chastej rechi [Word-Formation Mechanisms of Interaction of Adverbs in the System of Parts of Speech]. In: *Yazyk. Diskurs. Tekst* [Language. Discourse. Text: Proceedings of the III International Scientific Conference]. Rostov-on-Don, Yuzhnyj federalnyj universitet, 2007, pp. 288–291. (in Russ.)
9. Zajceva, O.L. Funkcionalnaya harakteristika narechij v predlozhenii i tekste [Functional Characteristics of Adverbs in a Sentence and Text]. In: *Oчерки по лингвистике текста* [Essays on The Linguistics of the Text: A Collection of Articles]. Pyatigorsk, Pyatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2001, pp. 124–187. (in Russ.)
10. Van, Li. Chasti rechi [Parts of Speech]. In: *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 22. Yazykoznanie v Kitae* [New in Foreign Linguistics, vol. 22, Linguistics in China], ed. by M.V. Sofronov. Moscow, Progress, 1989, pp. 37–53 (text), pp. 432–434 (comments). (in Russ.)
11. Gao, Zengxia. The Basic Meaning of the Adverb “还”, *Shijie hanyu jiaoxue*, 2, 2002. (高增霞. 副词“还”的基本义).
12. Guo, Rui. The Semantics of the “只” and “都” (Semantic Equivalent between Sentences with ZHI and Sentences with DOU), *Yufa yanjiu he tansuo*, 15, 2010. (郭锐. “只”义句和“都”义句的语义等值).
13. Vicente, A. What Words Mean and Express: Semantics and Pragmatics of Kind Terms and Verbs, *Journal of Pragmatics*, 2017, vol. 117, pp. 231–244.
14. Shutova, E.I. Problema chastej rechi v kitaevedenii [The Problem of Parts of Speech in Chinese Studies], *Voprosy yazykoznanija = Questions of Linguistics*, 2003, No. 6, pp. 47–64. (in Russ.)
15. Kurdyumov, V.A. Sushchnost i osobennosti pozicii narechiya v kitajskom yazyke [The Essence and Features of the Position of Adverbs in the Chinese Language]. In: *Uchenye zapiski Akademii Natali Nesterovoj. Vyp. 1* [Scientific Notes of the Academy of Natalia Nesterova, iss. 1]. Moscow, Moskovskaya akademiya obrazovaniya Natali Nesterovoj, 2007, pp. 123–131. (in Russ.)
16. Kolpachkova, E.N. O sovremennykh podhodah k opisaniyu chastej rechi v kitajskom yazyke [About Modern Approaches to the Description of Parts of Speech in the Chinese Language]. In: *Kitajskij yazyk: aktualnye voprosy yazykoznanija, perevodovedeniya i lingvodidaktiki* [Chinese: Topical Issues of Linguistics, Translation Studies and Linguodidactics. Collection of Articles of the Scientific Conference], ed. by E.V. Senina. Moscow, Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij, 2019, pp. 65–75. (in Russ.)

17. Bitekhtina, G.A. Ob upotreblenii kolichestvennyh narechij *ochen i mnogo* [On the Use of Quantitative Adverbs Very Much], *Russkij yazyk za rubezhom* = Russian Language Abroad, 1975, No. 1 (33), pp. 66–68. (in Russ.)
18. Efremova, T.F. *Novyj slovar russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatelnyj: v 2 t. T. 1* [New Dictionary of the Russian Language. Explanatory-Word-Formation: in 2 vols, vol. 1]. Moscow, Russkij yazyk, 2001, 1232 p. (in Russ.)
19. *Bolshaya sovetskaya enciklopediya: v 30 t. T. 20* [The Great Soviet Encyclopedia: in 30 vols, vol. 20], ch. ed. A.M. Prokhorov. Moscow, Sovetskaya enciklopediya, 1975, 607 p. (in Russ.)
20. Mashirenko, O.N. *Poryadok slov kak faktor normy teksta: na materiale sovremennyh nemeckih tekstov instrukcij i prognozov pogody* [Word Order as a Factor of Text Norm: Based on the Material of Modern German Texts of Instructions and Weather Forecasts]: PhD Dissertation (Philology). Ufa, Bashkirskij gosudarstvennyj universitet, 2012, 191 p. (in Russ.)
21. Lvov, M.R. *Ritorika. Kultura rechi* [Rhetoric. Culture of Speech: A Textbook on Pedagogical Specialties of Universities]. Moscow, Akademiya, 2002, 272 p. (in Russ.)
22. Kovtunova, I.I. Poryadok slov [Word order]. In: *Russkaya grammatika. T. II. Sintaksis* [Russian Grammar, vol. II, Syntax], ed. by N.Yu. Shvedova. Moscow, Nauka, 1980, pp. 91–397. (in Russ.)
23. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: dlya zarubezhnyh filologov-rusistov (vkluychennoe obuchenie)* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: for Foreign Russian Philologists (Included Training)], ed. by A.N. Shchukin. Moscow, Russkij yazyk, 1990, 231 p. (in Russ.)

Позднякова Алина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, apozdnyakova@live.ru

Alina A. Pozdnyakova, PhD in Education, Associate Professor, Russian as a Foreign Language Department, Kosygin Russian State University, apozdnyakova@live.ru

146

Чепкова Татьяна Павловна, кандидат филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, tachep@mail.ru

Tatiana P. Chepkova, PhD in Philology, Professor, Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Moscow Pedagogical State University, tachep@mail.ru

У Юйцунцзы, аспирант, кафедра общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 92684170@qq.com

U Yuycunczy, Postgraduate Student, General and Russian Linguistics Department, Pushkin State Russian Language Institute, 92684170@qq.com

Ли Цзяци, аспирант, кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, 2485249719@qq.com

Li Jiaqi, Postgraduate Student, Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Moscow Pedagogical State University, 2485249719@qq.com

Статья поступила в редакцию 03.08.2022. Принята к публикации 28.10.2022

The paper was submitted 03.08.2022. Accepted for publication 28.10.2022

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В МЕТОДЕ МОНТЕССОРИ (на примере дидактического материала по русскому языку)

К.Е. Сумнительный, Т.Ю. Шпонько

Аннотация. В статье рассматривается диалог культур как естественная особенность метода М. Монтессори. Наиболее отчетливо он проявляется, когда мы рассматриваем материал для ознакомления детей дошкольного возраста с родным языком. М. Монтессори и её последователям удалось создать алгоритм разработки такого дидактического материала, исходя из общих представлений о развитии ребенка. В то же время эта последовательность введения детей в мир родного языка позволяет учесть тонкости каждого из языков, а следовательно, бережно отнестись к ним как к выразителям разных человеческих культур. В статье проведен сравнительный анализ того, как естественный процесс овладения детьми языком поддерживается аутентичными английскими и русскими Монтессори-материалами. Этот анализ имеет практическое значение для понимания того, как метод Монтессори адаптируется в российском педагогическом пространстве.

Ключевые слова: диалог культур, дидактические материалы, универсальная схема, изоляция сложностей, звуковой анализ, письмо, подготовка руки к письму, чтение, фонетическая доска.

Для цитирования: Сумнительный К.Е., Шпонько Т.Ю. Диалог культур в методе Монтессори (на примере дидактического материала по русскому языку) // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 147–154. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-147-154

147

THE DIALOG BETWEEN CULTURES IN THE MONTESSORI METHOD (BASED ON THE EXAMPLES OF DIDACTIC MATERIAL FOR RUSSIAN LANGUAGE)

K.E. Sumnitelny, T.Yu. Shponko

Abstract. In this article the dialog between cultures is discussed as a natural aspect of M. Montessori method. It is distinctly revealed when we consider the didactic material for native language exploration for children under 6 years old. Montessori and her followers managed to create an algorithm for the development of such didactic material, based on general ideas about the child development. At the same time, this sequence of introducing children into the world of their native language makes it possible to take into account the subtleties of each of the languages, and, therefore, to treat them with care as representatives of different human cultures. The article provides a comparative analysis of how the natural process of language acquisition by children is supported by authentic English and Russian Montessori materials. This analysis is of practical

© Сумнительный К.Е., Шпонько Т.Ю., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

importance for understanding how the Montessori method is adapted in Russian pedagogical area.

Keywords: *dialog between cultures, didactic materials, universal scheme, isolation of the difficulties, sound analysis, writing, hand preparation for writing, reading, phonetic board.*

Cite as: Sumnitelny K.E., Shponko T.I. The Dialog between Cultures in the Montessori Method (Based on the Examples of Didactic Material for Russian Language). *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 147–154. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-147-154

Практически все открытые свойства развивающегося ребенка Мария Монтессори считала универсальными, т. е. не зависящими от расы, социальных обстоятельств или национальности ребенка. Это не опровергнуто до сих пор. Например, сензитивные периоды есть в жизни каждого ребенка. Таким образом, М. Монтессори предложила миру и различным культурам единую ценность: развитие потенциала ребенка с опорой на общие для всех детей закономерности развития. На этом построен диалог культур, который предлагает итальянский педагог. При этом для нее очевидно, что каждый ребенок, раскрывая свой потенциал, движется в темпе, присущем только ему. М. Монтессори также предположила, что развитие обеспечивается созданием определенных условий. Важнейшим из них является наличие подготовленной среды, содержащей стимулы (дидактические материалы) для такого развития. Именно они создают то поле, в котором происходит природосообразное (в соответствии естественными закономерностями) и культуросообразное (помогающее адаптации и социализации) развитие ребенка. Выразителем любой культуры, несомненно, является язык. М. Монтессори исходит из того, что для ребенка нет сложного или простого языка. Он «впитывает» его из собственного окружения, которое вполне может быть и билингвальным. На этом сегодня строится знакомство с несколькими языками в дошкольных классах Монтессори.

Современные исследования подтверждают, что дошкольники, окончившие учреждение, организованные по аутентичному методу Монтессори, демонстрируют навыки письма и чтения на уровне и выше уровня дошкольников, окончивших другие учреждения [1; 2]. Это касается всех детей независимо от языка, который становится для них родным.

Но первые материалы по языку М. Монтессори делала для родного итальянского. Когда же в мире начали открываться центры для обучения педагогов, встал вопрос об адаптации методических языковых материалов для других языков, имеющих отличия от итальянского. Одним из первых языков стал английский. Марио Монтессори совместно с Мюрел Двайер проанализировали и разработали в языковой схеме ключевые материалы и наметили методический путь для английского языка, ведущий на практике к письму и чтению у детей до 6-ти лет [3]. Позже на основе этого опыта и в рамках международного распространения аутентичной М. Монтессори педагогики Мюрел Двайер разработала и описала универсальную схему, рекомендованную для применения в других странах для других языков, также ведущую к письму и чтению у детей до 6-ти лет [4]. Вопрос об использовании универсальной схемы для русского языка встал и перед российскими педагогами. Осваивая метод Монтессори, они вскоре поняли: чтобы произошла полноценная интеграция метода в

русское образование «педагог должен принять новые, антропоцентрические ценности и освоить технологии, которые помогут ему их реализовать» [5, с. 86]. Необходимо было разобраться, как использовать (представлять детям) материал по языку. Так как обучение российские педагоги проходили за рубежом, то использовались материалы и упражнения, разработанные для немецкого и английского языка. Наличие общей схемы позволяло предположить, что это правомерно, но было также очевидно, что русский язык имеет свои особенности, которые не учтены в других языках. Для русского языка был разработан новый материал: двухсторонние буквы и фонетическая доска.

Какие же особенности русского языка продиктовали разработчикам необходимость создания этих материалов? Практика их использования показывает, что материал позволяет, с одной стороны, учесть правила русской фонетики и грамматики, а с другой — использовать преимущества, который дает метод Монтессори для развития у детей интереса к письму и чтению и глубокому исследованию родного языка.

В своих научных наблюдениях за детьми М. Монтессори открыла естественный и универсальный процесс освоения языка ребенком до 6-ти лет [6, с. 82–95]. Её идея о том, что дети идут от простого, уже известного, к неизвестному и сложному, находит подтверждение в исследованиях

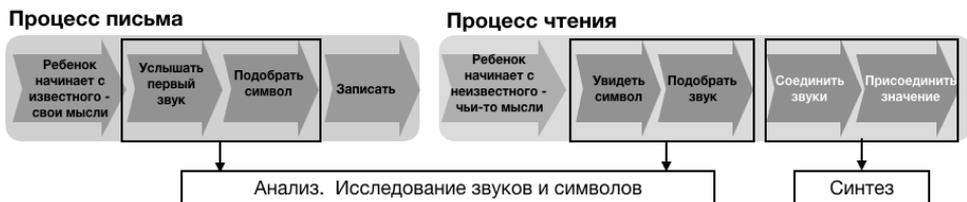
А.А. Леонтьева [7, с. 174–175]. Затем на основе уже известных ребенку звуков и слов может легко быть освоена принятая система кодирования устной речи (письменная речь), если ребенку в это время дать символы языка (буквы и их сочетания), соответствующие основным звукам в словах. Данное утверждение подтверждается зарубежными исследованиями [8; 9].

Освоив фонетический код, ребенок переходит к более сложному процессу чтения — расшифровке мыслей других людей, что есть декодирование символов в звуки, слова и предложения. Дополнительный этап — понимание их смыслов, взаимосвязей, и в итоге — общего смысла сообщения. Данные процессы подробно и глубоко исследовались отечественными учеными-нейролингвистами [10] и психологами [7, с. 140–141], подтверждающими подобную структуру процессов письма и чтения у детей [10, с. 230].

М. Монтессори, разработав соответствующие дидактические материалы, лишь перевела эти теоретические схемы в педагогическую практику. И если во всех своих материалах она исходит из универсальности развития ребенка [11], то здесь в её системе возникает необходимость учесть те особенности, которые есть в каждой из вступивших в диалог культур.

Для нашего исследования важно отметить, что М. Монтессори разделила процесс механического письма рукой и аналитический процесс выделения звуков

Таблица 1
Обобщенная структура освоения детьми дошкольного возраста письма и чтения



слова и кодирования их в символы, придерживаясь принципов изоляции сложности и поэтапной косвенной подготовки. Она заметила, что интеллект ребенка уже в 4 года готов к письму, и освободила его от физических ограничений руки и кисти, предоставив другой механизм для записи слов. Для этого она разработала **подвижный алфавит**. Этот материал освобождает интеллект ребенка и дает ему возможность ощущать и видеть перед глазами звуки, кодировать их в символы, используя движение и органы чувств и сенсорно изучать звуко-буквенный языковой код, обеспечивая возможность писать сложенные в слова знаки.

Если шершавые буквы и подвижный алфавит готовят ребенка к письму и чтению интеллектуально, то для параллельной подготовки руки к письму М. Монтессори разработала дидактический материал: **металлические фигуры-вкладыши**. Они готовят к моменту, когда ребенок захочет и будет готов писать рукой. Они обеспечивают успешность и спонтанность этого процесса.

Письмо, как и устная речь — процесс самовыражения, но в виде символов и знаков, та же речь, но молчаливая, с использованием кода. Изначально это желание и стимул что-то сообщить, а слова и звуки известны ребенку. При письме ребенок слушает первый звук и подбирает символ для каждого звука. Например: Таня (Тан'а) или в английском shoe (shoo), что является исследованием языка через фонетическое письмо, ребенок пишет звуками. Ребенок естественным образом идет от звука к символу. Сначала звуковой анализ [12] позволяет выделить звук, а затем необходимо обозначить его символом, «написать».

Процесс освоения детьми чтения одинаков для английского и русского языков, чтение — более сложный в интеллектуальном плане процесс, чем письмо.

Чтение состоит из двух этапов (анализа и синтеза), когда нужно не только декодировать слово или предложение, но и понять его смысл, присоединить значение к механически декодированному слову или предложению (синтез). В письме же присутствует один интеллектуальный этап — звуко-буквенный анализ, сама запись — механический процесс, который можно изолировать. При чтении дополнительная сложность состоит в том, что для того чтобы понять смысл прочитанного, нужно иметь собственный опыт, знать структуру языка и разнообразную лексику, правила пунктуации и точную терминологию.

При адаптации любых материалов по языку следует учитывать принципы педагогики М. Монтессори:

- ребенок познает абстрактные понятия через сенсорное, практическое взаимодействие и опыт с конкретными, материальными объектами (материализованная абстракция);

- в ходе презентации материала дается не все, а ключи, необходимые для самостоятельного и успешного исследования;

- идти от известного к неизвестному, от простого к сложному. Звуки все известны ребенку — идти от звуков к символам, поэтому первое — это фонетическое письмо, цель которого — исследование и закрепление связи звуков и символов. Сначала письмо, а затем чтение, т. к. процесс письма проще, в нем нет процесса синтеза и присоединения смысла;

- изоляция сложностей и постепенное усложнение. Изоляция сложности на каждом этапе и постепенное усложнение каждый раз, базируясь на том, что уже известно ребенку;

- порядок подготовки. Письмо и чтение — взаимно поддерживающие процессы. Сначала — фонетическое письмо, которое подготавливает ребенка к чтению, затем через чтение ребенок изучает

правописание. Через чтение ребенок продолжает исследовать язык;

- звуковые игры развивают фонематический слух ребенка и обращают его внимание на то, что слова состоят из конкретных звуков;
- косвенная подготовка руки, внутреннего мира и интеллекта через упражнения практической жизни, сенсорные материалы, богатую устную речь. Косвенная подготовка кисти к письму через металлические рамки-штриховки;
- подготовка координации «рука — глаз» и умение различать различные формы через упражнения с «Геометрическим комодом»;
- исследование звуков при письме на подвижном алфавите способствует процессу чтения, т. к., произнося звук и подбирая символ, ребенок закрепляет и автоматизирует это знание и потом с легкостью использует в чтении, когда для символа нужно вернуть звук.

С учетом этих принципов М. Монтессори разработала **ключевые** языковые материалы вне зависимости от языка. Эта разработка получила название «Ворота в

письмо и чтение». В эту основу вошли **звуковые игры, шершавые буквы, подвижный алфавит и металлические рамки.**

Нужны ли другие материалы и какие? На этот вопрос мы попробуем ответить, проведя анализ различий между английским, для которого ключевые материалы достаточны, и русским языком. Главный вопрос в том, есть ли какие-то особенности, которые не учтены в основе? Если есть, то как они могут быть учтены? Этот анализ нагляднее свернуть в таблицы. В них видно, какие особенности учитывают измененные или новые материалы.

Фонетическая доска стала абсолютно новым материалом, создание которого вызвано особенностями русского языка (см. табл. 4). Подробное описание работы с фонетической доской дается в пособии, подготовленном в МПГУ [5]. Наша задача — показать, что фонетическая доска соответствует вышеперечисленным принципам, на которых разрабатывалась система представления языка детям до 6-ти лет.

Анализ показывает, что фонетическая доска отвечает основным принципам метода Монтессори:

Таблица 2 **151**

Отличия английского и русского языков в методе Монтессори

	Английский	Русский
Письмо фонетическое	1) Один звук выражается двумя символами (ie-pie, oo - book, ch - chair)	Нет
	Нет	1) Один и тот же символ может давать твердый и/или мягкий звук (Нина, Настя)
	Нет	2) Два звука выражаются одним символом (йа = я, йэ = е)
Чтение и правописание	Нет	3) Символы без звуков
	Нет	4) Слияния звуков (мы- ми, ла - ля и т.д.)
	2) Нефонетические слова, которые не поддаются никаким правилам фонетики- нужно запомнить их произношение целиком	Нет
	3) Звуки могут быть написаны более, чем одним способом (звук ie - y - igh), pie, fly, high	5) Звуки могут быть записаны более, чем одним способом (звук ш-ж): ковш, корж

Таблица 3

Различия между английским и русским языками в рамках фонетического письма и их обеспеченность дидактическим материалом

	Английский	Материал	Русский	Материал
Письмо фонетическое	1. Один звук выражается двумя символами (ie – pie, oo – book, ch – chair)	Шершавые буквы с диграфами – необходимыми для фонетического написания любого слова	Нет	
	Нет		1. Один и тот же символ может давать твердый /или/ мягкий звук (Нина, Настя)	1. Шершавые буквы с двухсторонними твердыми и мягкими – чтобы дать все звуки. 2. Соответствующий Подвижный алфавит , для фонетического написания любого слова.
	Нет		2. Два звука выражаются одним символом (йа – я, йэ – е)	1. Шершавые буквы и соответствующий Подвижный алфавит

Таблица 4

Различия между английским и русским языками в рамках чтения и правописания и обеспеченность этих различий дидактическим материалом

	Английский	Материал	Русский	Материал
Чтение и правописание	Нет		3. Символы без звуков	1. Шершавые буквы 2. Подвижный алфавит
	Нет		4. Слияния звуков (мы – ми, ла – ля и т.д.)	1. Фонетическая доска
	2. Нефонетические слова, которые не поддаются никаким правилам фонетики-нужно запомнить их произношение целиком	1. Puzzle words	Нет	
	3. Звуки могут быть записаны более чем одним способом (звук ie – y – igh): pie, fly, high	1. Папки для чтения	5. Звуки могут быть записаны более чем одним способом (звук ш – ж): ковш, корж	1. Папки для чтения

- базируется на том, что ребенок уже знает (звуки и символы, для которых производится слияние, цветовой код);
- осуществляет косвенную подготовку (к правописанию и чтению);

- позволяет изолировать сложность (ребенок изучает новый звук после слияния двух известных);
- позволяет самостоятельно и успешно исследовать звуковой код.

Следует признать, что дидактический материал М. Монтессори по развитию речи позволяет работать с детьми в любой языковой среде. Но языки со сложной фонетикой, отличные от итальянского, требуют разработки и использования материалов, учитывающих ключевые особенности фонетики языка и основные принципы метода Монтессори. Для английского языка такие материалы разработал Марио Монтессори совместно с тренерами Лондонского института.

В случае с русским языком возникла необходимость в трансформации некоторого классического материала и создании нового, назначение которого показано в

этой работе. То, что фонетическая доска стала использоваться в работе с другими языками, позволяет утверждать, что она пополнила коллекцию дидактического материала М. Монтессори.

Опыт адаптации языкового материала важен для нашего многонационального государства, в котором у некоторых народов письменный язык появился только в последнее столетие. Метод Монтессори дает универсальную базу для диалога между этими языками, а значит, и народами, позволяя создать условия не только для изучения любого языка, но и для его развития [12].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Lillard, A.S., Else-Quest, N.* Evaluating Montessori Education // *Science*. 2006. Vol. 313. No. 5795. 1893 p.
2. *Lillard, A.S. Heise, M.J.* “An Intervention Study: Removing Supplemented Materials from Montessori Classrooms Associated with Better Child Outcomes” // *Journal of Montessori Research*. 2016. Vol. 2 (1).
3. *Lawrence, L.* Remembering Muriel Dwyer a Montessori “force”. URL: <https://www.montessorisociety.org.uk/resources/Documents/MurielDwyerObit.01.pdf> (дата обращения: 07.01.2023).
4. *Dwyer, M.* A Path for the Exploration of Any Language Leading to Writing and Reading // *Namta Journal*. 2004. Vol. 29. No. 3.
5. *Сумнительный, К.Е.* Проблемы и пути адаптации педагогической системы М. Монтессори на фоне интеграции России постсоветского периода в европейское пространство // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2006. № 1 (14). С. 85–90.
6. *Montessori, M.* The Formation of Man. Montessori-Pierson Publishing Company. 2014. 272 p.
7. *Леонтьев, А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл; Академия, 2008. 287 с.
8. *McGuinness, D.* Why Our Children Can't Read and What We Can Do About It. New York, 1997. 72 p.
9. *Moats, L.* Teaching Decoding // *American Educator*. Summer/Spring. 1998.
10. *Лурия, А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М: Либроком, 2009. 256 с.
11. *Монтессори, М.* Впитывающий разум ребенка. СПб.: Волонтеры, 2011. 320 с.
12. *Сумнительный, К.Е., Сумнительная, С.И.* Развитие речи, навыков письма и чтения у детей-дошкольников с помощью дидактических материалов М. Монтессори. М.: МПГУ, 2021. 172 с.

REFERENCES

1. *Lillard, A.S., Else-Quest, N.* Evaluating Montessori Education, *Science*, 2006, vol. 313, No. 5795, 1893 p.

2. Lillard, A.S., Heise, M.J. “An Intervention Study: Removing Supplemented Materials from Montessori Classrooms Associated with Better Child Outcomes”, *Journal of Montessori Research*, 2016, vol. 2 (1).
3. Lawrence, L. *Remembering Muriel Dwyer a Montessori “force”*. URL: <https://www.montessorisociety.org.uk/resources/Documents/MurielDwyerObit.01.pdf> (accessed: 07.01.2023).
4. Dwyer, M. A Path for the Exploration of Any Language Leading to Writing and Reading, *Namta Journal*, 2004, Vol. 29, No. 3.
5. Sumnitelnyj, K.E. Problemy i puti adaptacii pedagogicheskoj sistemy M. Montessori na fone integracii Rossii postsovetskogo perioda v evropejskoe prostranstvo [Problems and Ways of Adaptation of M. Montessori’s Pedagogical System Against the Background of the Integration of Post-Soviet Russia into the European Space], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University, 2006, No. 1 (14), pp. 85–90. (in Russ.)
6. Montessori, M. *The Formation of Man*. Montessori-Pierson Publishing Company, 2014, 272 p.
7. Leontev, A.A. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow, Smysl, Akademiya, 2008, 287 p. (in Russ.)
8. McGuinness, D. *Why Our Children Can’t Read and What We Can Do About It*. New York, 1997, 72 p.
9. Moats, L. Teaching Decoding, *American Educator*, Summer/Spring, 1998.
10. Luriya, A.R. *Osnovnye problemy nejrolingvistiki* [The Main Problems of Neuro-Linguistics]. Moscow, Librokom, 2009, 256 p. (in Russ.)
11. Montessori, M. *Vpityvayushchij razum rebenka* [Absorbing the Mind of a Child]. St. Petersburg, Volontery, 2011, 320 p. (in Russ.)
12. Sumnitelnyj, K.E., Sumnitelnaya, S.I. *Razvitie rechi, navykov pisma i chteniya u detej-doshkolnikov s pomoshchyu didakticheskikh materialov M. Montessori* [The Development of Speech, Writing and Reading Skills in Preschool Children with the Help of Didactic Materials M. Montessori]. Moscow, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2021, 172 p. (in Russ.)

Сумнительный Константин Евгеньевич, доктор педагогических наук, кафедра психологической антропологии, кафедра педагогики, Московский педагогический государственный университет, ksum@inbox. ru

Konstantin E. Sumnitelny, ScD in Pedagogy, Department of Psychological Anthropology, Department of Pedagogy, Moscow Pedagogical State University, ksum@inbox. ru

Шпонько Татьяна Юрьевна, англо-говорящий Монтессори-педагог, Монтессори-центр “Жемчужина”, tshponko@gmail.com

Tatiana Yu. Shponko, English-Speaking Montessori Teacher, Montessori Center “Pearl”, tshponko@gmail.com

Статья поступила в редакцию 26.02.2023. Принята к публикации 24.03.2023

The paper was submitted 26.02.2023. Accepted for publication 24.03.2023

С.С. ПРОКОФЬЕВ. ЕГО НАСТАВНИКИ И ПЕДАГОГИ

Т.Г. Мариупольская

Аннотация. В статье рассматриваются взаимоотношения С.С. Прокофьева со своими наставниками и педагогами, повлиявшими на его становление как выдающегося композитора и исполнителя. Отмечена роль в музыкальном развитии С.С. Прокофьева, которую сыграло в детском возрасте его общение с матерью, пианисткой, и с первым педагогом — Р.М. Глиэром. Дается материал, характеризующий деятельность педагогов, у которых он учился в Петербургской консерватории: по теоретическим дисциплинам — у А.К. Лядова и Н.А. Римского-Корсакова, по классу фортепиано — у А.Н. Есиповой, по классу дирижирования — у Н.Н. Черепнина. Очерчиваются основные достижения этих музыкантов в плане развития отечественного музыкального искусства. Обозначаются способы взаимодействия ученика и учителя на пути приобретения школы профессионального мастерства.

Ключевые слова: С.С. Прокофьев, педагоги Петербургской консерватории — А.К. Лядов, Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Есипова, Н.Н. Черепнин, профессиональное и творческое становление музыканта.

Для цитирования: Мариупольская Т.Г. С.С. Прокофьев. Его наставники и педагоги // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 155–163. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-155-163

S.S. PROKOFIEV. HIS MENTORS AND TEACHERS

Т.Г. Mariupolskaya

Abstract. The article considers the relationship of Prokofiev with his mentors and teachers, which influenced his development as an outstanding composer and performer. The article notes the role of his communication with his mother, a pianist, and his first teacher, R.M. Glier, in his musical development as a child. The article presents material describing the work of the teachers who taught him at the St. Petersburg Conservatory: A. K. Lyadov and N. A. Rimsky-Korsakov in the theory department, A. N. Yesipova in the piano class, N. N. Cherepnin in the conducting class. The main achievements of these musicians in terms of the development of national musical art are outlined. Ways of interaction of the pupil and the teacher on the way of acquiring the school of professional mastery are stated.

Keywords: S.S. Prokofiev, teachers of the St. Petersburg Conservatory — A.K. Lyadov, N.A. Rimsky-Korsakov, A.N. Esipova, N.N. Cherepnin, professional and creative formation of a musician.

Cite as: Mariupolskaya T.G. S.S. Prokofiev. His Mentors and Teachers. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2023, No. 2, part 1, pp. 155–163. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-155-163

© Мариупольская Т.Г., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Среди выдающихся музыкантов XX века, получивших мировое признание, — Сергей Сергеевич Прокофьев. Его произведения постоянно звучат на концертной эстраде, являясь важной составной частью репертуара современных выдающихся пианистов, скрипачей, виолончелистов и певцов. Его балеты, оперы, симфонии, оркестровые сочинения не перестают волновать слушателей всех стран и континентов. На его произведениях оттачивают свое мастерство исполнители разных возрастных категорий и специальностей. Его произведения, написанные в том числе о детях и для детей (цикл «Детская музыка», «Гадкий утенок», «Петя и волк» и др.), представляют собой непреходящую художественную и гуманитарную ценность. Изучая его произведения в исполнительских классах учебных учреждений всех звеньев, молодые музыканты познают уникальные особенности композиторского письма С.С. Прокофьева, мир его художественных образов и способов воплощения их в звучащую ткань.

Каким же был процесс профессионального и творческого становления Сергея Сергеевича Прокофьева как замечательного композитора и чрезвычайно яркого исполнителя? Общение с кем из наставников и педагогов было особенно значимо в плане овладения С.С. Прокофьевым секретами музыкального мастерства?

Прежде всего, нельзя не отметить влияние на музыкальное развитие Сережи Прокофьева его матери, которая сама была неплохой пианисткой и для которой особенно близкими по духу были сочинения Л. ван Бетховена и Ф. Шопена. Обнаружив музыкальные способности маленького Сережи, она первая начала заниматься с ним музыкой. Сережа научился самостоятельно подбирать мелодии,

играть подголоски к разным упражнениям и в пять с половиной лет сочинил свое первое произведение — «Индийский галоп». Чуть позже, в шесть лет, он уже стал автором вальса, марша и рондо, а в семь лет — марша в четыре руки. Побывав в Москве на оперных спектаклях «Фауст» Ш. Гуно и «Князь Игорь» А.П. Бородина, девятилетний С. Прокофьев был настолько впечатлен услышанным, что написал собственную оперу в трех действиях под названием «Великан».

При вторичном посещении Москвы зимой 1901/1902 г. семья Прокофьевых была принята в доме С.И. Танеева, который высоко оценил музыкальный талант мальчика и посоветовал ему начать занятия гармонией сначала с Ю.Н. Померанцевым (в то время учеником консерватории, в будущем — дирижером Большого театра), а затем с Р.М. Глиэром, который стал первым серьезным наставником начинающего композитора.

Р.М. Глиэр два года подряд летом приезжал на родину Сережи, в село Сонцовку Екатеринославской губернии в усадьбу его родителей, где занимался с мальчиком гармонией, основами инструментовки и игрой на фортепиано. Рейнгольд Морицевич умело сочетал изучение теории музыки с живой практикой. На конкретных примерах разбирались особенности гармонии, формы, фразировки, способов голосоведения произведения. Сережа хорошо читал ноты с листа, и они вместе с учителем играли в четыре руки произведения Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. ван Бетховена, П.И. Чайковского. Кроме того, Р.М. Глиэр много заставлял своего ученика импровизировать, фантазировать за роялем, что доставляло ему большое удовольствие.

Общаясь с Р.М. Глиэром, Сережа пишет «Песенки», мазурки, вальсы и даже симфонию и скрипичную сонату.

Появилась и новая опера «Пир во время чумы», и первые романы. При каждом посещении Москвы не прекращались встречи с С.И. Танеевым, чьи мудрые советы приносили молодому музыканту огромную пользу. Вставший вопрос о дальнейшем обучении С. Прокофьева разрешился в пользу поступления в Петербургскую консерваторию. Произошло знакомство с А.К. Глазуновым, в то время директором Петербургской консерватории, который, прослушав сочинения С. Прокофьева, предсказал ему большое будущее.

С момента поступления в Петербургскую консерваторию в сентябре 1904 года начался этап профессионального и творческого становления С.С. Прокофьева. В то время в консерватории обучались десять лет. Одновременно с музыкальными предметами проходили и общеобразовательные.

...Для любого человека, избравшего ту или иную профессию, чрезвычайно важным является общение с педагогами, помогающими найти пути и способы овладения избранной специальностью. В отношении к музыкантам данный факт имеет особенное значение, т. к. многие дисциплины осваиваются в формате индивидуального контакта учителя и ученика. Это в первую очередь относится к таким дисциплинам, как инструментальное и вокальное исполнительство, дирижирование. Да и многие теоретические дисциплины проходят в форме занятий небольшими группами с постоянными индивидуальными консультациями, где ученик непосредственно общается с учителем.

Для музыканта особенно значима сама личность педагога, уровень его профессионализма, особенности художественного и общэстетического мировоззрения, его эрудиция и взгляды, умение найти в

процессе постижения основ будущей профессии общий язык с учеником. Важно также, в русле каких традиций, художественных течений, направлений следует педагог, каких взглядов он придерживается в отношении происходящих культурных и общественных событий. Существенно и то, насколько убедительной и эмоционально заразной является сама подача знаний и умений, которые необходимо освоить каждому ученику.

Чаще всего взаимодействие учителя и ученика строится на психологическом механизме притяжения и отталкивания. Они вместе, ощущая духовное родство, идут по пути освоения секретов профессионального мастерства, преодолевая трудности, встречающиеся на этом пути, либо при неприятии позиций, методологии и личностных особенностей педагога учеником процесс обучения становится не столь продуктивным. Взаимное личностное притяжение художественных взглядов и оценок учителя и ученика, близкие мировоззренческие позиции помогают лучше усваивать изучаемый материал. Как писал Б.В. Асафьев, в консерватории «счастливыми были те, <...> которые вступали в соприкосновение <...> с крупнейшими мастерами и наряду с выполнением программы, то есть официальной стороны дела, ощущали непосредственное влияние великого артиста или композитора» [1, с. 32]. Поэтому столь необходимо, чтобы художественные и профессиональные намерения, а также способы осуществления этих намерений у педагога и ученика шли в одном направлении. Тем не менее внутреннее «отторжение» взглядов и методов преподавателя порой служит импульсом для выработки собственных, оригинальных художественных и профессиональных убеждений, определяя путь развития творческой индивидуальности.

...Поступив в Петербургскую консерваторию, С.С. Прокофьев попал в класс А.К. Лядова по композиции. Между А.К. Лядовым и С.С. Прокофьевым почти сразу возникли противоречия, связанные с одной стороны, с тем, что педагог не заинтересовался ранними композиторскими опусами ученика. С другой стороны, А.К. Лядов настаивал на овладении каждым начинающим композитором опыта классиков, поскольку считал, что именно на законах классики зиждется вся музыка. В чем он был, безусловно, прав. Однако именно этим С.С. Прокофьев не очень хотел заниматься. Несмотря на определенную конфронтацию педагога и ученика в течение всего времени обучения, А.К. Лядов тем не менее считал, что у Прокофьева-композитора — большое будущее. В свою очередь, С.С. Прокофьев, освоив азы классической гармонии, ценил А.К. Лядова как высокого профессионала.

А.К. Лядов, тяготевший к русской тематике, был известен как составитель сборников русских песен. Учившийся по композиции в классе Н.А. Римского-Корсакова в Петербургской консерватории, он стал членом и одним из главных (наряду с Н.А. Римским-Корсаковым и А.К. Глазуновым) художественных консультантов существовавшего в промежутке от 1885 до 1908 года Беляевского кружка. Основатель кружка М.П. Беляев, по своим убеждениям славянофил, был известен не только как богатый лесопромышленник, но и как музыкант-любитель, меценат, организовавший собственное издательское дело в Лейпциге. Он публиковал произведения Н.А. Римского-Корсакова, А.К. Глазунова, А.К. Лядова, А.П. Бородина и других русских композиторов за свой счет и был первым, кто ввел защиту их международных авторских прав. М.П. Беляев занимался

пропагандой произведений композиторов основанного им кружка, организовал серию «Русских симфонических концертов», проводил «квартетные пятницы» в своем доме в Санкт-Петербурге, учредил ежегодную премию имени М.И. Глинки. При всей прогрессивности устремлений беляевцев тем не менее им был присущ «националистический» академизм и в значительной степени консерватизм и конформизм его членов.

А.К. Лядов также довольно тесно общался с композиторами «Могучей кучки». Его отличал неторопливый, тщательный, ювелирный стиль работы над сочиняемыми произведениями. Немаловажную сторону в наследии А.К. Лядова составляют его сочинения в фантастическом ключе: оркестровые поэмы «Баба-Яга», «Кикимора», «Заколдованное озеро». Дух народного эпоса, ясность мышления и изложения материала, жизнерадостность и юмор, напевность и нежная лирика, филигранность отделки каждой детали, тонкость и изобретательность в использовании разных инструментов — все это, возможно, не всегда осознанно оказало влияние на становление композиторского почерка молодого С.С. Прокофьева. «Нет сомнения в том, — писал И.В. Нестьев, — что Прокофьев, фрондируя против лядовской педагогической системы (*и, добавим, взглядов — Т.М.*), многому учился у Лядова-композитора, по-своему воспринимая обаяние лядовского русского мелоса, его острохарактерной сказочности» [там же, с. 33].

В классе контрапункта, где у А.К. Лядова учились Б.В. Асафьев, С.М. Майкапар и другие известные в будущем музыканты, судьба свела С.С. Прокофьева с Н.Я. Мясковским, которого с ним во все последующие годы связывали самые дружеские отношения, построенные на

общности взглядов по вопросам музыкального искусства, и чье мнение о своих произведениях Прокофьев всегда очень высоко ценил.

В классе инструментовки С.С. Прокофьев занимался у Н.А. Римского-Корсакова. Это был один из самых ярких представителей русской композиторской школы. Убеденный кучкист, участник балакиревского кружка «Могучая кучка», позже — глава беляевского кружка, он стал автором пятнадцати опер, трех симфоний, многих симфонических произведений, концертов, кантат, камерной инструментальной, вокальной и духовной музыки. Н.А. Римский-Корсаков был непревзойденным автором инструментовки, его симфонические произведения играли всеми оркестровыми красками. Композиторские приемы он обогатил использованием целотонной гаммы для изображения фантастических образов в своих сочинениях, а также октавонической шкалы, так называемой корсаковской гаммы, представлявшей собой звукоряд из восьми нот, состоящий из симметрично чередующихся целых и половинных ступеней. Н.А. Римский-Корсаков был известен как редактор оперных произведений М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, М.П. Мусоргского. Обладая цветным слухом, он в определенной степени пользовался в своих гармонических экспериментах ассоциациями звука с цветом. Все это говорит о том, что, несмотря на строгое следование Н.А. Римским-Корсаковым сложившихся традиций композиторского письма, он был, безусловно, новатором для своего времени.

Н.А. Римский-Корсаков являлся главой композиторской школы. В его классе, который закончили порядка двухсот человек, кроме С.С. Прокофьева и А.К. Лядова учились А.С. Аренский, Ф.М. Blumenфельд, А.К. Глазунов, А.Т. Гречанинов,

М.М. Ипполитов-Иванов, Н.Я. Мясковский, А.А. Спендиаров, Н.Н. Черепнин, М.А. Баланчивадзе, Отторио Респиги и другие известные музыканты, в будущем возглавившие крупнейшие национальные музыкальные школы. У него брал уроки и И.Ф. Стравинский. Он писал: «В моем музыкальном образовании есть одно большое преимущество — я занимался с Римским-Корсаковым. Он был совершенно замечательным педагогом, чрезвычайно внимательным и обстоятельным, мудрым и остроумным. Делая замечание, он облакал его в такую форму, что забыть его было почти невозможно. Одну деталь ученики Римского-Корсакова запомнят навсегда — он никогда не хвалил. Ученик, который ожидал одобрительного похлопывания по плечу, разочаровался бы в Римском-Корсакове. Напротив, он мог быть безжалостно суровым в своей критике» [2, с. 72].

Будучи, как говорили музыковеды, «архитектором» русского стиля в музыке, Н.А. Римский-Корсаков передавал свои представления об этом стиле своим ученикам, раскрывая перед ними многообразные мелодические, гармонические и ритмические элементы русской народной музыки.

В отношении С. Прокофьева, который попал в его класс, не все сразу сложилось благополучно. Во многом это зависело от натуры Сергея, воспринимавшего окружающее его преимущественно в критическом ключе. Ему было порой неинтересно заниматься инструментовкой предлагаемых Н.А. Римским-Корсаковым сочинений. В свою очередь и Николай Андреевич не в полной мере был удовлетворен успехами своего ученика. Впоследствии С.С. Прокофьев сожалел, что не сумел воспользоваться теми знаниями, которые давал ему Н.А. Римский-Корсаков. Однако критически воспринимая

традиции прошлого, транслируемые его педагогом, считая их не отвечающими требованиям современности, «ниспровергая старое, Прокофьев много сделал для его подлинного возрождения, ибо преобразующая сила его гения — это не анархически-нигилистическое начало, а созидательное» [3, с. 141].

Композиторское образование С.С. Прокофьев продолжил в классе И.И. Витоля, тоже ученика Н.А. Римского-Корсакова, выдающегося латышского композитора, где изучал музыкальную форму музыкальных сочинений и знакомился с композиционными приемами. В классе И.И. Витоля С.С. Прокофьев не нашел поддержки в своих творческих исканиях, однако приобщался к логике традиционного классического формообразования. Также он посещал класс специального фортепиано у А.А. Винклера, в котором демонстрировал достаточно свободное владение инструментом и хорошие успехи.

Весной 1909-го года восемнадцатилетний С.С. Прокофьев закончил композиторское отделение Петербургской консерватории и получил звание «свободного художника». На выпускном экзамене С.С. Прокофьев представил шестую (не сохранившуюся) сонату и финальную сцену из оперы «Пир во время чумы». Особенного восторга у экзаменаторов эти произведения не вызвали, и оценки в дипломе молодого композитора оказались весьма скромными.

Осенью того же года он вновь поступает в консерваторию, но уже в классы фортепиано и дирижирования. В течение пяти лет с 1909 по 1914 годы он учится в дирижерском классе Н.Н. Черепнина и совершенствует свое пианистическое мастерство под руководством А.Н. Есиповой. При этом С.С. Прокофьев не прекращает заниматься сочинением музыки.

Анна Николаевна Есипова — всемирно известная пианистка, наследница школы Теодора Лешетицкого. Обладая блестящей, виртуозной техникой, феноменальной памятью и необыкновенной трудоспособностью, она вела чрезвычайно активную концертную деятельность. Со временем ее вкусы, репертуарные предпочтения и характер исполнения менялись, и постепенно ее игра все более «сочетала в себе поэтичность, женскую душевную тонкость с мужественной энергией и ясной логикой воплощения композиторского замысла. <...> Виртуозное начало есиповского пианизма проявлялось не только в полной свободе исполнения труднейших произведений, в технике, доведенной «до шалости», но и в величайшей точности игры даже при очень быстрых темпах» [4, с. 66]. В концертах Есиповой звучали произведения композиторов классиков, романтиков, сочинения А.Г. Рубинштейна, П.И. Чайковского, А.К. Лядова, А.К. Глазунова и других русских авторов. На этих произведениях воспитывались вкусы учеников, занимавшихся в ее классе в Петербургской консерватории. Однако и здесь возникали трения между Анной Николаевной и Сергеем Прокофьевым. Он отказывался играть «приторные», на его взгляд, сочинения Ф. Шопена и «примитивные» опусы В.А. Моцарта. Он позволял себе свободно обращаться с авторским текстом исполняемых им сочинений: вычеркивал «ненужные» ноты, добавлял голоса, акценты, слишком свободно пользовался *rubato* в движении, самовольно делал большие купюры, чем вызывал недовольство своего педагога. Тем не менее А.Н. Есипова заставляла С.С. Прокофьева выучивать произведения В.А. Моцарта, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, работала с ним над качеством звукоизвлечения, точным прикосновением к клавишам, свободой

пианистического аппарата. Занятия с А.Н. Есиповой принесли С. Прокофьеву безусловную пользу, что позволило ему стать в будущем блестящим пианистом-исполнителем.

Наиболее близким по своим взглядам и творческим устремлениям был для С.С. Прокофьева Н.Н. Черепнин — его педагог по дирижированию. Закончив Петербургскую консерваторию по классу фортепиано и композиции (учился тоже у Н.А. Римского-Корсакова), Н.Н. Черепнин стал известным композитором, дирижером и общественным деятелем. Какое-то время он входил в беляевский кружок, а несколько позже (отчасти благодаря родственным связям: он был женат на племяннице одного из идеологов и организаторов художественного объединения Александра Бенуа) — в объединение «Мир искусства». Он был первым композитором, к которому обратился С.П. Дягилев с тем, чтобы написать балет к открытию «Русских сезонов» в Париже в 1909 году. Созданным вместе со сценаристом и художником А.Н. Бенуа и балетмейстером М.М. Фокиным балетом «Павильон Армиды» с успехом дирижировал на премьере сам Н.Н. Черепнин. В период активного сотрудничества с Сергеем Дягилевым им были также написаны балеты «Нарцисс и Эхо» и «Маска Красной смерти».

Стилистика композиторского мышления Н.Н. Черепнина, воспитанного на классической музыкальной литературе, претерпела сильное воздействие эстетических взглядов представителей и участников «Мира искусств», чье творчество, воззрения и общественная позиция были отмечены своеобразием, духом эклектики, свободой самопроявления и «печатью подлинной поэзии и высокой художественной культуры» [5, с. 116]. Н.Н. Черепнин был, как отмечали современники,

мастером изысканной стилизации, «искусником» оркестра, замечательным колористом. Его искусство представляло собой образец «синтетической» русской культуры, в которой в неразрывной связи существует музыка, живопись, поэзия и театр. С одной стороны, он продолжал традиции русского симфонизма своих предшественников, а с другой, со всей убежденностью поддерживал и воплощал в своем творчестве новаторские тенденции, свойственные таким направлениям, как импрессионизм, символизм, модерн, неоклассицизм и экспрессионизм. «Он говорил о новаторстве так, что я чувствовал себя почти отсталым музыкантом», — замечал С.С. Прокофьев [1, с. 61].

Н.Н. Черепнин вел активную дирижерскую, педагогическую и общественную деятельность. В период с 1906 по 1909 год занимал пост дирижера Мариинского театра, часто выступал в различных концертах, много гастролировал. Он был первым в России, кто инициировал открытие в Петербургской консерватории специального дирижерского класса. Среди его учеников такие известные в будущем музыканты и дирижеры, как А.В. Гаук, Н.А. Малько, Ю.А. Шапорин и многие другие. Ю.А. Шапорин писал: «Из всех профессоров консерватории он (Н.Н. Черепнин — Т.М.) был, пожалуй, наиболее передовым по своим художественным устремлениям» [6]. Причем самое сильное воздействие на учащуюся молодежь оказывали не используемые им специальные педагогические приемы, а само общение с личностью Н.Н. Черепнина, чрезвычайно эрудированного человека и музыканта, мастера своего дела.

Что касается занятий С. Прокофьева в дирижерском классе у Н.Н. Черепнина, то учитель не находил особенных

способностей к дирижированию у своего ученика. Он говорил: «У вас нет способности к дирижированию, но так как я верю в вас как композитора, я знаю, что вам не раз придется исполнять свои сочинения, я буду учить вас дирижировать» [1, с. 61]. Благодаря содействию педагога, С. Прокофьев выступал в качестве дирижера ученического оркестра, дирижировал в оперном классе, аккомпанировал солистам. Своему учителю и наставнику — Н.Н. Черепнину — С.С. Прокофьев посвятил первый концерт для фортепиано с оркестром, а также некоторые другие сочинения.

Весной 1914 года С.С. Прокофьев второй раз заканчивал обучение в консерватории. Выпускной экзамен по дирижированию прошел успешно. Н.Н. Черепнин отметил возросшее мастерство молодого дирижера, его «солидную» технику. На выпускном экзамене по фортепиано, наряду с произведениями И.С. Баха, Р. Вагнера, Ф. Листа, С.С. Прокофьев исполнил свой

Первый фортепианный концерт, что вызвало немалую сенсацию. Несмотря на различные мнения по поводу исполненного произведения, экзаменационная комиссия признала выдающиеся успехи С.С. Прокофьева, присудила ему первую премию имени А.Г. Рубинштейна, подарив талантливому музыканту рояль фабрики Шредер.

С.С. Прокофьев учился у лучших представителей отечественного музыкального искусства. У них он приобщился к лучшим традициям национальной и общемировой музыкальной школы профессионального мастерства. Можно с уверенностью утверждать, что, если бы у С.С. Прокофьева были другие наставники и педагоги, он бы и сам стал другим. С.С. Прокофьев получил, как говорил один известный музыкант, фундамент, с которого невозможно упасть, и выстроил собственную мировоззренческую концепцию будущей профессиональной деятельности как великого композитора и исполнителя.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Нестьев, И.В.* Жизнь Сергея Прокофьева. М.: Советский композитор, 1973. 662 с.
2. *И. Стравинский* — публицист и собеседник: сборник / сост. В.П. Варунц. М. Советский композитор, 1988. 501 с.
3. *Орджоникидзе, Г.Ш.* «Мимолетности» С. Прокофьева // Черты стиля С. Прокофьева: сборник теоретических статей. М.: Советский композитор, 1962. С. 139–180.
4. *Алексеев, А.Д.* История фортепианного искусства: в 3 ч. Ч. 3. М.: Музыка, 1982. 286 с.
5. *Неклюдова, М.Г.* Традиции и новаторство в русском искусстве конца XIX — начала XX века. М.: Искусство, 1991. 396 с.
6. *Шапорин, Ю.А.* Воспоминания о Н.А. Соколове, М.О. Штейнберге, Н.Н. Черепнине. 1960-е, рукопись // РГАЛИ. Ф. 2642. Оп. 1. Ед. хр. 142.

REFERENCES

1. *Nestev, I.V.* *Zhizn Sergeya Prokofeva* [The Life of Sergei Prokofiev]. Moscow, Sovetskij kompozitor, 1973, 662 p. (in Russ.)
2. *I. Stravinskij* — *publicist i sobesednik* [I. Stravinsky — Publicist and Interlocutor: Collection], comp. V.P. Varunts. Moscow, Sovetskij kompozitor, 1988, 501 p. (in Russ.)

3. Ordzhonikidze, G.Sh. "Mimoletnosti" S. Prokofeva [«Evanescence» by S. Prokofiev]. In: *Cherty stilya S. Prokofeva* [Features of S. Prokofiev's Style: A Collection of Theoretical Articles]. Moscow, Sovetskij kompozitor, 1962, pp. 139–180. (in Russ.)
4. Alekseev, A.D. *Istoriya fortepiannogo iskusstva* [History of Piano Art, part 3]. Moscow, Muzyka, 1982, 286 p. (in Russ.)
5. Neklyudova, M.G. *Tradicii i novatorstvo v rusском iskusstve konca XIX — nachala XX veka* [Traditions and Innovation in Russian Art of the Late XIX — Early XX Century]. Moscow, Iskusstvo, 1991, 396 p. (in Russ.)
6. Shaporin, Yu.A. Vospominaniya o N.A. Sokolove, M.O. Shtejnberge, N.N. Cherepnine. 1960-e, rukopis [Memories of N.A. Sokolov, M.O. Steinberg, N.N. Cherepnin, 1960, manuscript], *Russian State Archive of Literature and Art*, fund 2642, inventory 1, storage unit 142. (in Russ.)

Мариупольская Татьяна Геннадиевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра музыкально-исполнительского искусства, Московский педагогический государственный университет, t.g.mari@mail.ru

Tatiana G. Mariupolskaya, ScD in Education, Professor, Music and Performing Arts Department, Moscow Pedagogical State University, t.g.mari@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.01.2023. Принята к публикации 03.03.2023

The paper was submitted 13.01.2023. Accepted for publication 03.03.2023

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ¹

Ли Сяосяо

Аннотация. По данным ЮНЕСКО 2020 года уровень международной мобильности студентов за последние 10 лет вырос на 300%; а к 2025 г. число студентов, предполагающих обучаться в других странах, составит 4,9 млн. В настоящее время в сфере высшего образования особое значение уделяется вопросам обучения иностранных студентов, при этом проблеме социализации обучающихся из Китайской Народной Республики в российских вузах в научных публикациях уделено немного места. В данной статье представлены теоретические основания исследования, дано обоснование эмпирических методов сбора данных, обобщены результаты исследования, проведенного на базе Московского педагогического государственного университета, позволяющие представить структурно-функциональную модель социализации обучающихся из Китайской Народной Республики в процессе музыкально-педагогической подготовки в российском вузе.

Ключевые слова: социализация, музыкально-педагогическая подготовка, студенты-иностранцы, обучающиеся из КНР.

Для цитирования: Ли Сяосяо. Социализация обучающихся из Китайской Народной Республики в процессе музыкально-педагогической подготовки в российском вузе // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 164–175. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-164-175

164

SOCIALIZATION OF STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE PROCESS OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING AT A RUSSIAN UNIVERSITY

Li Xiaoxiao

Abstract. According to UNESCO 2020 the level of international student mobility over the past 10 years has increased by 300%; and by 2025 the number of students who intend to study in other countries will have reached 4.9 million. Currently, special attention is paid to the training of foreign students in higher education, while the problem of socialization of students from the People's Republic of China in Russian universities is given little space in scientific publications. The article presents theoretical

¹ Автор благодарит своего научного руководителя профессора А.В. Торопову за внимание к работе.



foundations of the research, justifies the empirical methods of data collection, summarizes the results of the research conducted on the basis of the Moscow Pedagogical State University, which enable to present the structural and functional model of socialization of students from the People's Republic of China in the process of music and pedagogical training in Russian higher education institution.

Keywords: *socialization, musical and pedagogical training, foreign students, Chinese students.*

Cite as: Li Xiaoxiao. Socialization of Students from the People's Republic of China in the Process of Musical and Pedagogical Training at a Russian University. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 164–175. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-164-175

Процесс социализации иностранных обучающихся в рамках вузовской подготовки вызывает трудности в учебных заведениях всех стран. Проблема имеет общие и специфические признаки, связанные с направленностью и специальностью обучения. Общим является то, что адаптация к вузу студентов, начинающих свое профессиональное образование, — это всегда стресс, который усугубляется языковыми и межкультурными барьерами, ограничивающими учебную активность студентов-иностранцев. Для студентов из Китайской Народной Республики (КНР), в частности обучающихся по музыкально-педагогическим профилям и направлениям подготовки, могут быть выделены и другие специфические сложности для их стабильного профессионального роста в стенах российского вуза.

Нами было предпринято исследование наиболее значимых трудностей китайских студентов, обучающихся по музыкально-педагогической направленности, а именно трудностей, препятствующих успешной социализации. Анализ серии интервью со студентами из КНР, обучающихся в России, позволил выявить такие типичные трудности и переживания, как гиперответственность перед родной страной (КНР) за свою жизнь и профессиональное развитие в процессе обучения в России, поток разнообразной новой

информации, неготовность студентов отдавать «что именно самое важное в настоящий момент» в силу отсутствия опыта обучения в другой стране, изоляция от понятной социальной и профессиональной среды, конкуренция, напряжение от ситуаций неопределенности и тревога за будущее, частая фрустрированность замечаниями администрации и педагогов без достаточного пояснения причин, чувство хрупкости и недостаток жизнестойкости. При этом китайские студенты большую часть ответственности за свою социализацию берут на себя, отмечая, что в этом им поможет «глубокое изучение национальных основ культуры и образования в России», «расширение межкультурных коммуникаций».

Нетрудно заметить, что усилия студентов-иностранцев в направлении к культурной адаптации и социализации могут быть реализованы только при системном решении данной проблемы на уровне вуза и межвузовской образовательной среды. Системное решение проблемы социализации студентов может опираться на исследование существующей картины и построение модели социализации студентов из КНР, которая могла бы повысить эффективность так называемой стихийной, неуправляемой социализации, которая, несомненно, тоже имеет место в силу внутренних устремлений студентов к

успешному обучению в России. Именно этой цели и было посвящено наше исследование.

Изучение научной литературы показало существование в российской науке фундаментальной теоретической базы по исследуемой проблеме. Обозначены концептуальные аспекты процесса социализации, охарактеризованы особенности периодов, факторов и механизмов социализации личности, выделен результат процесса социализации — *социализированность личности* (Г.А. Андреева [1], Л.В. Мардахаев [2], А.В. Мудрик [3], В.С. Мухина [4], А.В. Петровский [5] и др.). Социологические исследования в сфере музыкальной культуры (Т. Адорно [6], А.Н. Сохор [7], Г.И. Иванченко [8]) поднимали проблематику социальной природы музыкальных жанров, социологической типологии слушателя, но не ставили задач социализации студентов, обучающихся профессии музыканта.

В научных трудах китайских авторов изучались особенности профессиональной деятельности специалистов различных сфер музыкального искусства (Чжу Юнбэй [9], Чжэн Цзиньян [10], Цзюй Цихун [11]). Разнообразные аспекты подготовки кадров в Китайской Народной Республике и в вузах зарубежных стран для системы музыкального образования освещены в трудах Ван Юйхэ [12] и др. Но в этих трудах не ставилась проблема системной помощи студентам из КНР в социализации при обучении в вузах музыкально-педагогической направленности в России.

Обзор научных позиций по основным вопросам изучаемой проблемы показал, что, по мнению ряда исследователей, период обучения в вузе предназначен для социализации, а специфику этой её стадии можно назвать *профессиональной социализацией*. Именно эта задача стоит

перед обучающимися в русле их личностного развития в процессе получения профессии. Но для иностранных обучающихся в любой стране и вузе эта задача осложняется трудностями этнокультурной разницы в прошлом и актуальном приобретаемом опыте. Именно поэтому социализацию обучающихся из Китайской Народной Республики в процессе музыкального образования в России нельзя рассматривать изолированно от проблем *этнокультурной адаптации* студентов. Этнокультурная социализация рассматривается нами вслед за ведущими учеными как личностное образование, предусматривающее как поэтапное укрепление способности к сохранению как своей национальной культуры, так и открытость к межнациональному общению на основе нового культурного опыта в контексте присвоения духовных ценностей российской и мировой культуры.

А.В. Мудрик подчеркивал, что основанием для классификации типов социализации может стать целенаправленность этого процесса, который может быть: 1) стихийным (традиционная социализация); 2) специализированным (профессиональная) [3]. По мнению ученого, процесс обучения в педагогическом вузе должен иметь своей важнейшей целью профессиональную, т. е. специализированную социализацию. Кроме того, А.В. Мудрик, выделяя стратегии социализации, подчеркивал важность *рефлексивной стратегии* [там же]. На этом основании нами были сформулированы задачи поиска специализированных, т. е. предметно-направленных форм и мероприятий, социализирующих обучающихся, а также разработки рефлексивно-феноменологического метода самоконтроля успешности социализации и коррекции самими обучающимися специализированного образовательного маршрута.

Социализирующее воздействие искусства на личность обуславливается рядом его специфических свойств: способностью целостно обобщать отношения и ценности, определяемые культурой, и фиксировать наиболее значимые результаты социального опыта; воплощать в художественно-образной форме общественные образцы поведения; создавать, хранить и передавать информацию (культурный опыт), являясь специфической формой коммуникации [13, с. 35]. Искусство помогает человеку усвоить отношения с окружающей средой, способы и образцы социального поведения, ориентирует в знаниях, нормах и ценностях общества.

Естественный язык человеческой речи, безусловно, является ведущим каналом для коммуникации, и его совершенствованию в процессе обучения иностранных студентов должно уделяться первостепенное значение. Но образовательная среда вуза может включать и специализированные адаптационные мероприятия для профессиональной и этнокультурной социализации, основывающиеся на *невербальном взаимодействии* с другими студентами и слушателями посредством разнообразных музыкальных практик и в синтезе других искусств.

Общим для научных подходов в определении сущности социализации заключается то, что «процесс социализации носит деятельностный характер, а главным критерием его результативности является свободное функционирование индивида в обществе» [14, с. 65]. Если этот критерий для успешности социализации принять за сущностный, то для социализации в процессе получения профессионального образования будет значимым достижение состояния свободного функционирования обучающегося в учебном и профессиональном сообществе, вначале — в образовательной среде вуза. Свободное

функционирование в музыкально-образовательном сообществе предполагает приближение к пониманию транслируемых художественных смыслов, интонационных знаков и символов. Присвоение профессиональных действий и этнокультурных значений происходит неодинаково для носителей языка обучения и культуры и для иностранных обучающихся. Этот процесс вызывает различные сложные переживания, и педагогика высшей школы не может не учитывать этот факт. Важным фактором на пути успешного прохождения процесса социализации и интеграции иностранных студентов в образовательный процесс является, на наш взгляд, создание руководством вуза оптимальных условий в соответствии с международными образовательными стандартами, которые могут включать специализированные организационно-педагогические условия.

Косвенно проблеме сложностей социализации в процессе профессионального музыкально-педагогического образования посвящены труды Л.С. Майковской, где в фокусе внимания находится «феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании» [15]. По-нашему мнению, этнокультурная толерантность может рассматриваться как компонент и фактор успешной социализации иностранных обучающихся в российском вузе. Особенность социокультурной среды музыкально-педагогического вуза состоит в том, что она служит основой, на базе которой при интеграции педагогической теории и практической деятельности преподавателей и студентов взаимодействуют между собой предметно-практические, функционально-образующие, ценностные компоненты, влияющие на процесс формирования профессиональной культуры обучающегося. Эти компоненты, связанные с общей культурной

средой страны, воспринимаются по-разному представителями различных культур несмотря на общую схожесть. Обучение иностранного студента в вузе представляет собой часть межкультурного диалога, а успех социализации иностранного обучающегося в вузе зависит от степени налаженности языковой и культурной коммуникации в связке «педагог, вуз — обучающийся».

Л.А. Рапацкая, размышляя о культурно-типологических особенностях российского музыкального образования, подчеркивала: «Открытость и диалогичность определяют уникальную способность русской музыкальной культуры к художественному диалогу, при котором заимствованный западный (европейский) и восточный (азиатский) музыкальный опыт перерабатываются сквозь призму православного мировосприятия» [16, с. 86]. Надо сказать, что Китай в «период открытости» своей традиционной культуры к этнокультурным ценностям и даже влияниям других народов вошел лишь к середине XX века, и это определяет психологические установки уже нескольких поколений китайцев на диалог и этнокультурную социализацию в процессе получения образования без потери своей родной идентичности.

Таким образом, можно констатировать взаимную открытость обучающихся из КНР и музыкально-образовательной среды российского вуза, что является важным предиктором успешной этнокультурной и профессиональной социализации будущих специалистов, получающих образование в России. Одной из уникальных черт образовательной среды музыкально-педагогического вуза является комплексное образование будущего педагога, куда входит не только ряд специализированных музыкальных дисциплин, но и обучение исполнительскому мастерству.

Исполнение в классе и во внеучебной музыкально-просветительской деятельности не только классического западного репертуара, но и композиторов национальной китайской музыки для российских слушателей может стать предметно-деятельностным компонентом модели единой профессиональной и этнокультурной социализации обучающихся из КНР.

Немаловажным компонентом установок в организации условий для социализации обучающихся из КНР в процессе музыкально-педагогической подготовки в российском вузе является оценочно-результативный компонент, представленный в критериях эффективности модели социализации. Критерии эффективности адаптации китайских студентов к обучению в российском вузе были ранее обобщены в исследовании Чэнь Цзе, где выделены согласованность (непротиворечивость) приобретаемых ценностно-смысловых ориентаций личности обучающегося; удовлетворенность студентов вузовским обучением; самореализация в мероприятиях вуза; удовлетворенность собой как личностью [17]. Мы соглашаемся с выдвинутыми Чэнь Цзе критериями и считаем возможным их применение с учетом специфики музыкально-педагогического образования, где академическая результативность обучения может рассматриваться как косвенный показатель успешной этнокультурной и профессиональной социализации, но не исчерпываться академическими результатами.

Проведенный анализ теоретических оснований для разработки структурно-функциональной модели этнокультурной и профессиональной социализации обучающихся из КНР в процессе музыкально-педагогической подготовки в российском вузе позволил создать такую модель и апробировать её в опытной работе с обучающимися факультета музыкального

искусства Института изящных искусств МПГУ.

Модель включает типовые компоненты: проблемно-целевой, концептуально-теоретический, организационно-исполнительный и оценочно-результативный (см. рис.). В нижней части модели представлена система пересекающихся множеств учебно-профессиональных взаимодействий каждого студента. Все пространства взаимодействий студента из КНР — это *потенциально социализирующие его факторы* при условии создания возможностей для раскрытия их потенциальности. Раскрытие потенциальности социализирующих факторов может происходить более или менее эффективно в зависимости как от организационно-педагогических условий вуза или факультета, так и от активности самого студента.

Представленная модель-схема может служить матрицей для осмысления того, как складывается стихийная социализация обучающихся из КНР в российском вузе и как осуществлять наполнение ее блоков специальной предметно-направленной социализирующей деятельностью.

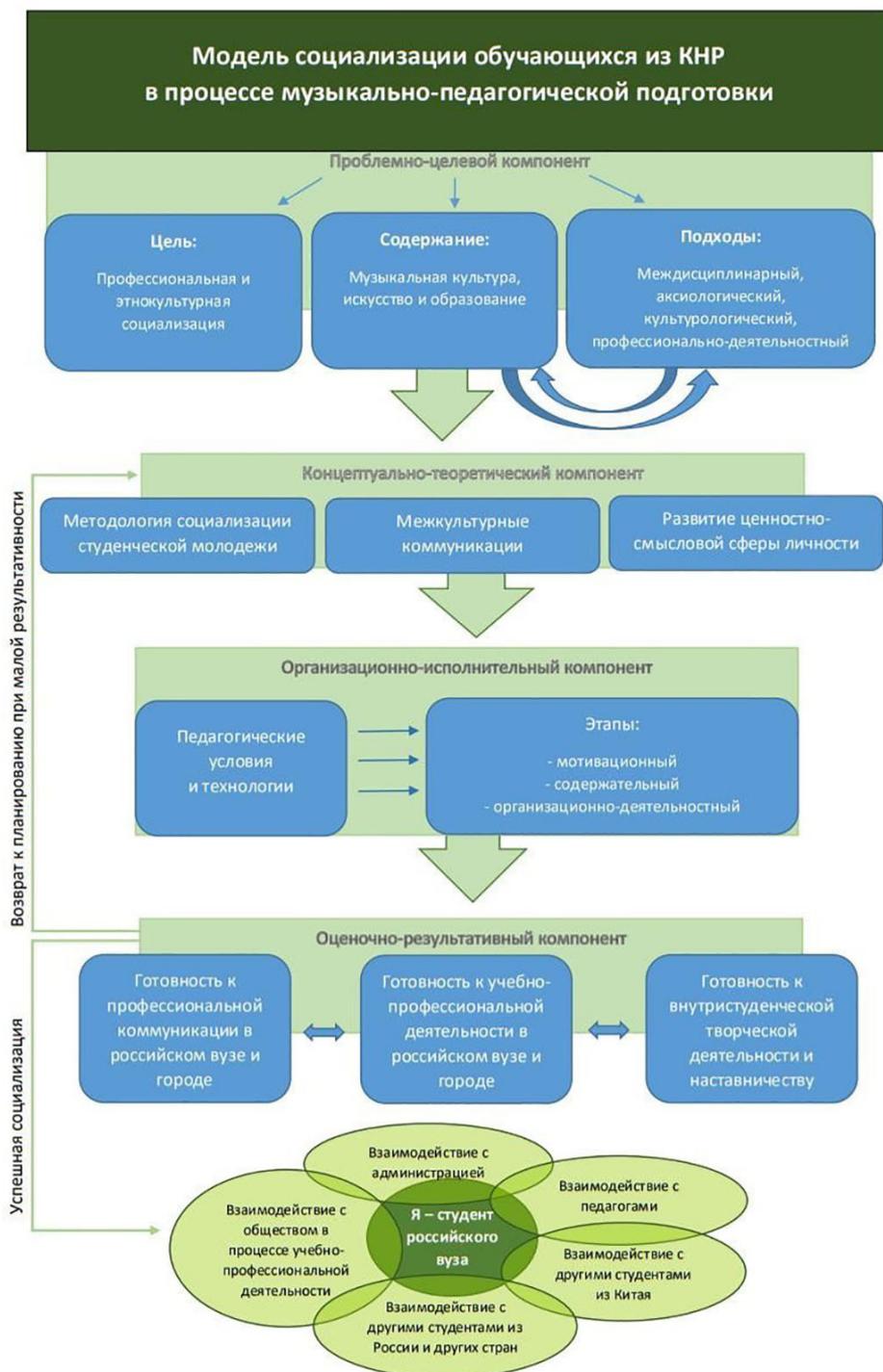
Комплекс вузовских и межвузовских мероприятий в процессе музыкального образования студентов из разных стран должен иметь четко выраженную адаптивную и социализирующую направленность. Этот комплекс в своих формах и технологиях может учесть многоуровневые задачи: обеспечить опыт и тренинг поведенческих сценариев межэтнического общения студентов в общих музыкальных мероприятиях, показать российские формы концертной практики, общения с организаторами мероприятий и слушателями, дать обратную связь при исполнении музыкальных произведений, раскрытии личностного смысла и художественного образа. Некоторые программы мероприятий могут включать

представление публике музыки своей культуры — вокальные или инструментальные произведения современных китайских композиторов или переложения народных песен. Профессиональное общение в многонациональной среде предоставляет возможности получения не только знаний и компетенций, но и опыт узнавания нового, открытия и уважения к этнически специфическим национальным кодексам и поведенческим нормам разных культур.

Таким образом, сообщество студентов и преподавателей становится устойчивым многонациональным сообществом, отражающим коллективный образ «профессионального МЫ». Осознание этой цели и желаемого результата является неотъемлемым элементом воспитательной работы вуза и стратегии создания мультикультурного пространства в университете, атмосферы толерантности и дружеских отношений, взаимодействия и взаимопомощи между студентами разных национальностей.

Представленная модель, по нашему предположению, дает возможность строить индивидуальный образовательный маршрут обучающегося на основе сравнения текущей “model as is” по наполненности компонентов и желаемой “model to be”.

Особенностью методов сбора данных для исследования на разных этапах, в силу языковых и территориальных препятствий стали смешанные формы очного и дистанционного интервьюирования, а также методы анкетирования, беседы, педагогического наблюдения, серия самоконтролируемых кейсов (the self controlled case series — SCCS) обучающихся из КНР, анализ продуктов социокультурной деятельности обучающихся, будущих педагогов-музыкантов. При анализе методологических подходов к изучаемому



170

Рис. Модель социализации обучающихся из КНР в процессе музыкально-педагогической подготовки в российском вузе

феномену нами было отдано предпочтение *качественной методологии* сбора и анализа данных в силу многих существенно-значимых причин, среди которых:

- отсутствие количественных методик измерения уровня социализации студентов-иностранцев, валидизированных на китайско-язычных респондентах;

- отсутствие данных о стандартизации для китайско-язычных респондентов русскоязычных методик для проведения количественных измерений уровня социализации;

- невозможность соблюдения требований количественной методологии к процедурам выравнивания выборки по уровню понимания ими тестовых вопросов и заданий;

- нацеленность исследования на получение детальных феноменологических данных, а не на усредненные показатели, мало-полезные для осмысления содержания и форм сопровождения в социализации обучающихся из Китая с их этнокультурными и индивидуально-психологическими особенностями;

- внимание исследователя к каждому студенту (респонденту), что дает возможность привести исследовательскую процедуру к помогающему, социализирующему событию, открывающему для обучающихся пути к активности и ответственности за свой образовательный маршрут.

Мы использовали:

- полуструктурированное интервью с открытыми вопросами для выявления субъективного представления респондентов о своей профессиональной и этнокультурной социализации в процессе вузовского обучения и определения критериев, по которым они оценивают успешность своей социализации. Открытые вопросы интервью, задаваемые на родном (китайском) языке, и ответы на родном языке помогают проследить

более глубокие нюансы переживания, трудностей и успехов на профессиональном пути, их удачный или неудачный опыт, выяснить особенности влияния внешних/внутренних факторов;

- феноменологический анализ фрагментов интервью по методу С. Квале [18].

Для изучения особенностей и трудностей социализации обучающихся из КНР в различных условиях и режимах были составлены несколько групп респондентов:

- обучающиеся очно на факультете музыкального искусства МПГУ,

- студенты, обучающиеся дистанционно по программам музыкального факультета МПГУ университета г. Вейнань,

- обучающиеся в смешанном формате магистранты МПГУ из КНР.

В ходе проведения интервью косвенно решалась важная задача: работа с личностью обучающихся из КНР, внимание к их ценностно-смысловым и эмоциональным сферам и возможным конфликтам в них. Полученный материал прошел несколько этапов обработки и анализа по методике С. Квале (конденсация смысла, категоризация значений, структурирование смысла посредством нарратива, интерпретация значений) и феноменологического описания результатов. На основе анализа выделены следующие смысловые категории:

- представления о социализации и критерии ее успешности;

- факторы, влияющие на социализацию (внешние и внутренние);

- ресурсы помощи в процессе социализации;

- связь чувства удовлетворенности в обучении с феноменами социализации;

- ответственность за свою профессиональную и этнокультурную социализацию.

Составление общего впечатления интервьюера об интервью с каждым респондентом привело к возможности

выделения типологии переживаний на пути социализации.

В результате проведенного исследования было выявлено, что для *минимального уровня профессиональной и этнокультурной социализации* студентов характерна пассивность участия в культурно-просветительских формах работы. В поведении проявляется интолерантность; что касается взаимодействия с представителями других этносов, то оно отсутствует.

У студентов с *достаточным уровнем профессиональной и этнокультурной социализации* наблюдается избирательность в принятии решений об участии в тех или иных мероприятиях вуза или межвузовской среды. Студенты этой группы ситуативно отождествляют себя как представителя собственного этнического сообщества, но не всегда рассматривают диалог культур как ценность и ресурс для общения. Поведение таких студентов указывает на недостаточное желание быть вовлеченными в работу культурно-просветительских учреждений. Они не мотивированы на этническую толерантность при случайном взаимодействии с представителями других этносов в обучении.

На *оптимальном уровне профессиональной и этнокультурной социализации* студентов имеются проявления активности в социально-культурных, просветительских формах их педагогической работы. Студенты четко идентифицируют себя как представителей этнического сообщества китайцев и при этом осознают свою принадлежность к «русской школе» и мировому профессиональному сообществу, сознательно изучают национальные музыкальные традиции народов России и признают их ценность. Студенты с данным уровнем социализации толерантны к представителям других этнических групп в обучении и признают образцы музыкального искусства других

стран как высокие ценности; они способны к межкультурному сотрудничеству с представителями разных этнических групп и привлекают других студентов к разным формам активности.

Интервью со студентами и последующая беседа, продолженная уже вне записи, позволили дать каждому из них серию индивидуальных заданий, включающих в себя шаги к самоконтролю социализирующих действий в учебно-профессиональной деятельности (реализовать SCCS).

Проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Концептуальные основы модели социализации иностранных обучающихся в вузе обусловлены спецификой процесса и контингента обучающихся, где посредством освоения музыкальной и музыкально-педагогической теории и практики социализация осуществляется в единстве двух её сторон: этнокультурной и профессиональной.

2. Этнокультурная и профессиональная социализация иностранных обучающихся в российском вузе происходит через освоение различных социальных ролей в контексте профессионального образования, адаптацию к новым этнокультурным нормам и психологическим особенностям взаимоотношений в учебном процессе вуза, интеграцию в вузовское сообщество посредством активного саморазвития и творческой самореализации личности.

3. Характеристика причин, затрудняющих процесс социализации китайских обучающихся в музыкально-педагогическом вузе, определяет разработку комплекса адаптационных мероприятий в виде конструируемой структурно-функциональной модели (model to be), направленной на преодоление непрогнозируемости стихийной модели (model as is), на основе учебно-профессиональной деятельности, в данном случае — музыкально-просветительской,

музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической.

4. Структурно-функциональная модель этнокультурной и профессиональной социализации обучающихся из Китайской Народной Республики включает компоненты: проблемно-целевой, концептуально-теоретический, организационно-исполнительный и оценочно-результативный и дает возможность строить индивидуальный образовательный маршрут обучающегося на основе сравнения текущей «model as is» и желаемой “model to be”.

5. Проблемно-целевой компонент определяет значимость создания специальных организационно-педагогических условий для диагностики готовности к социализации обучающихся из Китая на основе первичного педагогического обследования контингента поступивших на первые курсы бакалавриата и магистратуры и их языковых и профессионально-личностных ресурсов.

6. Концептуально-теоретический компонент включает методологические установки при организации педагогических условий:

- единство профессиональной и этнокультурной социализации;

- уважение к ценностно-смысловым основаниям личности обучающихся и обучающихся из разных стран;

- понимание единства механизма идентификации-обособления в новой культуре;

- активизацию процессов интериоризации и экстериоризации интонационного языка мировой музыкальной культуры;

- значимость личностного психологического благополучия обучающихся.

7. Организационно-педагогические условия реализации структурно-функциональной модели социализации обучающихся из Китайской Народной Республики включают: взаимодействие китайских студентов с музыкальной средой университета, города, России; организацию музыкальной деятельности с исследуемой категорией студентов в общежитиях и вне студенческого городка; работу кураторов, деканата и международного отдела, т. е. модель имеет так называемые «горизонтальные» механизмы поддержки обучающихся на уровне студенческой активности и самоорганизации, а также и «вертикальные» механизмы организации адаптационных мероприятий вуза.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высшей школы. М.: Аспект-Пресс, 1999. 375 с.
2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2005. 269 с.
3. Мудрик, А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2006. 304 с.
4. Мухина, В.С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). М., 2017. 1088 с.
5. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Издательство политической литературы, 1982. 256 с.
6. Адорно, Т.В. Избранное: социология музыки. М.; СПб.: Университетская книга, 1998. 445 с.
7. Сохор, А.Н. Социология и музыкальная культура. М.: Сов. композитор, 1975. 202 с.
8. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001. 252 с.

9. Чжу, Юнбэй. Исследование музыкального образования в высших педагогических заведениях XXI века. Чаньша: Ху Нан, 2004. 322 с. (朱永培. 21 世纪高等院校音乐教育研究. 长沙: 湖南, 2004 年. 322 页.).
10. Чжэн, Цзиньян. Музыкальная педагогика в высших учебных педагогических заведениях. Фучжоу, 1996. 184 с. (郑金燕. 高等教育师资培训机构的音乐教学法. 福州, 1996 年. 184 页.).
11. Цзюй, Цихун. Дискуссия об оперной эстетике. Аньхун: Издательство литературы и искусства, 2003. 383 с. (居其宏. 歌剧美学论纲/安徽: 艺术文学出版社, 2003 年, 383 页.).
12. Китайская современная музыкальная история — 1840–1949 / под ред. Ван Юйхэ. Пекин: Народное музыкальное издательство, 1994. С. 123–134 (中国现代音乐史 — 1840 - 1949 / 王玉和主编. 北京: 人民音乐出版社, 1994 年. P. 123 - 134).
13. Арутюнов, С.А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие. М., 1989. 247 с.
14. Москаленко, В.В. Социализация личности. Киев: Вища школа, 1986. 200 с.
15. Майковская, Л.С. Воспитание этнокультурной толерантности средствами музыкального искусства // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 1 (1). С. 28–32.
16. Рапацкая, Л.А. Культурно-типологический подход к анализу ориентализма в курсе «История русской музыки» // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 2 (22). С. 76–91.
17. Чэнь, Цзе. Повышение значимости воспитательной системы российского педагогического вуза для социальной адаптации китайских студентов: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2010. 156 с.
18. Квале, С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с. URL: <https://socioline.ru/pages/s-kvale-issledovatelskoe-intervyu> (дата обращения: 21.03.2022).

REFERENCE

1. Andreeva, G.M. *Socialnaya psihologiya* [Social Psychology: Textbook for Higher Education]. Moscow, Aspekt-Press, 1999, 375 p. (in Russ.)
2. Mardahaev, L.V. *Socialnaya pedagogika* [Social Pedagogy: Textbook]. Moscow, Gardariki, 2005, 269 p. (in Russ.)
3. Mudrik, A.V. *Socializaciya cheloveka* [Human Socialization]. Moscow, Akademiya, 2006, 304 p. (in Russ.)
4. Muhina, V.S. *Lichnost: mify i realnost (Alternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty)* [Personality: Myths and Reality (Alternative View. A Systematic Approach. Innovative Aspects)]. Moscow, 2017, 1088 p. (in Russ.)
5. Petrovskij, A.V. *Lichnost. Deyatelnost. Kollektiv* [Personality. Activity. Collective]. Moscow, Izdatelstvo politicheskoy literatury, 1982, 256 p. (in Russ.)
6. Adorno, T.V. *Izbrannoe: Sociologiya muzyki* [Favorites: Sociology of Music]. Moscow, St. Petersburg, Universitetskaya kniga, 1998, 445 p. (in Russ.)
7. Sohor, A.N. *Sociologiya i muzykalnaya kultura* [Sociology and Musical Culture]. Moscow, Sovetskij kompozitor, 1975, 202 p.
8. Ivanchenko, G.V. *Psihologiya vospriyatiya muzyki: Podhody, problemy, perspektivy* [Psychology of Music Perception: Approaches, Problems, Prospects]. Moscow, Smysl, 2001, 252 p. (in Russ.)
9. Chzhu, Yunbej. *Issledovanie muzykalnogo obrazovaniya v vysshih pedagogicheskikh zavedeniyah XXI veka* [Research of Music Education in Higher Educational Institutions of the XXI Century].

- Chansha, Hu Nan, 2004, 322 p. (朱永培. 21 世纪高等院校音乐教育研究. 长沙: 湖南, 2004 年, 322 p.).
10. Chzhen, Czinyan. *Muzykalnaya pedagogika v vysshih uchebnyh pedagogicheskikh zavedeniyah* [Music Pedagogy in Higher Educational Pedagogical Institutions]. Fuchzhou, 1996, 184 p. (郑金燕. 高等教育师资培训机构的音乐教学法. 福州, 1996 年, 184 p.).
 11. Czyuj, Cihun. *Diskussiya ob opernoj estetike* [A Discussion about Opera Aesthetics]. Anhun, Izdatelstvo literatury i iskusstva, 2003, 383 p. (居其宏. 歌剧美学论纲/安徽: 艺术文学出版社, 2003 年, 383 p.).
 12. *Kitajskaya sovremennaya muzykalnaya istoriya — 1840–1949* [Chinese Modern Music History — 1840–1949], ed. Wang Yuhe. Pekin, Narodnoe muzykalnoe izdatelstvo, 1994, pp. 123–134 (中国现代音乐史 — 1840 - 1949, 王玉和主编. 北京: 人民音乐出版社, 1994 年, pp. 123 - 134).
 13. Arutyunov, S.A. *Narody i kultury. Razvitie i vzaimodejstvie* [Peoples and Cultures. Development and Interaction]. Moscow, 1989, 247 p. (in Russ.)
 14. Moskalenko, V.V. *Socializaciya lichnosti* [Socialization of Personality]. Kiev, Vishcha shkola, 1986, 200 p. (in Russ.)
 15. Majkovskaya, L.S. *Vospitanie etnokulturnoj tolerantnosti sredstvami muzykalnogo iskusstva* [Education of Ethno-Cultural Tolerance by Means of Musical Art], *Vestnik kafedry YUNESKO “Muzykalnoe iskusstvo i obrazovanie”* = Bulletin of the UNESCO Chair of Musical Art and Education, 2013, No. 1 (1), pp. 28–32. (in Russ.)
 16. Rapackaya, L.A. *Kulturno-tipologicheskij podhod k analizu orientalizma v kurse “Istoriya russkoj muzyki”* [Cultural-Typological Approach to the Analysis of Orientalism in the Course «History of Russian Music»], *Vestnik kafedry YUNESKO “Muzykalnoe iskusstvo i obrazovanie”* = Bulletin of the UNESCO Chair «Musical Art and Education», 2018, No. 2 (22), pp. 76–91. (in Russ.)
 17. Chen, Cze. *Povyshenie znachimosti vospitatelnoj sistemy rossijskogo pedagogicheskogo vuza dlya socialnoj adaptacii kitajskih studentov* [Increasing the Importance of the Educational System of the Russian Pedagogical University for the Social Adaptation of Chinese Students]: PhD Dissertation (Pedagogy). Tula, 2010, 156 p. (in Russ.)
 18. Kvale, S. *Issledovatel'skoe intervyyu* [Research Interview]. Moscow, Smysl, 2003, 301 p. Available at: <https://socioline.ru/pages/s-kvale-issledovatel'skoe-intervyyu> (accessed: 21.03.2022). (in Russ.)

Ли Сяосяо, аспирант-стажер, кафедра методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э.Б. Абдуллина, Московский педагогический государственный университет, 983418933@qq.com

Li Xiaoxiao, Postgraduate Intern, E.B. Abdullin Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education Department, Moscow Pedagogical State University, 983418933@qq.com

Статья поступила в редакцию 26.02.2023. Принята к публикации 31.03.2023

The paper was submitted 26.02.2023. Accepted for publication 31.03.2023

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИМ НАРОДНЫМ ПЕСНЯМ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Чжан Цзышу, Т.И. Бакланова

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем музыкально-педагогического образования. Интенсивное развитие сотрудничества Китая и России в этой сфере обуславливает необходимость обучения студентов, в чьи программы по вокалу входят китайские народные песни, эмоциональной выразительности их исполнения в контексте традиционной культуры. До настоящего времени научно-методические основы такого обучения не разработаны. Цель статьи — обосновать экспериментальный вариативный раздел «Народные китайские песни и традиционная культура» программы по вокалу для студентов — будущих музыкантов-педагогов. В статье рассмотрены исследования народных китайских песен в контексте традиционной культуры, обоснована важность изучения студентами традиционной культуры Китая для выразительного исполнения этих песен, предложено несколько модулей экспериментального вариативного раздела программы курса «Вокал»: теоретические (культурно-исторический, этнокультурный и этномузыкальный) и практический (исполнительский). На этой основе сделан вывод о перспективах разработки, опытно-экспериментальной апробации и внедрения данного раздела в программы по вокалу для будущих музыкантов-педагогов, обучающихся в китайских и российских педагогических университетах.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, учебный предмет «Вокал», китайские народные песни, традиционная культура Китая, выразительное исполнение китайских народных песен, модули образовательной программы.

Для цитирования: Чжан Цзышу, Бакланова Т.И. Научно-методические основы обучения студентов китайским народным песням в контексте традиционной культуры // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 176–183. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-176-183

176

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES FOR TEACHING CHINESE FOLK SONGS TO STUDENTS IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL CULTURE

Zhang Zishu, T.I. Baklanova

Abstract. The article deals with one of the topical problems of music and pedagogical education. Intensive development of cooperation between China and Russia in this sphere makes it necessary to teach students, whose vocal programs include Chinese folk songs, emotional expressiveness of their performance in the context of traditional

© Чжан Цзышу, Бакланова Т.И., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

culture. So far, the scientific and methodological bases for such training have not been developed. The aim of this article is to substantiate the experimental variable section “Chinese folk songs and traditional culture” in the vocal program for future music teacher students. The article considers the study of Chinese folk songs in the context of traditional culture, substantiates the importance of the study of traditional culture of China for the expressive performance of these songs by students, suggests several modules of the experimental variable section of the program of the course “Vocal”: theoretical (cultural-historical, ethnical-cultural and ethnic-music modules) and practical (performing). Based on this the conclusion on the prospects of development, experimental testing and implementation of this section in the programs on vocals for future music teachers, studying in the Chinese and Russian pedagogical universities, is drawn.

Keywords: *musical and pedagogical education, subject “Vocal”, Chinese folk songs, traditional culture of China, expressive performance of Chinese folk songs, modules of the educational program.*

Cite as: Zhang Zishu, Baklanova T.I. Scientific and Methodological Bases for Teaching Chinese Folk Songs to Students in the Context of Traditional Culture. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 176–183. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-176-183

Обучение студентов выразительному исполнению китайских народных песен в контексте традиционной культуры является актуальной научно-практической проблемой. В современных сложных геополитических условиях особое значение приобрело развитие межкультурных коммуникаций России и Китая средствами искусства, народной музыки. Рост интереса российских музыкантов-педагогов к народным китайским песням обусловлен современными интеграционными процессами в музыкальном искусстве, культуре и образовании. Через народные песни лежит выверенный веками путь к пониманию традиционной культуры любого народа, а изучение традиционной культуры прокладывает обратный путь — к пониманию содержания и смыслов народных песен, необходимый для более выразительного их исполнения.

Китайские народные песни — это древний исток всей музыкальной культуры Китая. В них отражены история китайской цивилизации, этнокультурные традиции, духовно-нравственные ценности, идеалы

и мудрость китайского народа, национальный характер и национальный образ мира. Издревле китайские народные песни, как и русские, были неразрывно связаны с народной празднично-обрядовой, семейно-бытовой и художественной культурой. Затем они вышли за границы фольклорного синкретизма в сценическое искусство, современную культуру и музыкальное образование. В настоящее время китайские народные песни включены в школьные программы по музыке, в репертуар народных и академических вокалистов, а также студентов, обучающихся музыке и музыкальной педагогике в Китае и России.

При разучивании со студентами китайских народных песен педагоги обычно используют репродуктивный метод обучения. Студентам предлагается воспроизводить элементы вокальной техники и приемы эмоциональной выразительности пения, демонстрируемые педагогом. При этом обычно не обсуждается, к какому культурно-историческому периоду и жанру относится та или иная народная китайская песня, в чем состоит этническая

обусловленность ее музыкальных образов и средств музыкальной выразительности, каковы традиции пения и бытования этой песни в народной среде. Все это, на наш взгляд, препятствует развитию на занятиях вокалом эмоциональной выразительности исполнения студентами китайских народных песен.

Для решения данной проблемы имеются научные предпосылки. Генезис народных китайских песен, неразрывно связанный с историей китайской цивилизации и культуры, освещен в трудах не только китайских ученых, но и российских китаеведов. Особенно ценным представляется фундаментальный труд В.В. Малявина «Китайская цивилизация» [1], в котором музыка рассматривается наряду с эпохами истории Китая (с середины II тыс. до н. э.), устройством государственной власти и общества, классическими школами китайской морали, философскими традициями, религией, письменностью и литературой, домашним бытом, нравами, традиционной обрядностью, воспитанием детей, играми и развлечениями. Автор пишет о взглядах древних китайцев на музыку как выражение гармонии природных стихий и одновременно как средства воздействия на природный мир и воспитание людей. Он отмечает, что «музыка, бытовавшая в простонародье, исполнялась главным образом в связи с разного рода празднествами — календарными или храмовыми» [там же, с. 443].

По мнению известного переводчика китайской поэзии Л.Н. Меньшикова, все стихи древнего Китая когда-то пелись, но мелодии этих песен, в отличие от текстов, не сохранились до наших дней. Некоторые стихи-тексты народных китайских песен, переведенные на русский язык, включены в его книгу [2]. Самым ранним сборником народных песен и стихотворений различных жанров считается «Книга

песен» (VI в. до н. э.). В нее вошли 305 народных песен, относящихся к XI–VI вв. до н. э. Их отбор приписывают Конфуцию. Сохранились также некоторые тексты народных песен, собранных, систематизированных и обработанных в «Музыкальной палате» («Юэфу»), открытой в 114 г. до н. э. при императорском дворе [3].

Наиболее древним жанром народных китайских песен считаются повествовательные (нарративные) песни, их особенности раскрыты в диссертации Н.Ю. Симоненко. Автор предлагает анализировать нарративные песни по следующим параметрам: «нарратор, время, пространство, персонажи, события, основные сюжеты, тематика, жанровая специфика песен, бинарные оппозиции, фоновые знания, интертекстуальные связи» [4, с. 34].

Мелодии китайских народных песен отличаются от европейской музыки, прежде всего, пентатоника — древний музыкальный лад, состоящий из пяти тонов. Он широко используется в песнях и инструментальной музыке Китая. Пентатонику иногда называют «китайским ладом».

И.В. Казакова обобщила исследования китайских народных песен в китайской фольклористике [5]. Фольклористы Гао Бинчжун, Чжан Лиюй, Чэн Люйюй, Чжан Цичэнь и другие рассматривают китайские народные песни как музыкально-поэтический жанр народного художественного творчества, для которого характерны коллективность, изустность, вариативность, импровизационность, синкретизм (слияние с разными сферами и формами традиционной народной жизни), локальность [6–8]. В Китае проживает 56 крупных и десятки малочисленных народностей, и у каждой из них есть самобытные песенные традиции. Исследователи отмечают большое разнообразие региональных песенных традиций в этой стране.

Чан Лиин выделила три жанра народных песен (хаоцзы, горские и бытовые), распространённых на всей территории Китая, и жанры, встречающиеся в отдельных провинциях (янгэ, хуа эр, синтянью, хуагу и др.) [9, с. 5]; раскрыла музыкальное своеобразие песен различных регионов провинции Шаньси [10].

Китайским народным песням как части традиционной культуры посвящены несколько современных работ, изданных в Китае [11–14]. С народной китайской музыкой как частью художественной культуры Китая знакомят российских школьников учебники по мировой художественной культуре [15]. Чжан Цзюнь и другие представители музыкальной педагогики предлагают различные формы и методы обучения студентов китайской народной музыке, включая народные песни и игру на народных музыкальных инструментах [16]. Однако научно-методические основы обучения студентов китайским народным песням в контексте традиционной китайской культуры до настоящего времени не разработаны. На основе проведенного анализа литературы и практики обучения вокалу студентов Цзининского педагогического университета возникла идея разработать в рамках диссертационного исследования Чжан Цзышу «Педагогические условия развития выразительности исполнения студентами китайских народных песен» экспериментальный вариативный раздел «Народные песни в традиционной культуре Китая» программы по вокалу. Предполагается, что его апробация в процессе опытно-экспериментальной работы усилит эмоциональную выразительность исполнения студентами китайских народных песен.

Этот раздел включает четыре содержательных модуля:

- **культурно-исторический модуль** посвящен происхождению и развитию

китайских народных песен на разных этапах истории китайской культуры и цивилизации, а также отраженным в их содержании историческим событиям и персонажам;

- **этнокультурный модуль** раскрывает роль и место китайских народных песен в традиционной празднично-обрядовой, семейно-бытовой, художественной культуре китайского народа и отдельных народностей;

- **этномузыкальный модуль** разработан в русле этномузыкологии, возникшей на стыке фольклористики, музыкознания и этнологии. Он дает представление о музыкальном языке и народных традициях пения китайских народных песен, об их жанрово-стилистических, ладовых, интонационных, мелодических, ритмических и других особенностях, а также об их этнически обусловленном эмоционально-образном содержании;

- **исполнительский модуль** предназначен для практических занятий по обучению студентов в классе вокала интерпретации и исполнению китайских народных песен в контексте традиционной культуры.

К каждому модулю подобраны соответствующие примеры китайских народных песен.

В *культурно-исторический модуль* включены тексты народных песен из «Книги песен» и сборников «Музыкальной палаты», а также общие сведения о тех периодах истории Древнего Китая, к которым они относятся: Чжоу (XI–III вв. до н. э.), Цинь (221–207 гг. до н. э.), начало эпохи Хань (с 206 г. до н. э.).

В *этнокультурный модуль* вошли, в частности, сведения о традиционных народных календарных праздниках (Китайский лунный Новый год, День поднятия головы дракона, Праздник лодок драконов и др.), а также о приуроченных к ним народных песнях

«Новый год», «Дракон поднимает голову», «Мотив драконьей лодки» и др.

Этномузыкальный модуль содержит образцы собранных фольклористами народных песен различных провинций Китая. Также в нем представлено несколько современных сборников китайского музыкального фольклора, даны ссылки на аудио- и видеозаписи аутентичного исполнения китайских народных песен в Интернете.

Исполнительский модуль включает список китайских народных песен, предназначенных для разучивания в классе вокала, и краткие пояснения к каждой из них. Например, песня «Мелодия Портера» — это народная песня провинции Шэньси, написанная в жанре синьтяню (буквально — «блуждающий в небе»). Песни в этом жанре передают усталость и меланхолию носильщиков, переносивших товары в отдаленные регионы. Песня «Мелодия Портера» родилась в северной части провинции Шэньси, где много оврагов и возвышенностей, транспорт неудобен, а жизнь трудна. Народные песни здесь отличаются простотой мелодий, особой протяжностью, пронзительной грустью и проникновенностью исполнения.

Тибетская народная песня «Чжунба Лангсунг» названа в честь известного исполнителя тибетских народных песен и танцев. Она распространена в китайской части Тибета, относится к тибетским классическим (прошедшим сквозь века и ценным для современной аудитории) народным песням. Чтобы помочь студентам проникнуть в стилевые характеристики песни и ее глубинный смысл, педагог может продемонстрировать им мультимедийные презентации о дворце Потала, горе Эверест и озере Намцо, а также записи исполнения народных песен и песен-танцев разных частей и сословий Тибета. Все это вызовет у китайских студентов гордость за

величие родной природы и великолепную древнюю культуру Родины.

Народная песня провинции Цзянсу «Цветок жасмина» широко известна не только в Китае, но и за его пределами. Ее можно услышать на концертах в России. В этой песне, созданной во время эры Цяньлун (1735–1796) династии Цин, отражен местный обычай дарить цветы жасмина. Песня использована Джакомо Пуччини в опере Турандот (1926 г.). В 2022 г. она прозвучала на Церемонии открытия Олимпийских игр в Пекине. Исполнение этой песни студентами Цзининского педагогического университета способствует развитию у них чувства идентичности, гордости и уверенности в себе и своем народе. Разучивая со студентами это произведение, педагог помогает им проникнуться его очарованием, ощутить, что такое «музыка в китайском стиле», «культура в китайском стиле» и «выражение чувств в китайском стиле». Педагог может обсудить со студентами, почему существует так много музыкальных версий песни «Цветок жасмина», каковы различия их стилей, какой характер человека отражает эта песня, почему важно наследовать и продвигать ценности национальной музыкальной культуры и др. Исполняется песня «сладким» голосом, мягко и лирично в соответствии с «мягким» музыкальным языком народных песен Цзянсу.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что для более выразительного исполнения студентами китайских народных песен педагогам необходимо, на наш взгляд, рассматривать эти песни в учебном процессе комплексно: не только как музыкально-исполнительский материал, но и культурно-исторический, этнокультурный и этномузыкальный феномен. При этом необходимо использовать методы проблемного обучения,

активизирующие познавательную и творческую деятельность студентов на занятиях вокалом. Интеграция разработанных модулей на занятиях вокалом является основным педагогическим условием развития эмоциональной выразительности исполнения студентами китайских народных песен в контексте традиционной

культуры. Экспериментальный вариативный раздел «Народные китайские песни и традиционная культура» нам предстоит апробировать в опытно-экспериментальной работе. В перспективе этот раздел может дополнить программы по вокалу для студентов различных педагогических вузов Китая и России.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Малявин, В.В.* Китайская цивилизация. М.: Астрель, 2000. 632 с.
2. *Меньшиков, Л.Н.* Китайская поэзия в переводах Льва Меньшикова. СПб.: Петербургское востоковедение, 2007. 304 с.
3. *Лисевич, И.С.* Древняя китайская поэзия и народная песня: (Юэфу конца III в. до н. э. — начала III в. н. э.). М.: Наука, 1969. 287 с.
4. *Симоненко, Н.Ю.* Нарративная песня в китайской лингвокультуре: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2015. 187 с.
5. *Казакова, И.В.* Китайская фольклористика // София. 2017. № 2. Ч. 2. С. 83–87.
6. *Гао, Бинчжун.* Общая характеристика китайского фольклора. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2009. 357 с.
7. *Чжан, Люй, Чэн, Люй.* Сравнительное исследование китайского и западного фольклора. Пекин: Изд-во китайской обществ. науки, 2016. 385 с.
8. *Чжан, Цзичэнь.* История китайской фольклористики. Цзилинь: Изд-во истории лит. провинции Цзидинь, 1993. 865 с.
9. *Чан, Лиин.* Народная песня как феномен китайской музыкальной культуры: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 2007. 22 с.
10. *Чан, Лиин.* Народные песни провинции Шаньси // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2007. № 12 (33). С. 271–275.
11. 刘捷主编《中国汉族民歌分析教程》，人民邮电出版社，2022年3月（Лю, Цзе. Курс анализа китайских ханьских народных песен. Пекин: Народная почта и телекоммуникационная пресса, 2022. 87 с.)
12. 徐铭、何岭、张珊珊主编《中国民歌传承研究文选》文化艺术出版社，2022年6月（Сюй, Мин, Хэ, Лин, Чжан, Шаньшань. Избранные произведения о наследии китайских народных песен. Пекин: Культура и искусство, 2022. 3106 с.)
13. 黄允箴主编《中国民歌与风土》，上海音乐出版社，2016年3月（Хуан, Юньчжэнь. Китайские народные песни и обычаи. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2016. 238 с.)
14. 周耕著主编《中国传统民歌艺术》，武汉出版社出版，2003年10月（Чжоу, Гэн. Китайское традиционное народное песенное искусство. Ухань: Ухань Пресс, 2003. 112 с.)
15. *Бакланова, Т.И., Сокольников, Н.М.* Мировая художественная культура: учебник для общеобразовательных учебных заведений. 8 класс. 2-е изд. М.: Интербук; Новый учебник, 2002. 288 с.
16. *Чжан, Цзюнь.* Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 22 с.

REFERENCES

1. Maljavin, V.V. *Kitajskaya civilizaciya* [Chinese Civilization]. Moscow, Astrel, 2000, 632 p. (in Russ.)
2. Menshikov, L.N. *Kitajskaya poeziya v perevodah Lva Menshikova* [Chinese Poetry Translated by Lev Menshikov]. St. Petersburg, Peterburgskoe Vostokovedenie, 2007, 304 p. (in Russ.)
3. Lisevich, I.S. *Drevnyaya kitajskaya poeziya i narodnaya pesnya: (Yuefu konca III v. do n. e. — nachala III v. n. e.)* [Ancient Chinese Poetry and Folk Song: (Yuefu of the End of the III Century BC — the Beginning of the III Century AD)]. Moscow, Nauka, 1969, 287 p. (in Russ.)
4. Simonenko, N.Ju. *Narrativnaya pesnya v kitajskoj lingvokulture* [Narrative Song in Chinese Linguoculture]: PhD Dissertation (Philology). Volgograd, 2015, 187 p. (in Russ.)
5. Kazakova, I.V. *Kitajskaya folkloristika* [Chinese Folklore Studies], *Sofiya* = Sofia, 2017, No. 2, part 2, pp. 83–87. (in Russ.)
6. Gao, Binchzhun. *Obshchaya harakteristika kitajskogo folklor*a [General Characteristics of Chinese Folklore]. Pekin, Izdatelstvo Pekinskogo universiteta, 2009, 357 p. (in Russ.)
7. Chzhan, Liyuj, Chen, Loyuj. *Sravnitelnoe issledovanie kitajskogo i zapadnogo folklor*a [Comparative Study of Chinese and Western Folklore]. Pekin, Izdatelstvo kitajskoj obshchestvennoj nauki, 2016, 385 p. (in Russ.)
8. Chzhan, Czichen. *Istoriya kitajskoj folkloristiki* [The History of Chinese Folklore]. Czilin, Izdatelstvo istorii literatury provincii Czidin, 1993, 865 p. (in Russ.)
9. Chan, Liin. *Narodnaya pesnya kak fenomen kitajskoj muzykalnoj kultury* [Folk Song as a Phenomenon of Chinese Musical Culture]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Art History). St. Petersburg, 2007, 22 p. (in Russ.)
10. Chan, Liin. *Narodnye pesni provincii Shansi* [Folk Songs of Shanxi Province], *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi* = Izvestia of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. Postgraduate notebooks, 2007, No. 12 (33), pp. 271–275. (in Russ.)
11. 刘捷主编《中国汉族民歌分析教程》，人民邮电出版社，2022年3月 (Lyu, Cze. *Kurs analiza kitajskih hanskih narodnyh pesen* [A Course of Analysis of Chinese Han Folk Songs]. Pekin, Narodnaya pochta i telekommunikacionnaya pressa, 2022, 87 p.)
12. 徐铭、何岭、张珊珊主编《中国民歌传承研究文选》文化艺术出版社，2022年6月 (Syuj, Min, He, Lin, Chzhan, Shanshan. *Izbrannye proizvedeniya o nasledii kitajskih narodnyh pesen* [Selected Works about the Heritage of Chinese Folk Songs]. Pekin, Kultura i iskusstvo, 2022, 3106 p.)
13. 黄允箴主编《中国民歌与风土》，上海音乐出版社，2016年3月 (Huan, Yunchzhen. *Kitajskie narodnye pesni i obychai* [Chinese Folk Songs and Customs]. Shanhaj, Shanhajskoe muzykalnoe izdatelstvo, 2016, 238 p.)
14. 周耕著主编《中国传统民歌艺术》，武汉出版社出版，2003年10月 (Chzhou, Gen. *Kitajskoe tradicionnoe narodnoe pesennoe iskusstvo* [Chinese Traditional Folk Song Art]. Uhan, Uhan Press, 2003, 112 p.)
15. Baklanova, T.I., Sokolnikova, N.M. *Mirovaya hudozhestvennaya kultura: uchebnik dlya obshcheobrazovatelnyh uchebnyh zavedenij. 8 klass* [World Art Culture: Textbook for General Educational Institutions. 8th Grade]. Moscow, Interbuk, Novyj uchebnik, 2002, 288 p. (in Russ.)
16. Chzhan, Czyun. *Kitajskaya narodnaya muzyka v professionalnoj podgotovke studentov muzykalnyh fakultetov* [Chinese Folk Music in the Professional Training of Students of Music Faculties]: PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2008, 22 p. (in Russ.)

Чжан Цзышу, аспирант, кафедра методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э.Б. Абдуллина, Московский педагогический государственный университет, 175600247@qq.com

Zhang Zishu, Postgraduate Student, E. B. Abdullin Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education Department, Moscow Pedagogical State University, 175600247@qq.com

Бакланова Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, moypochta@bk.ru

Tatiana I. Baklanova, ScD in Education, Professor, Moscow Pedagogical State University, moypochta@bk.ru

Статья поступила в редакцию 22.12.2022. Принята к публикации 03.02.2023

The paper was submitted 22.12.2022. Accepted for publication 03.02.2023

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭТАПОВ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ГОЛОСА И АРХАИЧЕСКИХ НАПЕВОВ

Г.П. Стулова

Аннотация. Основная цель данной статьи — выявление существенных сторон спонтанных вокализаций детей 1-го года жизни в сопоставлении их с этапами формирования звуковысотных систем раннего песенного фольклора. На основе анализа раннефольклорного вокального творчества людей становится очевидным, что основные ее акустические характеристики полностью совпадают с физиологическими особенностями развития слухо-двигательной функции ребёнка в первый постнатальный период его жизни: от 2 до 7 месяцев, который характеризуется как период «гуления». Рассмотрение данной взаимосвязи имеет наиважнейшее значение для вокальной педагогики, что может явиться теоретическим обоснованием новых подходов к методике обучения детей пению, развитию их слуха и музыкального мышления на первом этапе обучения их пению. В результате анализа этапов становления раннефольклорного интонирования по исследованиям Э.Е. Алексеева можно предположить, что они соответствуют физиологическим закономерностям развития слухо-двигательной функции человека, что столь ярко отражается в этапах ее онтогенетического развития. По-видимому, при построении методики для начального этапа обучения пению следует учитывать физиологические закономерности трансформации спонтанных вокализаций детей в процессе первых месяцев своей жизни.

Ключевые слова: слухо-двигательная функция человека, архаические напевы, этапы развития, голосовые регистры, диапазон голоса, филогенез, онтогенез.

184

Для цитирования: Стулова Г.П. Взаимосвязь этапов становления и развития детского голоса и архаических напевов // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 184–192. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-184-192

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE STAGES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CHILD'S VOICE AND ARCHAIC TUNES

G.P. Stulova

Abstract. The main purpose of the article is to identify the essential aspects of spontaneous vocalizations of children of the 1st year of life in comparison with the stages of formation of the sound and pitch systems of early song folklore. Based on the analysis of early folklore vocalizations, it becomes evident that their main acoustic characteristics fully coincide with the physiological features of the development of the auditory-motor function of the child in the first postnatal period of its life: from 2 to

© Стулова Г.П., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

7 months, which is characterized as a period of “humming”. Consideration of this interrelation is of the most important value for the vocal pedagogy, which can serve as a theoretical foundation of new approaches to the methods of teaching children singing, developing their hearing and musical thinking at the first stage of teaching them to sing. As a result of the analysis of the stages of formation of early folk intonation according to E.E. Alekseev’s research, it is possible to assume that they correspond to the physiological laws of development of the human auditory-motor function, which is so brightly reflected in the stages of its ontogenetic development. Apparently, the physiological regularities of the transformation of spontaneous vocalizations of children during the first months of their life should be taken into account when constructing methods for the initial stage of learning to sing.

Keywords: *human auditory-motor function, archaic tunes, stages of development, voice registers, voice range, phylogeny, ontogeny.*

Cite as: Stulova G.P. The Relationship between the Stages of Formation and Development of the Child’s Voice and Archaic Tunes. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 184–192. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-184-192

Исследование развития детского голоса в первый год жизни ребенка представляет для нас большой интерес в связи с предположением существования онтофило-генетических параллелей между формированием первых спонтанных вокализаций детей с этапами формирования мелодических структур в музыке.

Результаты исследований мелодической структуры раннефольклорного интонирования и данные психологов, изучающих развитие музыкального мышления у детей, позволяют выявить две основные стадии этого процесса как в филогенезе, так и в процессе онтогенетического их становления.

На *первой* стадии дети воспринимают и воспроизводят только общее направление мелодической линии, а на *второй* прибавляются интонации, структура которых основана на чередовании определенных интервалов в пределах одного лада. Б.М. Теплов отмечает, что «первая стадия свидетельствует о тембровом восприятии высоты. Музыкальная высота еще поглощается тембром» [1, с. 3].

То же самое подтверждается многими авторитетными специалистами в области сравнительной фольклористики. Например,

Ф. Блуме считает, что «большинству различных национальных культур архаического типа свойственен особый тембровый колорит, который даже в большей степени, чем звуковысотное движение, определяет особый характер музыки» [2, с. 372–386]. Ю.Н. Тюлин в результате теоретических исследований приходит к убеждению, что «основополагающее значение в происхождении ладов имеет именно вокальная музыка, так как она непосредственно зависит от психофизиологических законов звукоизвлечения» [3, с. 85].

В результате анализа раннефольклорного вокального творчества людей становится очевидным, что основные ее акустические характеристики полностью совпадают с физиологическими особенностями развития слухо-двигательной функции ребенка в первый постнатальный период его жизни: от 2 до 7 месяцев, который характеризуется как период «гуления». Рассмотрение данной взаимосвязи имеет наиважнейшее значение для вокальной педагогики, что может явиться теоретическим обоснованием новых подходов к методике обучения детей пению, развитию их слуха и музыкального мышления на первом этапе обучения их пению.

Развитие вокальной функции ребёнка теснейшим образом связано с развитием его слуха и музыкального мышления. Уровень развития этих двух основных компонентов музыкальных способностей людей во все исторические эпохи определял и музыкальный язык их вокального творчества.

Для сопоставления типичных мелодических структур спонтанных вокализаций детей 1-го года жизни в период «гуления» с этапами формирования звуковысотных систем раннего песенного фольклора большой интерес для нас представляют результаты исследований Э.Е. Алексеева [4].

Немало исследований различных авторов посвящено изучению спонтанных вокализаций детей от 2 до 7 месяцев жизни, однако они в основном касаются вопросов становления их речевой функции, информативности средств доречевой коммуникации младенца с окружающим его миром взрослых людей, а также рассматриваются проблемы диагностики здоровья ребенка по акустическим параметрам его голоса. Некоторые проблемы, связанные и с развитием певческих способностей, затрагиваются в работах отечественных и зарубежных авторов. Среди них такие, как Ф. Лысек [5], К. Козырев [6], И. Дзержинская [7], М. Нильсон [8], А. Атанасова-Вукова [9] и др.

Первый крик новорожденных, как правило, отличается своей монотонностью, однако благодаря ежедневным пробам диапазон их голоса очень быстро расширяется. К концу 1-го года жизни постепенно увеличивается продолжительность фонационного выдоха и громкость голоса как результат роста тела и объёма легких. По результатам исследований Р.В. Тонковой-Ямпольской, объяснение такой трансформации голоса младенцев следует искать не столько в анатомических изменениях или функционировании голосового аппарата

ребёнка, сколько в развитии и эволюции его нервной активности [10], когда их вокализации очень быстро становятся эмоционально окрашенными.

Для подтверждения этого мнения можно привести примеры записей нескольких вокализаций, типичных для детей первых двух месяцев жизни, которые весьма ярко отражают их различные эмоциональные состояния.

1) Интонации, выражающие спокойное состояние ребёнка (см. рис. 1, 2, 3):



Рис. 1. Пример интонации, выражающей спокойное состояние ребёнка



Рис. 2. Пример интонации, выражающей спокойное состояние ребёнка



Рис. 3. Пример интонации, выражающей спокойное состояние ребёнка

Можно отметить большое количество различных повторных вариаций и индивидуальные различия в мелодике.

2) Интонации, выражающие беспокойство (см. рис. 4, 5):



Рис. 4. Пример интонации, выражающей беспокойство



Рис. 5. Пример интонации, выражающей беспокойство

Для беспокойных интонаций характерно появление восходящих скачков и возвращение к исходному звуку, что является первым ростком будущих слоговых имитаций.

3) Интонации, выражающие боль (см. рис. 6):



Рис. 6. Пример интонации, выражающей боль

Для выражения боли, или голода типичны скользящие мелодические контуры, взвизгивания, также с возвращением к исходному уровню. Продолжительность и динамика звука отражают степень болевых ощущений.

4) Жалобные интонации (см. рис. 7):



Рис. 7. Пример жалобной интонации

5) Радостные интонации (см. рис. 8):



Рис. 8. Пример радостной интонации

Детские вокализации к концу 2-го месяца жизни постепенно преобразуются: удлиняется продолжительность фонационного выдоха до 3–4 секунд и более; мелодическая линия усложняется и творчески варьируется.

В последующие месяцы периода «гуления» голоса детей преобразуются более активно, что создаёт базовую основу для формирования их речевой функции в последующий период жизни. В это

время они как бы изучают свои голосовые возможности и запоминают реакции окружающих людей на их голосовые сигналы.

В этот период звуковой диапазон голоса младенцев достигает значительной величины: более трех октав [11, с. 92]. Можно отметить появление звуков, весьма различных по высоте, интенсивности и тембру, что характерно для различных типов голосообразования, биомеханизмы которых соответствуют двум натуральным голосовым регистрам: чисто грудному или головному (фальцетному).

В процессе спонтанных вокализаций дети по-разному используют голосовые регистры. У одних преобладает головной регистр, а у других — грудной. Таким образом, различия детских вокализаций в отношении тембра и тесситуры проявляются от самого рождения. Частота их использования может явиться признаками будущего сопрано или альтя.

Результаты нашего исследования полностью совпадают с наблюдениями чешского педагога Ф. Лысека, который проводил лонгитюдное наблюдение за становлением и развитием певческих голосов собственных детей от их рождения на протяжении 20 лет. На страницах своей книги [5, с. 44–45] он приводит записи типичных вокализаций двух девочек-близнецов в возрасте 3,5 месяцев в спокойном состоянии (см. рис. 9 и 10):

В зависимости от частоты употребления ребёнком той или иной тесситуры в своих вокализациях формируются различные биомеханизмы голосообразования, типичные для натуральных голосовых регистров: грудного и фальцетного. Ребенок, используя голосовые регистры в чистом виде, с необычайной легкостью перебрасывает свой голос вверх и вниз и прислушивается к звукам, которые он производит. В результате этого у ребёнка



Рис. 9. Пример вокализаций будущего альты



Рис. 10. Пример вокализаций будущего сопрано

закладываются основы для формирования слухо-двигательной координации, постепенно усложняется мелодика его вокализаций.

Детские вокализации имеют коммуникативное значение и являются средством познания окружающего мира взрослых, поэтому все голосовые проявления ребенка отражают его вполне определенное эмоциональное состояние: удовольствие или неудовольствие, которые имеют свои специфические характеристики.

В качестве примера приведем некоторые из типичных для детей в возрасте 4-х месяцев (см. рис. 11, 12):

Для выражения *положительных* эмоций характерно:

- повторяющиеся ритмические конфигурации;
- интонационная неустойчивость высоты тонов голоса;
- воспроизведение звуков с подъездами и форшлагами, напоминающими чирканье птиц;

- контрасты тембрового звучания голоса при восходящих скачках на широкие интервалы (октаву и более) от низких тонов вверх и обратно, минуя средние звуки.

Для выражения *отрицательных* эмоций характерно:

- появление протяжных, ноющих интонаций;
- мелодика вокализаций отличается монотонностью в связи с появлением продолжительности звуков, интонационно более устойчивых по высоте;
- нередко наблюдаются соскальзывания голоса вниз на полутон;
- имеют место широкие скачки вверх и вниз, что сопровождается нисходящим глиссандированием, а при резком повышении тона — внезапными взвизгиваниями и усилением голоса.

Итак, «благодаря склонности детей к использованию крайних типов натуральных голосовых регистров звуковысотный диапазон голоса детей первого года жизни отличается широким разбросом:



Рис. 11. Голосовые выражения положительных эмоций



Рис. 12. Голосовые выражения отрицательных эмоций

до трёх октав (Соль_м — Соль₄ или До₁ — До₄), средние звуки обычно отсутствуют» [11, с. 99].

Период гуления заканчивается после 7-го месяца жизни. Наступает следующий этап в развитии детского голоса. Спонтанные вокализации в широком диапазоне постепенно исчезают из обихода. Им на смену приходит *лепет* как первые попытки ребёнка в произношении некоторых слогов.

В дальнейшем оказывается, что в процессе речевого общения самые высокие звуки не употребляются, поэтому они постепенно исчезают из их голосового диапазона. В памяти ребёнка закрепляются только те звуки, которые он воспринимает в процессе общения с окружающими его взрослыми людьми.

В постнатальный период формирование и развитие речевой и вокальной функции детей идет параллельно. Это является существенной особенностью их голосообразующей системы. Такое полное слияние речевой и певческой функций (как никогда в будущем) происходит, как правило, до 2-летнего возраста, а в дальнейшем каждая из них продолжает развиваться уже по своему направлению. Результаты их развития будут зависеть от методов педагогической работы с ребёнком, окружающей его среды, общения со взрослыми и характера проявления самостоятельности в процессе использования голосового аппарата в речи и пении.

Анализируя этапы становления раннефольклорного интонирования по исследованиям Э.Е. Алексеева, можно предположить, что они складывались под

влиянием физиологических закономерностей развития слухо-двигательной функции человека, данной ему от природы, что столь ярко отражается в этапах ее онтогенетического развития.

Как утверждает Э.Е. Алексеев, «исходное звуковысотное пространство могло мыслиться отнюдь не в качестве звуковысотного, но в виде недифференцированного, тембродинамического пространства, в котором высотные характеристики звука покоились в свернутом, синкретически не выявленном виде» [4, с. 38].

Архаическая песенная мелодия также характеризуется весьма широким диапазоном, средние звуки, как и у детей в период гуления, как правило, тоже отсутствуют.

Для примера приведем образец раннефольклорного пения в жанре погребального голошения из сборника И. Земцовского «Торопецкие песни».

Рассматривая данный пример, можно сделать вывод о том, что широкий разрыв между двумя уровнями архаической мелодии является типичной традицией и для других жанровых стилей, и обрядовых песен русского фольклора. Их мелодическая структура полностью соответствует принципам детских вокализаций в возрасте: от 2-х до 7-и месяцев (см. рис. 11 и 12).

Среди мелодических образцов раннефольклорных песнопений можно выделить три вида: контрастно-регистровые, неустойчиво-глиссандирующие и более или менее стабилизированные по высоте в ограниченном диапазоне.

Первый вид интонирования является самым древним видом архаических напевов.



Рис. 13. Пример раннефольклорного пения

Он основан на сопоставлении голосовых регистров в чистом виде. Он не предполагает определённости высоты тонов. Здесь нет еще мелодической линии, соответствующей какой-нибудь упорядоченности голосоведения. Нет четкого соотношения с ритмом дыхания. Это просто чередование регистров, которое определяется исключительно минутным вдохновением исполнителя.

Можно предположить, что изначально человек, заметив в своем распоряжении не один голосовой регистр, а поэтому и не одну тембровую краску, начинает перебирать их, сопоставляя друг с другом.

При таком контрастно-регистровом пении высота звука не является смысловым компонентом вокальной речи. Данный вид вокализации обнаруживает себя в широкодиапазонных плачах-голошениях.

Второй вид интонирования характеризуется тем, что высота звука воспринимается уже вполне отчетливо, однако при этом она находится в непрерывном, нисходящем соскальзывании, что в нотной записи фиксируется весьма условно. Такой вид пения наблюдается в вокальных жанрах, связанных с речевой артикуляцией и разного рода зовами.

Третий вид вокальной мелодии больше всего соответствует представлениям о звуковысотном пении, основанном на оперировании несколькими звуками в узком диапазоне в пределах одного голосового регистра. Однако в отличие от тонального пения такой вид интонирования не отличается стабильностью, т. к. при повторении высотные соотношения тонов обычно меняются.

На следующем этапе развития музыкального мышления у людей эти виды вокального интонирования начинают использоваться в различных сочетаниях, чередуясь между собой в зависимости от

их жанровой принадлежности, либо взаимодействуя в пределах одного жанра.

Соотношение данных видов интонирования, которые можно наблюдать в архаических образцах фольклорного пения, свидетельствует о тесной взаимосвязи филогенетических этапов их возникновения и природных закономерностей онтогенетического развития слухо-двигательной функции человека.

Эти выводы имеют прямое отношение к вокальной педагогике.

Возможно, что в процессе вокальной работы с певцами, а особенно с детьми, не во всех случаях следует начинать обучение пению с середины звукового диапазона голоса, используя микстовый тип голосообразования.

Если прислушаться к голосу природы, то на первом этапе обучения пению более целесообразно будет осваивать голосовые регистры в чистом виде, используя метод их сопоставления, что и было доказано в результате нашего исследования, посвящённого проблеме развития детского голоса в процессе обучения пению [11, с. 233–235].

Именно по такому пути идет В.В. Емельянов и его многочисленные последователи в процессе вокальной работы как с детьми, так и со взрослыми певцами. Свою концепцию он изложил в ряде статей и наиболее подробно в своей монографии [12]. Его методика проверена многолетней практикой самого автора и основана на 3-х вышеупомянутых принципах построения тренировочных упражнений:

- сопоставление голосовых регистров на скачках через регистровый порог;
- глиссандирование между крайними звуками широкого диапазона;
- постепенное мелодическое движение в узком диапазоне в пределах одного голосового регистра.

Звуки доречевой коммуникации ребёнка представляют большой интерес для науки о певческом голосе, теоретического обоснования и разработки методики вокального воспитания как детей, так и взрослых певцов.

Кроме того, новая стилистика современной вокальной музыки, основанная на самых неожиданных поворотах в мелодии, широких скачках, использовании

различного рода звуковых эффектов и т. п., заставляет певцов и их педагогов искать новые методические концепции для реализации современных веяний в исполнительской практике.

Однако на пути создания новых педагогических технологий главным ориентиром должны быть закономерности физиологии развития слухо-двигательной функции человека, данные ему от природы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Теплов, Б.М.* Избранные труды. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 326 с.
2. *Blume, F.* *Syntegra Musical Odium*. Basel, 1963.
3. *Тюлин, Ю.Н.* Учение о гармонии. М.: Музыка, 1968. 223 с.
4. *Алексеев, Э.Е.* Раннефольклорное интонирование: звуковысотный аспект. М.: Советский композитор, 1986. 238 с.
5. *Lysek, F.* *Vox liberorum, detsky hlas*. Brno, 1976. 126 p.
6. *Козырев, К.Н.* Песня как средство развития слуха и голоса детей 1-го месяца их жизни. М.: АПН СССР, 1965. 23 с.
7. *Держинская, И.Л.* Музыкальное воспитание младших дошкольников: пособие для воспитателя и муз. руководителя дет. сада (из опыта работы). М.: Просвещение, 1985. 160 с.
8. *Нильсон, М.Ю.* Музыкальное воспитание и развитие детей первого года жизни: дис. ... канд. пед. наук. М., 1980. 232 с.
9. *Атанасова-Вукова, А.* Возможности восприятия музыки у детей в возрасте от 1 до 12 месяцев // Развитие музыкального восприятия школьников: материалы III научной конференции по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха и восприятия детей. М., 1971. С. 86–98.
10. *Тонкова-Ямпольская, Р.В.* Физиологические механизмы формирования второй сигнальной системы у детей. М.: ЦОЛИУВ, 1974. 24 с.
11. *Стулова, Г.П.* Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 269 с.
12. *Емельянов, В.В.* Развитие голоса. Координация и тренинг: учеб.-метод. пособие для учителей музыки и пения, хормейстеров и вокалистов. СПб.: Лань, 1997. 189 с.
13. *Калужникова, Т.И.* Акустический текст ребёнка: монография. Екатеринбург: УГК имени М.П. Мусоргского, 2004. 904 с.

REFERENCES

1. *Teplov, B.M.* *Izbrannyye trudy. T. 1* [Selected works, vol. 1]. Moscow, Pedagogika, 1985, 326 p. (in Russ.)
2. *Blume, F.* *Syntegra Musical Odium*. Basel, 1963.
3. *Tyulin, Yu.N.* *Uchenie o garmonii* [The Doctrine of Harmony]. Moscow, Muzyka, 1968, 223 p. (in Russ.)
4. *Alekseev, E.E.* *Rannefolklornoe intonirovanie: zvukovysotnyj aspekt* [Early Folklore Intonation: The Pitch Aspect]. Moscow, Sovetskij kompozitor, 1986, 238 p. (in Russ.)

5. Lysek, F. *Vox liberorum, detsky hlas* [Baby Voice, Baby Voice]. Brno, 1976, 126 p.
6. Kozyrev, K.N. *Pesnya kak sredstvo razvitiya sluha i golosa detej 1-go mesyaca ih zhizni* [Song as a Means of Developing the Hearing and Voice of Children of the 1st Month of Their Life]. Moscow, Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR, 1965, 23 p. (in Russ.)
7. Dzerzhinskaya, I.L. *Muzykalnoe vospitanie mladshih doshkolnikov (iz opyta raboty)* [Musical Education of Younger Preschoolers: A Manual for a Kindergarten Teacher and Music Director (From Work Experience)]. Moscow, Prosveshchenie, 1985, 160 p. (in Russ.)
8. Nilson, M.Yu. *Muzykalnoe vospitanie i razvitie detej pervogo goda zhizni* [Musical Education and Development of Children of the First Year of Life]: PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 1980, 232 p. (in Russ.)
9. Atanasova-Vukova, A. *Vozmozhnosti vospriyatiya muzyki u detej v vozraste ot 1 do 12 mesyacev* [Possibilities of music perception in children aged 1 to 12 months]. In: *Razvitie muzykalnogo vospriyatiya shkolnikov* [Development of Musical Perception of Schoolchildren: Materials of the Iii Scientific Conference on the Development of the Singing Voice, Musical Hearing and Perception of Children]. Moscow, 1971, pp. 86–98. (in Russ.)
10. Tonkova-Yampolskaya, R.V. *Fiziologicheskie mekhanizmy formirovaniya vtoroj signalnoj sistemy u detej* [Physiological Mechanisms of Formation of the Second Signaling System in Children]. Moscow, Centralnyj ordena Lenina institut usovershenstvovaniya vrachej, 1974, 24 p. (in Russ.)
11. Stulova, G.P. *Razvitie detskogo golosa v processe obucheniya peniyu* [The Development of a Child's Voice in the Process of Learning to Sing]. Moscow, Prometej, 1992, 269 p. (in Russ.)
12. Emelyanov, V.V. *Razvitie golosa. Koordinaciya i trening* [Voice Development. Coordination and Training: An Educational and Methodical Manual a Manual for Music and Singing Teachers, Choirmasters and Vocalists an Educational and Methodical Manual]. St. Petersburg, Lan, 1997, 189 p. (in Russ.)
13. Kaluzhnikova, T.I. *Akusticheskij tekst rebyonka* [Acoustic Text of a Child: Monograph]. Ekaterinburg, Uralskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni M.P. Musorgskogo, 2004, 904 p. (in Russ.)

Стулова Галина Павловна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра музыкально-исполнительского искусства в образовании, Московский педагогический государственный университет, stulova.galina@mail.ru

Galina P. Stulova, ScD in Education, Professor, Music and Performing Arts in Education Department, Moscow Pedagogical State University, stulova.galina@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.01.2023. Принята к публикации 28.02.2023

The paper was submitted 21.01.2023. Accepted for publication 28.02.2023

МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Юй Си, Ю.Ф. Катханова

Аннотация. В статье яркой тенденцией показана визуализация учебной информации средствами мультимедийных технологий, включенных в образовательную среду. Раскрыто ее значение в активно развивающемся современном информационном пространстве. Представляясь высокотехнологичным произведением искусства, реализованное посредством аппаратного и программного обеспечения, мультимедиа быстро стало эффективным компонентом образовательной деятельности, включая текст, графику, анимацию, статичное и динамичное видео, звук и др. Среди многих средств визуализации учебной информации мультимедиа является действенным медиainструментом с взаимодополняемыми изображениями (визуальными) и аудио (слуховыми) компонентами. Усиление дидактических возможностей мультимедийных технологий осуществляется за счет динамичной визуальной информации и различных аудио эффектов, способствующих восприятию и усвоению учебного материала. Все это свидетельствует о том, что мультимедиа отвечает одному из ведущих дидактических принципов обучения — наглядности. Сюда относятся и анимационные фильмы, научные или документальные видеоролики, которые при правильном методическом использовании в современной образовательной среде позволяют добиться наилучшего результата обучения. В определенной мере в работе отмечена интерактивность мультимедиа и ее значимость в активизации познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: информация, визуализация, компьютерные технологии, мультимедиа технологии, образовательная среда, мультимедийные средства, видеоролики.

Для цитирования: Юй Си, Катханова Ю.Ф. Мультимедиа технологии как компонент современной образовательной среды // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 193–199. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-193-199

193

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS A COMPONENT OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Yu Xi, Yu.F. Katkhanova

Abstract. The article demonstrates the visualization of educational information by means of multimedia technologies included in the educational environment as a vivid trend. Its importance in the actively developing modern information space is revealed. Being a high-tech work of art, realized by means of hardware and software, multimedia

© Юй Си, Катханова Ю.Ф., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

has quickly become an effective component of educational activities, including text, graphics, animation, static and dynamic video, sound, etc. Among many means of visualizing educational information, multimedia is an effective media tool with complementary image (visual) and audio (auditory) components. Strengthening didactic capabilities of multimedia technology is carried out at the expense of dynamic visual information and various audio effects, contributing to the perception and assimilation of educational material. All this testifies to the fact that multimedia meets one of the leading didactic principles of learning which is visualization. This includes animated films, scientific or documentary videos, which, with proper methodological use in the modern educational environment, allow you to achieve the best learning outcomes. To a certain extent, the article notes the interactivity of multimedia and its importance in enhancing cognitive activity of students.

Keywords: *information, visualization, computer technologies, multimedia technologies, educational environment, multimedia tools, video lessons.*

Cite as: Yu Xi, Katkhanova Yu.F. Multimedia Technologies as a Component of the Modern Educational Environment. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2023, No. 2, part 1, pp. 193–199. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-193-199

Мы живем в мире информации с все расширяющейся системой различных коммуникативных связей и «информационных взрывов». Для получения необходимой информации из массовых информационных источников абстрактную информацию стало необходимым визуализировать, используя относительно простые и конкретные визуальные символы. «Создается новая форма образовательной среды, характеризующейся, в первую очередь, «фотографической» памятью, расширением учебной информации средствами визуализации, а также синтезом знаний, культуры, образования и высоких технологий» [1, с. 57]. Максимизировать визуальную коммуникативную функцию получаемой информации, сделать ее по-настоящему удобочитаемой и новой средой могут мультимедийные технологии, адаптируясь к психологическим и физиологическим характеристикам визуального восприятия, выявляя взаимосвязь между различными визуальными элементами. В этом плане мультимедиа обеспечивает интерактивную доставку информационного контента, используя свои привлекательные визуальные возможности, дела

современную образовательную среду результативной.

Следует отметить, что в связи с распространением компьютерных технологий с 1990-х годов все визуальные и коммуникативные инструменты стали активно влиять на жизненное пространство человека, включаясь в его работу, отдых, развлечения, повышение квалификации и т. д. Однако после изобретения различных технологий отображения информации область применения визуальных и коммуникативных средств была расширена, причем телевизионные и компьютерные стандарты — это две разные попытки развития этих информационных средств, включая мультимедиа. Все эти области испытали пересечения и конвергенцию благодаря улучшению производительности компьютеров и цифрового телевизионного вещания и записи, а компьютеры стали отображать не только телевизионные сигналы, но и демонстрировать фильмы и видеофайлы, включая потоковое мультимедиа.

Развитие сетевых технологий также привело к тому, что фрагменты видеофайлов, существующие в интернете в виде

потокowego мультимедиа, были получены и воспроизведены компьютерами. Для облегчения записи видеопользователями были разработаны различные форматы. В результате сегодняшние студенты окружены постоянно обновляемыми аудиовизуальными материалами, используемыми в образовательной среде в виде учебных мультимедийных образовательных ресурсов, причем представление на большом экране изучаемого объекта не ограничивается готовыми цифровыми изображениями, но также может использоваться для проецирования изображений в реальном времени.

По сравнению с телевизионной системой компьютерным технологиям свойственна улучшенная скорость вычислений, емкость памяти и постепенная популяризация широкополосной связи. Наряду с этим они имеют возможность собирать, хранить, редактировать и распространять видеофайлы, мультимедийные презентации и другие средства, предназначенные для отображения информации, причем визуально человек может узнать фрагмент реальный и отличить его от вымышленного. Именно так разрабатывалась система стереотипов, которая идентифицирует разного рода визуальную информацию. Познание, восприятие и запоминание такой информации обходится без обращения к первичным языковым знакам. Такое представление способствует формированию стереотипных фактов об окружающем мире и формах реализации социальной активности. И здесь мультимедиа приходят на выручку в тех случаях, когда довести до восприятия человеком необходимую информацию другими способами не представляется возможным. Часто случается, что объекта просто не существует в реальных условиях, например, технологический процесс.

Многие мультимедийные технологии имеют значительное преимущество перед

другими средствами визуализации информации, поскольку их непосредственный и действенный характер обеспечивает максимальную ее визуализацию [2]. Тем не менее мы явно ощущаем общий техногуманитарный дисбаланс между темпом прогресса программно-аппаратных средств информационных и коммуникационных технологий и временем, необходимым для их освоения в образовательном пространстве и общей медиакультуре. Чаще всего учебная информация, имеющая структурно-содержательную логическую связь, подается мозаично и эклектично. Иногда она не соответствует традиционным принципам процесса обучения. В то же время при использовании цифровых технологий демонстрируется другой вариант образовательной среды, где принципиально меняется и подается сочетание зрительного и слухового восприятия обучающимися учебного материала. Однако мы видим, что образовательный процесс все чаще преодолевает границы времени и пространства, используя различные инструменты и технологии цифровой визуализации для создания результативной образовательной среды.

Для упрощения передачи информации от преподавателя к обучающемуся путем задействования у последнего различных каналов восприятия все чаще используется мультимедийная продукция как вспомогательный или основной материал для визуальных и аудиоэффектов под контролем интерактивного программного обеспечения [3]. Благодаря свойствам, присущим мультимедиа (интеграции различных видов информации, а также интерактивности), эта технология может стать универсальным средством в процессе активной информатизации образовательной среды, которая приводит к развитию логического мышления, формированию

у обучающихся мотивации к учебному труду, повышению познавательного интереса к дисциплине и к более лёгкому усвоению учебного материала.

Мультимедийные технологии способствуют повышению уровня профессиональной подготовки обучающихся за счет специальных мультимедийных средств, инструментов, платформ, которые позволяют образовательной среде быть более выразительной и интерактивной. Сюда относится и обобщенный комплекс технических и программных решений, позволяющих обучающему манипулировать информацией путём задействования звуковых, анимационных, текстовых сред на разных уровнях. Средства мультимедиа, применимые в образовательном пространстве, выстраивают систему педагогического общения, нацеленную на создание удобоваримой среды, в которой во главу угла ставится развитие личности обучающихся, их мотивация к процессу учения на фоне комфортного эмоционального климата в учебной группе.

Использование мультимедийных средств помогает педагогу синхронизировать свое объяснение учебного материала с отображением объектов на экране, что не только способствует его усвоению, но и повышает эффективность процесса учения. В интернете уже имеется множество учебных пособий по разработке программного обеспечения, а также отличные курсы, открытые занятия, лекции и другие видеоматериалы, записанные профессионалами-педагогами. Несмотря на то, что мультимедийные инструменты не могут заменить практическое обучение, они все же усиливают влияние на обучающихся. Особенно если используются новые инструменты коммуникации, такие как подкасты, блоги, потоковое видео и аудио, вовлекая будущих дизайнеров в наглядное представление научной концепции,

повышая практику медиаграмотности. Также важно позволять учащимся использовать цифровые мультимедийные инструменты в плане обмена фотографиями, видео или программным обеспечением. С помощью видеопрезентаций и анализа проектных работ студенты погружаются в творческую атмосферу, повышая уровень усвоения учебного материала, формируя профессиональные компетенции, развивая художественные способности, расширяя свое мировоззрение. Просмотр видео оказывает и эмоциональное воздействие на учащихся, развивая внимание и навыки долговременной памяти [2]. Учащиеся запоминают не только события видеофрагментов, образуя собственные впечатления от увиденного. Можно предположить, что таким образом развивается не только когнитивный, но и аффективный компонент мышления.

Видеоуроки могут развивать изобразительную деятельность учащихся. При этом формат видео позволяет выполнять задание медленно, останавливать запись на полпути, выполнять задание в соответствии с собственным ритмом. Кроме того, студенты могут просмотреть заранее видеоурок, чтобы познакомиться с новым материалом курса и понять различные этапы ученых действий, прежде чем приступить к выполнению практических заданий. При необходимости при демонстрации видеоурока преподаватель может увеличивать отдельные его фрагменты, чтобы студенты подробнее могли рассмотреть, как надо выполнять те или иные действия. Мультимедиа можно активно использовать в виде коротких видеороликов, которые обучающиеся могут получить на свои смартфоны, просматривая их в любое свободное время. Эти технологии видеообучения классифицируются как видео в историческом или демонстрационном формате или в качестве

комбинации нескольких видеофрагментов одновременно [там же]. С помощью таких видеоматериалов процесс обучения может стать более целенаправленным, активным, гибким во времени и пространстве, не ограниченным расстоянием, усиливая сотрудничество преподавателя и студентов. Ключом к достижению такого эффекта является использование графики, видео и звука не последовательно, а одновременно.

Практика показала, что сочетание визуальной информации с аудиоинформацией, вариация громкости звука, изменение интонации голоса вносит некоторое разнообразие в восприятие учебной информации и ее более качественное усвоение, а избыток текстовой информации в образовательном ресурсе несет негативное отношение к демонстрируемому учебному материалу, как и мелкие объекты, представленные на слайдах. Важны и законы композиции при распределении объектов на экране, и последовательность изложения материала, начиная с главного, постепенно раскрывая его основные составляющие компоненты. При освоении учебного материала с помощью мультимедийного ресурса предоставляется возможность проверить усвоение информации за счёт тестовых вопросов, которые на экране появляются в виде окна (иногда с вариантами ответов или подсказками) [4]. Грамотные мультимедийные фрагменты активизируют познавательную деятельность обучающихся, помогают осуществлять самооценку, формируют наглядно-образное и абстрактное мышление и даже навыки владения мультимедийной технологией, мотивируя к осознанному их применению.

Надлежащее использование мультимедийных технологий может развивать у учащихся способность к самостоятельному обучению. Это отражается в двух

аспектах. Во-первых, когда педагог разрабатывает, производит или выбирает готовые видео, подходящие для учебного содержания, органично сочетая цели обучения и концепцию, стимулирующую желание воспроизводить исходные или приобретенные знания. При этом он вызывает у учащихся интерес, любознательность и мотивацию к получению новых знаний, порождая тем самым активное учение. Во-вторых, реализация таких образовательных задач приводит к усилению творческого потенциала каждого обучающегося [5]. Еще одним уникальным критерием оценки мультимедиа в повышении эффективности образовательной среды является возможность преподавателей добавлять новую информацию, поскольку большинство учебных мультимедиа рассчитаны на студентов, которые используют этот ресурс неоднократно (возможно, в течение нескольких семестров), а значит, следует предусмотреть процесс обновления программы.

Наилучшие условия для внедрения в образовательный процесс мультимедийных технологий, на наш взгляд, создаются в высших учебных заведениях, которые предназначены для подготовки специалистов информационного, образовательного или коммуникативного направления вида деятельности [6]. В таких учреждениях быстрее проходит развитие технической базы, создаются комплексы мультимедийных продуктов, разрабатываются серии мультимедийных образовательных ресурсов по различным направлениям подготовки профессиональных кадров.

Итак, современный образовательный процесс немыслим без мультимедийных технологий. Благодаря инновационным приемам они расширяют возможности образовательной среды, делая ее более динамичной, непрерывной и применимой к образовательному пространству за

пределами учебной аудитории. При этом мультимедийные средства обучения могут революционизировать роль педагога, активизируя энтузиазм обучающихся к самостоятельности получения знаний, создавая гармоничную обучающую среду. Поэтому мультимедиа должны быть очень хорошо спроектированы и достаточно искусны, сочетая в своем педагогическом дизайне различные элементы познавательных процессов с наилучшим технологическим качеством.

На наш взгляд, намечаются актуальные проблемы и новые перспективы в педагогической науке и практике цифровой

трансформации системы образования. Заметно активизируется в современном образовательном пространстве разработка методических подходов с использованием дополненной или виртуальной реальности, уже показавших значительное повышение уровня развития визуального мышления обучающихся, а также в качестве источника новых знаний для целевой аудитории.

Вне всякого сомнения, визуализация учебной информации средствами мультимедиа должна быть введена в систему образования как эффективное средство подачи учебного материала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Губина, Т.Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 345–347.
2. Катханова, Ю.Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании: монография. Уфа: Омега Сайнс, 2021. 221 с.
3. Ван, Ян, Катханова, Ю.Ф. Тенденции развития визуализации информации в образовательной среде // Преподаватель XXI век. 2020. № 1–1. С. 154–158.
4. Катханова, Ю.Ф., Корзинова, Е.И., Игнатъев, С.Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. № 4 (228). С. 51–59.
5. Хожиева, М.С., Тухтамышова, Г.М. Мультимедийные средства обучения и современное образование // Universum: технические науки. Электронный научный журнал. 2022. № 6 (99). URL: <https://universum.com/ru/tech/archive/item/13961> (дата обращения: 14.04.2023).
6. Зайцев, В.С. Мультимедийные технологии в образовании: современный дискурс. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2018. 30 с.

REFERENCES

1. Gubina, T.N. Multimedia presentacii kak metod obucheniya [Multimedia Presentations as a Teaching Method], *Molodoj uchenyj* = Young Scientist, 2012, No. 3, pp. 345–347. (in Russ.)
2. Kathanova, Yu.F. *Cifrovaya transformaciya v hudozhestvennom obrazovanii* [Digital Transformation in Art Education: Monograph]. Ufa, Omega Sajns, 2021, 221 p. (in Russ.)
3. Van, Yan, Kathanova, Yu.F. Tendencii razvitiya vizualizacii informacii v obrazovatelnoj srede [Trends in the Development of Information Visualization in the Educational Environment], *Prepodavatel XXI vek* = Russian Journal of Education, 2020, No. 1–1, pp. 154–158. (in Russ.)
4. Kathanova, Yu.F., Korzinova, E.I., Ignatev, S.E. Vizualizaciya uchebnoj informacii kak pedagogicheskaya problema [Visualization of educational Information as a Pedagogical Problem], *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya* = Bulletin

of the Adygea State University, Series 3: Pedagogy and Psychology, 2018, No. 4 (228), pp. 51–59. (in Russ.)

5. Hozhieva, M.S., Tuhtamishova, G.M. *Multimedijnye sredstva obucheniya i sovremennoe obrazovanie* [Multimedia Teaching Tools and Modern Education], *Universum: tekhnicheskie nauki. Elektronnyj nauchnyj zhurnal = Universum: Technical Sciences. Electronic Scientific Journal*, 2022, No. 6 (99). Available at: <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/13961> (accessed: 14.04.2023). (in Russ.)
6. Zajcev, V.S. *Multimedijnye tekhnologii v obrazovanii: sovremennyy diskurs* [Multimedia Technologies in Education: Modern Discourse]. Chelyabinsk, Biblioteka A. Millera, 2018, 30 p. (in Russ.)

Юй Си, аспирант, кафедра дизайна и медиатехнологий в искусстве, Московский педагогический государственный университет, 864079527@qq.com

Yu Xi, Postgraduate Student, Design and Media Technologies in Art Department, Moscow Pedagogical State University, 864079527@qq.com

Катханова Юлия Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра дизайна и медиатехнологий в искусстве, Московский педагогический государственный университет, lokalline@mail.ru

Yulia F. Katkhanova, ScD in Education, Professor, Design and Media Technologies in Art Department, Moscow Pedagogical State University, lokalline@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.04.2023. Принята к публикации 12.05.2023

The paper was submitted 14.04.2023. Accepted for publication 12.05.2023

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ИГРУШКИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СКУЛЬПТУРА»

В.В. Гусева

Аннотация. В статье анализируется система профессиональной компетентности будущих дизайнеров игрушки в процессе освоения дисциплины «Скульптура». В рамках исследования был проведен опрос 120 студентов с целью определения особенностей формирования их профессиональных качеств в процессе обучения. Опрос показывает, что для студентов наиболее важными профессиональными компетентностями являются творческая (высокий уровень развития художественно-творческих наклонностей и способностей — 75%, высокий уровень теоретических знаний — 68% и креативность — 61%). Средним уровнем частотности характеризуются такие профессиональные компетентности, как «умение ощущать форму и пропорции формы» — 53%, «декоративное мышление» — 51%, «пространственное мышление» — 48%. Кроме того, в статье представлена программа по дисциплине «Скульптура», целью которой является развитие познавательной, практической, творческой и социальной профессиональных компетентностей, необходимых в обучении будущих специалистов в области игрушки.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, скульптура, художник, профессиональная компетентность, творчество.

Для цитирования: Гусева В.В. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров игрушки в процессе освоения дисциплины «Скульптура» // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 200–209. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-200-209

200

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TOY DESIGNERS IN THE PROCESS OF MASTERING THE DISCIPLINE “SCULPTURE”

V.V. Guseva

Abstract. The article analyzes the system of professional competence of future toy designers in the process of mastering the discipline “Sculpture”. Within the framework of the study, a survey of 120 students was conducted to determine the peculiarities of the formation of their professional competencies in the learning process. The survey shows that for students the most important professional competencies are creative (high level of development of artistic and creative aptitudes and abilities – 75%, high level of

© Гусева В.В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

theoretical knowledge – 68% and creativity – 61%). The average level of frequency is characterized by such professional competencies as “ability to feel the form and proportions of form” – 53%, “decorative thinking” – 51%, “spatial thinking” – 48%. In addition, the article presents a program for the discipline “Sculpture”, which aims to develop cognitive, practical, creative and social professional competencies required in the training of future specialists in the field of toys.

Keywords: *decorative and applied arts, sculpture, artist, professional competence, creativity.*

Cite as: Guseva V.V. Formation of Professional Competence of Future Toy Designers in the Process of Mastering the Discipline “Sculpture”. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 200–209. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-200-209

Профессиональная компетентность художников — это готовность и способность целенаправленно действовать в соответствии с требованиями дела, методично, организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы в конкретной предметной отрасли, а также осуществлять самооценку результатов своей деятельности [1].

Художественно-творческая деятельность будущих дизайнеров игрушки постоянно подразумевает обязательное внесение новизны в продукт деятельности, сохраняя при этом традиции, что может быть лишь при наличии высокой профессиональной компетентности. Функция художественной деятельности как просветительской, стимулирующей процесс познания, основывается на том, что художественный образ несет в себе информацию о законах природы и передается средствами различных видов искусств (через рисунки, пластику и т. д.) [2]. Творческая компетентность дизайнера игрушки проявляется в создании новых оригинальных приемов или подходов к выполнению профессиональной деятельности [3], например, использовании инновационных технологических подходов к созданию игрушки, реализации индивидуального стиля при создании игрушки [4]. Творческая компетентность дизайнера куклы проявится на всех этапах

изготовления куклы от создания эскиза будущего изделия, проектирования куклы до дизайна одежды, его разработки и изготовления. Прежде всего, дизайнер создает эскиз куклы, подбирает необходимые для ее изготовления материалы, нити и ткани для одежды. На следующем этапе творческая компетентность необходима дизайнеру для реализации разработанного проекта куклы, создания частей куклы, подбор тканей по цвету и текстуре для одежды, шитье одежды и одевание куклы.

Уровень творческой компетентности будущих художников зависит от развитости художественно-творческих наклонностей и способностей, степени овладения действительными знаниями по формообразованию, методике креативного поиска, образному языку пластического искусства и технологии художественных материалов, что способствует повышению эффективности профессиональной деятельности [5].

Профессиональная подготовка будущих дизайнеров игрушки по дисциплине «Скульптура» преследует ряд задач на основе исторического опыта преподавания скульптуры как искусства, что, с одной стороны, формирует умение ощущать форму и пропорции формы, пространственное мышление; с другой стороны, развивает художественный вкус, декоративное мышление и художественно образное восприятие природы; способствует

закреплению на практике объективных законов формообразования, приобретению навыков работы как в станковой, так и в декоративной скульптуре; дает возможность научиться работать в различных пластических материалах с учётом их специфики [6].

На занятиях студенты приобретают основательные теоретические знания по скульптуре, изучают законы построения скульптурной композиции и технологические особенности скульптурных материалов.

Все современные стандарты высшего образования имеют единый формат с определенной формой и продолжительностью обучения, с определенным количеством кредитных баллов за освоение основной образовательной программы. Эти стандарты не учитывают специфику предметной области и вида будущей профессиональной деятельности, а также потребности в материально-технических ресурсах, учебно-методическом обеспечении. В стандартах бакалавра различаются только свойства и виды профессиональной деятельности, частично модифицируются профессиональные компетентности [7].

Для художника-скульптора особое значение имеет умение мыслить объемной формой в пространстве, достигающем характере выступлений в рисунке. Скульптор обязан уметь свободно воплощать свои планы, изображая любые формы: отдельные предметы, архитектуру, пейзаж, фигуру человека и т. д. [8].

Для реализации цели был проведен опрос студентов. Выборка состоит из 120 студентов 1 курса специальности «Дизайнер» Сергиево-Посадского института игрушки (филиал ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)»). Основными критериями выборки были курс обучения, поскольку студенты только начинают осваивать специальность и

изучают предметы, способствующие началу формирования творческой компетентности, и специальность, отвечающая теме статьи и позволяющая реализовать цель исследования. Эксперимент состоял из нескольких этапов: на первом этапе проходил отбор участников эксперимента. Для проведения эксперимента были взяты все студенты 1 курса, которые учились на специальности «Дизайнер». Все участники эксперимента были предупреждены об условиях опроса и подписали согласие на участие в нем. На втором этапе проходил опрос студентов в письменной форме: для этого всем участникам на электронную почту была отправлена Google-форма с вопросами, студентам нужно было дать ответы на вопросы и отправить Google-форму обратно. Вопрос анкеты был разработан в соответствии со всеми аспектами учебной программы. На третьем этапе происходила проработка полученных результатов и статистический подсчет показателей с помощью программ Excel и Statistica. На последнем четвертом этапе была разработана диаграмма, на которой представлены полученные показатели и описаны результаты исследования.

Результаты опроса 120 студентов, обучающихся по специальности «Дизайн (художественное проектирование, моделирование и оформление игрушки)», показывают, что наиболее важной профессиональной компетентностью является творческая (высокий уровень развития художественно-творческих наклонностей и способностей), о чем свидетельствует показатель 75% (см. рис.).

При этом 68% респондентов считают, что важным является высокий уровень теоретических знаний, а также креативность (61%). Более того, средним уровнем частотности характеризуются такие профессиональные компетентности, как



Рис. Показатели профессиональных компетентностей

«умение ощущать форму и пропорции формы» (53%), «декоративное мышление» (51%), «пространственное мышление» (48%).

Образованного, гармонично развитого человека в современном мире трудно представить без практических навыков изображения на плоскости и в пространстве предметов окружающей действительности. Практический способ получения подобных навыков возможен при изучении дисциплины «Скульптура». Программа, разработанная для этого предмета, предусматривает работу обучающихся с пластическими материалами (глина, пластилин); освоение композиционных принципов соотношения пластических масс; знакомство с понятиями «контур», «ритм», «орнаментика», «фактура», «рельеф поверхности», «движение», «силуэтная выразительность» и многими другими; изучение общих понятий скульптуры (пластика, конструкция, тектоника, образ, объем, масса), закономерностей построения рельефа, основных закономерностей построения объемной формы, головы и фигуры человека на основе изучения пластической анатомии и копирования классических образцов, закономерностей построения фигур животных [9].

Целью дисциплины «Скульптура» является формирование компетентностей личности средствами изобразительного искусства. Основные задачи состоят в формировании следующих компетентностей: развитии у студентов объемно-пространственного видения и мышления; воспитании художника, способного создавать современные произведения искусства, глубокие по содержанию и совершенные по форме [10].

Кроме того, предмет «Скульптура» имеет практическую направленность, поскольку целью является ознакомить студентов с характерными особенностями искусства скульптуры, помочь приобрести практические навыки исполнения скульптурных произведений [11].

Во время практических занятий, индивидуальной и самостоятельной работы студенты приобретают умения и навыки:

- выполнять на плоскости и в объеме по натуре, по памяти и по воображению скульптурные композиции;
- опираясь на знания по пластической анатомии, уметь конструктивно верно построить форму и отчетливо промоделировать ее;

- используя знание выразительных средств скульптурной композиции, выполнить самостоятельную работу в различных видах и жанрах скульптуры;

- анализировать произведения художников, уметь раскрывать особенности их пластической речи;

- владеть терминологией, методически верно излагать материал в процессе обучения учащихся [12].

В результате изучения учебной дисциплины студент должен знать:

- определение, основные понятия, виды скульптуры;

- основные закономерности построения объемного изображения в пространстве;

- принципы формирования объемно-пространственной композиции;

- значение скульптурных произведений в городской среде;

- содержание терминов и понятий «круглая скульптура», «рельеф», «барельеф», «горельеф», «мелкая пластика»;

- формирование понятий «объемность», «пропорция», «характер предметов», «плоскость», «декоративность», «круговой обзор», композиция», знание свойств пластичных материалов, их возможностей и эстетических качеств [11];

уметь:

- различать большие и мелкие объемы, их зависимость и взаимовлияние как средства воспроизведения пространственного изображения предметов;

- воспроизводить целостность изображения на завершающей стадии работы;

- соблюдать последовательность в работе над изображением;

- осознавать логику формообразования;

- гармонизировать соотношение разных объемов в едином пространстве;

- создавать целостный образ, раскрывать основную сущность модели

посредством скульптурных средств выразительности;

- обладать технической свободой и раскрепощенностью исполнения по условию прочного конструктивного построения;

- усовершенствовать навыки скульптурного мастерства [13].

Программа обучения предполагает развитие образного мышления и творческих способностей студентов с одновременным, постепенным и последовательным изучением выразительных и технических средств скульптуры; развитие у студентов объемно-пространственного видения и мышления; воспитание художника, способного создавать современные произведения искусства, глубокие по содержанию и совершенные по форме. Одновременно формируется представление обучающихся о различных техниках и приемах декорирования, последовательно изучаются особенности художественного языка как теоретически, так и практически [14].

Решением дела может быть комплексный системный подход к учебно-методическому обеспечению дисциплины. Преподаватель в такой деловой игре выполняет функцию модератора и фиксирует количество и качество работы каждого студента по каждому виду, чтобы в процессе обсуждения оценок иметь аргументы для обеспечения объективности. Многолетняя практика показывает производительность такой формы труда [15]. Формирование профессиональных знаний не сводится к простому напряжению интеллектуальных и физических усилий личности, а рассматривается как качество деятельности, проявляющееся в отношении студента к содержанию и процессу деятельности, в его стремлении к эффективному овладению этими знаниями.

Целью обучения предмету «Скульптура» является развитие умения чувствовать и осознавать трехмерное пространство. Через мастерскую и творческую деятельность студент в первую очередь развивает пространственное воображение, чувствительность к форме и скульптурному материалу. Навыки, приобретаемые на курсе помимо рисования и живописи, являются наиболее важными в художественном образовании. Обучающийся в результате практической деятельности получает знания и навыки в области основ скульптуры. После получения образования открываются возможности работы или учебы на академическом уровне [16].

Когда скульптор творит, он представляет свое видение реальности. Он также выполняет заказ, при этом учитывая требования клиента и согласовывая ожидания конечного эффекта. Работа художника-скульптора может быть создана из самых разных материалов. Основными материалами являются дерево, камень, металл, керамика, гипс, глина, пластилин, а также пластик, стекло, бумага и другое сырье. В наши дни художники ограничены только собственным воображением и творческим потенциалом [17].

Изучение форм от базовых моделей, таких как сферы и кубы, до сложных или аморфных фигур столь же важно, как и обучение пространственному представлению: какие отношения между объектами и как могут изменяться размер, перспектива и содержание по отношению друг к другу? [18].

Обсуждение истории современной скульптуры до настоящего XXI века является таким же важным спутником в этом курсе, как и переход от конкретной задачи к свободной работе и

профессиональному диалогу с преподавателем курса. Цель состоит в том, чтобы способствовать развитию чувства формы. Контраст форм, геометрических или органических, сами пропорции и структуры поверхностей делаются осязаемыми, исходя из конкретных задач. На курсах поднимаются классические темы скульптуры, обнаженной натуры, фигур, портретов [19].

Скульптор должен быть чуток к пропорциям, линиям, игре света на объемах. Рисунок присутствует на всех этапах работы. Для выполнения проектов необходимы хорошие ручные навыки, а также острое чувство творчества, если скульптор хочет заниматься какой-либо деятельностью, кроме копирования классических произведений или их реставрации [20].

Таким образом, стремясь сохранить профессионализм, универсальность и научность образования, большинство вузов ориентируется на подготовку дизайнеров и художников по различным отраслям. Однако общеизвестно, что и художники традиционного прикладного искусства, и в особенности дизайнеры игрушки, прежде всего, должны иметь высокую разностороннюю профессиональную и художественную подготовку, позволяющую успешно осуществлять творческую деятельность [21; 22]. Практическое значение полученных результатов и перспективы для дальнейших исследований основываются на возможности применения предложенной программы для изучения дисциплины «Скульптура» с целью формирования и развития познавательной, практической, творческой и социальной профессиональных компетентностей у будущих дизайнеров игрушки в процессе освоения скульптуры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бахлова, Н.А.* Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза). Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2017. 244 с.
2. *Клокова, Д.Е.* Компетентностный подход в образовании // Развитие науки, технологий, образования в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза: Наука и просвещение, 2022. С. 140–142.
3. *Бабакина, Г.И., Жданова, Э.Н.* Формирование творческого мышления будущего дизайнера в процессе изготовления авторской куклы // Теории, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях. Уфа: Аэтерна, 2021. С. 28–31.
4. *Либерто, К.Р., Кардашева, Т.О.* Нетрадиционное сочетание технологических приёмов в дизайне кукол // IT-технологии и дизайн: современное состояние и перспективы. Краснодар: Издательский Дом-Юг, 2019. С. 61–65.
5. *Водяха, С.А.* Креативная компетентность: подходы к измерению // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2012. С. 28–33.
6. *Дубровин, В.М.* К вопросу преподавания композиции студентам, получающим художественно-педагогическое образование // Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания. М.: МГПУ, 2018. С. 57–60.
7. *Соколова, М.С.* Современные подходы к обучению бакалавров художественному производству // Традиционные национальные, культурные и духовные ценности как основа инновационного развития России. 2016. № 1 (9). С. 62–65.
8. *Абрамова, В.В., Мещеряков, Н.А.* Книга художника как комплексный компонент содержания проектной подготовки студентов-дизайнеров // Психология образования в поликультурном пространстве. 2017. № 4. С. 23–31.
9. *Курбатова, Н.В.* Концептуальные основы профессионального становления художников широкого профиля в вузе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 5 (67). С. 222–227.
10. *Ушакова, Л.Г.* Программа «Скульптура». Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2018. 211 с.
11. *Пилипер, А.В., Плясунова, А.Д.* Методика преподавания скульптуры в высших учебных заведениях // Проблемы теории и методологии предметного образования. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн. М., 2021. С. 54–58.
12. *Ситникова, О.В.* Художественный метод как механизм формирования профессионального мировоззрения педагога // Известия Уральского федерального университета. Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Т. 22. № 3 (153). С. 170–181.
13. *Шокорова, Л.В.* Проблема профессионального образования в сфере народных художественных промыслов и ремесел // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 3. С. 108–110.
14. *Слипич, Ю.В.* Развитие творческой компетентности учащихся художественных школ // От традиций к инновациям: материалы всеукр. науч.-практ. конференции. Херсон: Печать. Графика, 2020. 384 с.
15. *Рахимов, З.Т.* Педагогическое мастерство как фактор обеспечения качества образовательного процесса // Среднее профессиональное образование. 2019. № 9. С. 49–51.

16. Wojciecha Gersona w Warszawie. Program nauczania przedmiotu RZEŹBA do realizacji w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie (cykl pięcioletni). Warszawa, 2019. 37 p.
17. Lapital Ludzki. Artysta rzeźbiarz. URL: https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/a/3963_Artysta_rze_biarz.pdf (дата обращения: 18.12.2022).
18. Steinfort, V.C. Grundlagen der Bildhauerei. Paradisi. URL: <https://www.paradisi.de/kultur/bildhauerei/> (дата обращения: 18.12.2022).
19. Atelier. Bildhauerei. URL: <https://atelier-roemerberg.de/> (дата обращения: 26.12.2022).
20. Metiers. Sculpteur/euse sur bois. URL: <https://www.metiers-foret-bois.org/fiche-metier/sculpteur-bois> (дата обращения: 08.01.2023).
21. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов от 22.01.2015 № ДЛ-01/05вн. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL1_05_2015.pdf (дата обращения: 26.12.2022).
22. Серегин, Н.В. Художественно-просветительное образование в России как предмет историко-педагогического исследования // Диалоги о культуре и искусстве. Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2019. С. 234–240.

REFERENCES

1. Bahlova, N.A. *Formirovanie professionalnyh kompetencij budushchih dizajnerov na osnove mezhdisciplinarnogo diagnosticheskogo kompleksa (v obrazovatelnom processe vuza)* [Formation of Professional Competencies of Future Designers on the Basis of an Interdisciplinary Diagnostic Complex (In the Educational Process of the University)]. Kaluga, Kaluzhskij gosudarstvennyj universitet im. K.E. Ciolkovskogo, 2017, 244 p. (in Russ.)
2. Klokova, D.E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii [Competence Approach in Education]. In: *Razvitie nauki, tekhnologii, obrazovaniya v XXI veke: aktualnye voprosy, dostizheniya i innovacii* [Development of Science, Technology, Education in the XXI Century: Topical Issues, Achievements and Innovations]. Penza, Nauka i prosveshchenie, 2022, pp. 140–142. (in Russ.)
3. Babakina, G.I., Zhdanova, E.N. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya budushchego dizajnera v processe izgotovleniya avtorskoj kukly [Formation of Creative Thinking of a Future Designer in the Process of Making an Author's Doll]. In: *Teorii, shkoly i koncepcii ustojchivogo razvitiya nauki v sovremennyh usloviyah* [Theories, Schools and Concepts of Sustainable Development of Science in Modern Conditions]. Ufa, Aeterna, 2021, pp. 28–31. (in Russ.)
4. Liberio, K.R., Kardasheva, T.O. Netradicionnoe sochetanie tekhnologicheskikh priyomov v dizajne kukol [An Unconventional Combination of Technological Techniques in Doll Design]. In: *IT-tekhnologii i dizajn: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [IT-Technologies and Design: Current State and Prospects]. Krasnodar, Izdatelskij Dom-Yug, 2019, pp. 61–65. (in Russ.)
5. Vodyaha, S.A. Kreativnaya kompetentnost: podhody k izmereniyu [Creative Competence: Approaches to Measurement]. In: *Ocenka kachestva obucheniya v obrazovatelnyh uchrezhdeniyah* [Evaluation of the Quality of Education in Educational Institutions: Collection of Scientific Articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg, 2012, pp. 28–33. (in Russ.)
6. Dubrovin, V.M. K voprosu prepodavaniya kompozicii studentam, poluchayushchim hudozhestvenno-pedagogicheskoe obrazovanie [On the Question of Teaching Composition to

- Students Receiving Art and Pedagogical Education]. In: *Puti i sredstva povysheniya kachestva hudozhestvennogo obrazovaniya i esteticheskogo vospitaniya* [Ways and Means of Improving the Quality of Art Education and Aesthetic Education]. Moscow, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2018, pp. 57–60. (in Russ.)
7. Sokolova, M.S. Sovremennyye podhody k obucheniyu bakalavrov hudozhestvennomu proizvodstvu [Modern approaches to teaching bachelors to artistic production], *Tradicionnye nacionalnye, kulturnye i duhovnye cennosti kak osnova innovacionnogo razvitiya Rossii* = Traditional National, Cultural and Spiritual Values as the Basis of Innovative Development of Russia, 2016, No. 1 (9), pp. 62–65. (in Russ.)
 8. Abramova, V.V., Meshcheryakov, N.A. Kniga hudozhnika kak kompleksnyj komponent sodержaniya proektnoj podgotovki studentov-dizajnerov [The Artist's Book as a Complex Component of the Content of Design Training of Design Students], *Psihologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve* = Psychology of Education in the Multicultural Space, 2017, No. 4, pp. 23–31. (in Russ.)
 9. Kurbatova, N.V. Konceptualnye osnovy professionalnogo stanovleniya hudozhnikov shirokogo profilya v vuze [Conceptual Foundations of the Professional Formation of Broad-Profile Artists at the University], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv* = Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts, 2015, No. 5 (67), pp. 222–227. (in Russ.)
 10. Ushakova, L.G. *Programma "Skulptura"* [Program «Sculpture»]. Rostov-on-Don, Yuzhnyj federalnyj universitet, 2018, 211 p. (in Russ.)
 11. Piliper, A.V., Plyasunova, A.D. Metodika prepodavaniya skulptury v vysshih uchebnyh zavedeniyah [Methods of Teaching Sculpture in Higher Educational Institutions]. In: *Problemy teorii i metodologii predmetnogo obrazovaniya. Izobrazitelnoe iskusstvo. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo. Dizajn* [Problems of Theory and Methodology of Subject Education. Visual Art. Decorative and Applied Art. Design]. Moscow, 2021, pp. 54–58. (in Russ.)
 12. Sitnikova, O.V. Hudozhestvennyj metod kak mekhanizm formirovaniya professionalnogo mirovozzreniya pedagoga [The Artistic Method as a Mechanism for the Formation of a Professional Worldview of a Teacher], *Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Problemy obrazovaniya, nauki i kultury* = Proceedings of the Ural Federal University. Problems of Education, Science and Culture, 2016, vol. 22, No. 3 (153), pp. 170–181. (in Russ.)
 13. Shokorova, L.V. Problema professionalnogo obrazovaniya v sfere narodnyh hudozhestvennyh promyslov i remesel [The Problem of Vocational Education in the Field of Folk Arts and Crafts], *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)* = Alma Mater (Bulletin of the Higher School), 2014, No. 3, pp. 108–110. (in Russ.)
 14. Slipich, Yu.V. Razvitie tvorcheskoj kompetentnosti uchashchihsya hudozhestvennyh shkol [Development of Creative Competence of Art School Students]. In: *Ot tradicij k innovacijam* [From Traditions to Innovations: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Herson, Pechat, Grafika, 2020, 384 p. (in Russ.)
 15. Rahimov, Z.T. Pedagogicheskoe masterstvo kak faktor obespecheniya kachestva obrazovatel'nogo processa [Pedagogical Mastery as a Factor of Ensuring the Quality of the Educational Process], *Srednee professionalnoe obrazovanie* = Secondary Vocational Education, 2019, No. 9, pp. 49–51. (in Russ.)
 16. *Wojciecha Gersonaw Warszawie. Program nauczania przedmiotu RZEŻBA do realizacji w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie (cykl pięcioletni)* [Wojciech Gerson in Warsaw. The Curriculum of the Subject Sculpture to Be Realized at the

- Wojciech Gerson State High School of Fine Arts in Warsaw (Five-Year Cycle)]. Warszawa, 2019, 37 p.
17. *Lapital Ludzki. Artysta rzeźbiarz* [Human Capital. Artist Sculptor]. Available at: https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/a/3963_Artysta_rze__biarz.pdf (accessed: 18.12.2022).
 18. Steinfort, V.C. *Grundlagen der Bildhauerei. Paradisi*. Available at: <https://www.paradisi.de/kultur/bildhauerei/> (accessed: 18.12.2022).
 19. *Atelier. Bildhauerei*. URL: <https://atelier-roemerberg.de/> (accessed: 26.12.2022).
 20. *Metiers. Sculpteur/euse sur bois*. Available at: <https://www.metiers-foret-bois.org/fiche-metier/sculpteur-bois> (accessed: 08.01.2023).
 21. *Metodicheskie rekomendacii po razrabotke osnovnyh professionalnyh obrazovatelnyh programm i dopolnitelnyh professionalnyh programm s uchetom sootvetstvuyushchih professionalnyh standartov ot 22.01.2015 № DL-01/05vn* [Methodological Recommendations for the Development of Basic Professional Educational Programs and Additional Professional Programs, Taking into Account the Relevant Professional Standards Dated 22.01.2015 No. DL-01/05vn]. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL1_05_2015.pdf (accessed: 26.12.2022). (in Russ.)
 22. Seregin, N.V. *Hudozhestvenno-prosvetitelnoe obrazovanie v Rossii kak predmet istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya* [Artistic and Educational Education in Russia as a Subject of Historical and Pedagogical Research]. In: *Dialogi o kulture i iskusstve* [Dialogues about Culture and Art]. Perm, Permskij gosudarstvennyj institut kultyry, 2019, pp. 234–240. (in Russ.)

Гусева Виктория Вячеславовна, аспирант, преподаватель, Сергиево-Посадский институт игрушки, филиал «Высшей школы народных искусств (академия)», guseva5008@rambler.ru

Victoria V. Guseva, Postgraduate Student, Lecturer, Sergiev Posad Institute of Toys, Branch of the Higher School of Folk Arts (Academy), guseva5008@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 28.09.2022. Принята к публикации 13.03.2023

The paper was submitted 28.09.2022. Accepted for publication 13.03.2023

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

А.А. Русаков, В.Р. Кузекевич

Аннотация. Статья раскрывает содержание и особенности профессионально-прикладной подготовки студентов педагогических специальностей в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения + в педагогическом институте Иркутского государственного университета на практических учебных занятиях по физическому воспитанию с учётом направления и профиля обучения. Целевые задачи исследования были направлены на структурирование и содержательное наполнение учебных занятий по физической культуре для раздела «Профессионально-прикладная физическая подготовка» с учетом двух аспектов: повышение уровня функциональной и физической подготовленности студентов и формирование профессиональных умений будущих учителей. На основе анализ научно-методической литературы и собственных изысканий было установлено, что профессионально-прикладная физическая подготовка по содержанию должна быть, по возможности, противоположна профессиональной деятельности и при этом находится в прямой зависимости от характера её содержания. Было разработано специально подобранное методическое сопровождение процесса профессионально-прикладной физической подготовки и определены её базовые основы (здоровьесохрannая организация школьного урочного и внеурочного обучения, использование личноcтно-значимых средств физической культуры, формирование практических умений реализации содержания физкультурно-оздоровительной работы и др.). Для оценки уровня сформированности умений и навыков организации будущей профессиональной деятельности в аспекте её реализации средствами физической культуры и с учетом педагогической направленности нами была проведена комплексная оценка уровня профессиональных компетенций у студентов первого курса педагогического института Иркутского государственного университета в количестве 108 человек. Результаты, полученные от внедрения в содержание физкультурно-образовательного процесса педагогического вуза раздела «Профессионально-прикладная физическая подготовка», показали достоверно значимое повышение эффективности уровня профессиональных компетенций будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессионально-прикладная физическая подготовка, физическое воспитание студентов.

Для цитирования: Русаков А.А., Кузекевич В.Р. Особенности профессионально-прикладной физической подготовки студентов в условиях педагогического вуза // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 1. С. 210–219. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-210-219

© Русаков А.А., Кузекевич В.Р., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL AND PHYSICAL TRAINING
OF STUDENTS AT PEDAGOGICAL HIGER EDUCATION INSTITUTIONS

A.A. Rusakov, V.R. Kuzekevich

Abstract. *The article reveals the content and features of professional-applied physical training of students of pedagogical specialties in accordance with the requirements of the Federal state educational standard of the third generation + in the pedagogical institute of Irkutsk State University in practical physical education classes taking into account the direction and profile of training. Target objectives of the study were aimed at structuring and content of physical education classes for the section "Professional Applied Physical Training" taking into account the following two aspects: increasing the level of functional and physical preparedness of students and the formation of professional skills of future teachers. On the basis of the analysis of scientific and methodical literature and own research it was established that professional-applied physical training in the content should be, if possible, the opposite of professional activity and thus be in direct dependence on the nature of its content. A specially selected methodological support of the process of professional applied physical training was developed and its basic foundations (health-protective organization of school lesson and extracurricular training, use of personally meaningful means of physical culture, formation of practical skills of implementing the content of physical culture and health work, etc.) were defined. In order to assess the level of formation of abilities and skills of future professional activity organization in the aspect of its implementation by means of physical culture and taking into account pedagogical orientation, a complex assessment of the level of professional competences of first-year students of the Pedagogical Institute of Irkutsk State University in the number of 108 people was carried out. The results obtained from the introduction of the section "Professional Applied Physical Training" into the content of physical education and educational process of pedagogical university showed a significant increase in the effectiveness of the level of professional competences of future teachers.*

Keywords: *pedagogical education, professional and physical training, physical education of students.*

Cite as: Rusakov A.A., Kuzekevich V.R. Peculiarities of Professional and Physical Training of Students at Pedagogical Higer Education Institutions. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 2, part 1, pp. 210–219. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-210-219

211

Введение. Современная система образования в высших образовательных учреждениях характеризуется непрерывными и постоянными изменениями, которые нашли своё отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения + [1–3]. Так, современный процесс физического воспитания направлен на реализацию компетенции УК-7: «Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения

полноценной социальной и профессиональной деятельности». Физическая подготовленность в данном контексте выступает как важнейшее условие полноценной социальной адаптации, залог успешности профессиональной деятельности [4; 5].

Считаем, что в настоящее время содержание занятий во многих ВУЗах в недостаточной мере учитывает и, что более важно, практически не раскрывает и не реализует профессиональную направленность процесса физического воспитания,

которая, по нашему мнению, должна напрямую соотноситься с содержанием будущей профессии. Говоря иначе, физическое воспитание должно содействовать формированию такого уровня здоровья, который будет обеспечивать полноценное выполнение будущим педагогом всех жизненных функций и форм деятельности в тех или иных конкретных условиях [6–8].

Методика и организация исследования. Направление «Педагогическое образование», реализуемое в педагогическом институте Иркутского государственного университета, ориентировано на подготовку педагогов для системы образования всех уровней и, безусловно, имеет свои специфические особенности реализации процесса физического воспитания.

В результате проведённого анализа будущей профессиональной деятельности нами было установлено, что педагогу, прежде всего, необходимы хорошо развитая общая выносливость, значительный функциональный резерв сердечно-сосудистой и дыхательной систем, поэтому совершенно логично, что прикладными видами средств физкультурно-спортивной деятельности (далее ФСД) могут и должны быть циклические виды (бег, ходьба, плавание, лыжная подготовка, различные виды туризма и т. д.), которые мы и рекомендовали, в частности, для самостоятельных занятий [9; 10].

Целью нашего исследования было содержательное наполнение раздела «Профессионально-прикладная физическая подготовка» на основе анализа будущей профессиональной деятельности учителя для повышения её эффективности.

Решая задачи организации профессионально-прикладной физической подготовки в педагогическом ВУЗе, мы опирались, с одной стороны, на методологию аксиологического и здоровьесберегающего подхода (здоровье обучающихся как

ценность), отраженных в фундаментальных исследованиях М.М. Безруких, В.Р. Кучмы, Н.К. Смирнова, В.Д. Сонькина и др., с другой — на необходимость формирования у будущих учителей профессиональных умений средствами физической культуры, взяв за основу компетентный и системно-деятельностный подходы, которые рассматриваются в педагогических исследованиях в трудах Б.С. Гершунского, Т.А. Ильиной, Э.Ф. Зеера, Г.И. Ибрагимова и др.

В основе выбора средств физкультурно-спортивной деятельности мы руководствовались положением о том, что профессионально-прикладная физическая подготовка педагога (далее ППФПП) по содержанию должна быть противоположна профессиональной деятельности и при этом находиться в прямой зависимости от характера её содержания, иметь «зеркальный» характер. Например, высокая эмоциональная и умственная напряженность педагогического труда компенсируется тем, что в процессе ФСД в основе должна быть эмоциональная и физическая релаксация. Чем больше физическая напряжённость в профессиональном процессе, тем меньше она должна быть в период активного отдыха, и, напротив, чем меньше в двигательную деятельность включались крупные мышечные группы, тем больше они должны быть задействованы в ППФПП [11; 12].

Раздел «Профессионально-прикладная физическая подготовка» в педагогическом институте Иркутского государственного университета содержал два основополагающих направления.

1. Развитие кондиционных качеств.

Молодому педагогу необходимо уметь сохранять свое репродуктивное здоровье (поскольку большинство молодых педагогов — это, как правило, девушки), формировать телесную и двигательную

привлекательность, корректировать недостатки телосложения, используя средства физической культуры, поддерживать высокую умственную и физическую работоспособность.

С этой целью на практических занятиях мы обучали девушек комплексам «женской» партерной гимнастики, учили самостоятельно отбирать содержание физкультурных занятий с учетом индивидуальных особенностей и предпочтений, знакомили с основами различных видов современных фитнес-технологий и т. д.

Чрезвычайно важно научить студента придавать ФСД личностную значимость, умело показывая те плюсы, которые могут при соответствующем отношении дать занятия физической культурой (позитивное отношение к самому педагогу со стороны обучающихся; формирование надприродной телесности; профилактика гинекологических заболеваний средствами физической культуры; самоподготовка женщины к родам и успешное восстановление после них; повышение адаптационного потенциала, формирование общей двигательной культуры и др.).

Наряду с повышением общего уровня физической подготовленности необходимо обеспечивать понимание того, что повышение работоспособности обучающихся, реализация двигательной потребности через участие в различных видах физкультурно-спортивной деятельности и регулярных занятиях физическими упражнениями позволит повысить продуктивность и качество учебной деятельности.

2. Повышение уровня профессиональных педагогических компетентностей.

Мы стремились к тому, чтобы студенты не только регулярно использовали средства физической культуры при самостоятельных занятиях, но и умели

активно применять их в организации своего педагогического труда, выступая при этом умелыми организаторами ФСД обучающихся. Необходимо вложить в мировоззрение студентов (будущих педагогов) мысль о том, что главной задачей системы образования является не столько формирование универсальных учебных действий, сколько сохранение и преумножение здоровья, которое зависит и от активного участия в решении этой проблемы всего педагогического коллектива [13; 14].

В течение всего периода обучения мы ориентировались не только на «сиюминутное» совершенствование отдельных функций и систем организма и развитие двигательных качеств студентов, но и осуществляли ППФПП с ориентацией на значительно более отдаленный эффект, обеспечивающий будущую качественную работу педагога.

Отбор отдельных физических прикладных упражнений или видов ФСД для решения задач ППФПП осуществлялся на основе соответствия их психофизиологических характеристик и особенностей с психофизическими и специальными качествами, предъявляемыми конкретной педагогической профессией.

Для формирования практического опыта педагогической деятельности в аспекте здоровьесохранной организации образовательного процесса мы в процессе занятий предлагали студентам самостоятельное проведение малых форм физической культуры (подвижные игры на переменах, до и после уроков, физкультпаузы, физкультминутки, походы выходного дня, пешие экскурсии и т. п.) и внеклассной физкультурно-оздоровительной работы, моделируя их деятельность в качестве учителя и классного руководителя с обучающимися различных возрастных групп.

Считаем, что это именно тот «инструмент», которым должен владеть любой

учитель образовательной школы. В качестве методического обеспечения ППФПП нами разработаны и опубликованы ряд учебно-методических пособий, включающих несколько сот подвижных игр и эстафет, предназначенных для различного возрастного контингента обучающихся [15].

Педагоги, помимо узкопредметной деятельности, в летнее время работают на пришкольных площадках или в оздоровительных лагерях. Специальная подготовка к данному виду профессиональной деятельности обязательно должна включать формирование умений и навыков организации массовой физкультурно-оздоровительной работы с обязательным учетом требований по обеспечению техники безопасности [там же].

Хотелось бы остановиться и ещё на одном очень важном аспекте реализации ППФПП с учетом не только направленности (педагогическое образование), но профиля подготовки, который во многом определяет содержание как профессиональной, так и прикладной физкультурно-спортивной деятельности.

Так, обучающиеся профиля «Дошкольное образование» изучали основы методики по проведению подвижных игр именно для дошкольников; основную форму обучения составлял такой прием, как проведение подвижной игры самим студентом в группе обучающихся с ним.

Студентам профиля «Начальное обучение» предлагались подвижные игры, позволяющие решать определенные педагогические задачи:

- закрепление учебного материала по отдельным предметам, изучаемого на уроках в начальной школе: «Математика» — игры со счетом; «Окружающий мир» — игры, связанные с темами «Дикие и домашние животные», «Животные и человек», «Времена года», «Растения и их семена» и т. д., а также игры,

связанные правилами безопасного поведения на дороге, в быту, на воде и др.;

- комплексное развитие кондиционных и координационных физических способностей.

Студенты профиля «Психология личности» обучались отдельной группе игр, которые носили универсальный характер, при этом их содержание модифицировалось именно подвижными играми, направленными на развитие психической сферы личности: внимания, воображения, памяти, мышления и т. п.

Таким образом, в содержании подвижных игр для каждого профиля мы старались учитывать как характер будущей профессиональной деятельности, так и способы взаимодействия с обучающимися.

Независимо от профиля важным было и формирование практических умений проведения коротких физкультурных праздников с использованием самых простых и безопасных игр и эстафет.

Результаты исследования и их обсуждение. Для оценки уровня сформированности умений и навыков организации будущей профессиональной деятельности в аспекте ее реализации средствами физической культуры и с учетом педагогической направленности нами была проведена комплексная оценка уровня профессиональных компетенций студентов первого курса педагогического института Иркутского государственного университета в количестве 108 человек после внедрения и практической реализации содержания модуля ППФПП в программе дисциплины «Элективные дисциплины (модули) по физической культуре и спорту», куда вошли такие содержательные аспекты, как [12, с. 80–84]:

- знание основного содержания, форм, средств и методов ППФПП с учетом специфики выбранного направления и профиля;

- знание содержания достаточного количества подвижных игр и эстафет и методики их проведения с учетом преподаваемого предмета и возрастных особенностей обучающихся;

- использование основ гимнастической терминологии, строевых команд, способов подбора комплексов физических упражнений и подвижных игр для детей разного дошкольного и школьного возраста (в зависимости от будущей педагогической деятельности);

- выявление причин и способов профилактики будущих профессиональных заболеваний средствами физической культуры;

- умение реализовывать (проводить) малые формы физкультурно-оздоровительных занятий в контексте преподаваемых предметов;

- системное использование оздоровительных сил природы и гигиенических факторов для осуществления самостоятельной двигательной рекреации;

- осуществление самоконтроля при занятиях ФСД;

- проведение самоанализа уровня физической подготовленности и развития физических качеств;

- оценивание уровня сформированности жизненно важных двигательных умений и навыков.

Каждое из требований оценивалось по 4-бальной шкале.

Контрольную группу составили студенты второго курса в количестве 79 человек, не проходившие подготовку по разработанной программе ППФПП на первом курсе обучения.

Результаты сравнения деятельности студентов контрольной и экспериментальной групп показал, что значение критерия χ^2 комплексной оценки сформированности знаний и умений в аспекте профессионально-прикладной физической подготов-

ки педагога составило 3,497. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p = 0,05$ составляет 3,24. Связь между факторным и резульативным признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0,05$. Уровень значимости $p = 0,034$.

Заключение. Важно отметить, что профессиональную направленность физического воспитания будущих педагогов не следует понимать буквально или однопланово. Это комплексный и имеющий несколько отдельных самостоятельных направлений раздел программы, требующий вдумчивого и творческого подхода к выбору форм, средств и методов её практической реализации. Мы рассматриваем профессионально-прикладную физическую подготовку педагога как специально организованный, целенаправленный процесс, который выстраивается в соответствии с содержанием предстоящей профессиональной деятельности, включающий в себя поиск, отбор и избирательное использование средств физической культуры и спорта для оптимизации и повышения продуктивности профессиональной деятельности. Сюда также входят и организация, и проведение физкультурно-оздоровительной работы, и совместная деятельность с коллегами по работе или родителями.

Было установлено, что повышение эффективности реализации раздела ППФПП, являющееся целью нашего исследования, использование специально подобранного методического сопровождения процесса профессионально-прикладной физической подготовки должно базироваться на следующих компонентах, выступающих основой нашей инновационной деятельности:

- использование личностно-значимых средств физической культуры, позволяющих повысить уровень физического и функционального развития;

- обучение базовым методикам реализации образовательного процесса в аспекте здоровьесохранной организации школьного урочного и внеурочного обучения (подвижные игры на переменах, до и после уроков, физкультпаузы, физкультминутки, походы выходного дня, пешие экскурсии и т. п.);

- формирование практических умений реализации содержания физкультурно-оздоровительной работы на пришкольных площадках и в оздоровительных лагерях в каникулярное время, что позволяет существенно повысить уровень профессиональной компетентности.

Важным фактором, определяющим успешность реализации содержания ППФПП, выступает формирование ценностного отношения к физической культуре путём использования разнообразных и разноплановых методических приёмов, таких как:

- придание физкультурно-спортивной деятельности личностной значимости;

- мотивационная поддержка (создание ситуации успеха, демонстрация индивидуальных достижений);

- развитие и поощрение инициативы и профессиональной самостоятельности, нестандартность, эмоциональность и разнообразие при проведении занятий;

- формирование достаточно высокого уровня творчества и профессионализма будущего учителя средствами физической культуры.

В зачетные требования дисциплины «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» обязательно должны включаться и требования по разделу ППФПП, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алферова, И.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка в системе физического воспитания в вузе // Физическая культура, спорт и здоровье. 2017. № 30. С. 8–10.
2. Викторов, Д.В., Никитина, Е.Ю., Богачев, А.Н. Актуализация профессионально-прикладной физической подготовки студентов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 4 (157). С. 64–81.
3. Иванова, Л.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка в системе физического воспитания вузов // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2021. № 1–1. С. 123–127.
4. Ковицура, Е.О. Физкультурно-оздоровительные технологии и их место в профессионально-прикладной физической подготовке студентов вузов // Культура физическая и здоровье. 2021. № 4 (80). С. 61–63.
5. Логвинов, М.В. Особенности профессионально-прикладной физической подготовки студентов, обучающихся по педагогическим направлениям // Наукосфера. 2022. № 1–1. С. 79–82.
6. Величко, А.И., Татаринцева, О.А. Структура и методические основы профессионально-прикладной физической подготовки // Наука-2020. 2019. № 9 (34). С. 37–39.
7. Кузкевич, В.Р., Русаков, А.А. Изучение профессиональной направленности студентов профиля «Физическая культура» на основе мотивов // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 1 (50). С. 78–87.
8. Пономарев, В.В., Христолюбова, А.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов в вузе в фокусе публикаций журнала «Теория и практика физической культуры» // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2018. № 5. С. 9–11.

9. Коданева, Л.Н., Кетлерова, Е.С. Динамический контроль нагрузки в процессе занятий физической культурой со студентами специальной медицинской группы // Человек. Спорт. Медицина. 2020. Т. 20. № 2. С. 125–131.
10. Эпп, Т.И., Сафронова, Е.А. Развитие готовности будущих специалистов на современном рынке труда средствами профессионально-прикладной физической подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 12 (202). С. 436–438.
11. Дианов, А.Н., Аверина, Л.Ю., Банникова, Н.А. Оптимизация фонда оценочных средств по общей и профессионально-прикладной физической подготовке студентов вуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2019. № 6. С. 74–76.
12. Жалбэ, М.Г., Пащенко, А.Ю., Волков, Л.А. Эффективность реализации модульной технологии профессионально-прикладной физической подготовки студентов экологов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 5 (183). С. 163–169.
13. Гладких, Д.Г., Архипова, О.А., Джавахов, А.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов высших учебных заведений // Теория и практика современной науки. 2021. № 4 (70). С. 77–80.
14. Кузнецова, Е.Д. Роль оздоровительного бега в процессе профессионально-прикладной физической подготовки студентов / Е.Д. Кузнецова, М.Ю. Скворцова, С.В. Масляницин, Д.А. Соколов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2022. № 6. С. 26–32.
15. Кузекевич, В.Р., Русаков, А.А. Практикум по дисциплине «Теория и методика преподавания командно-игровых видов спорта и подвижных игр» (игры для развития воображения, памяти, наблюдательности, находчивости): учебно-методическое пособие. Иркутск: Репроцентр А 1, 2017. 157 с.

REFERENCES

1. Alferova, I.A. Professionalno-prikladnaya fizicheskaya podgotovka v sisteme fizicheskogo vospitaniya v vuze [Professionally Applied Physical Training in the System of Physical Education at the University], *Fizicheskaya kultura, sport i zdorove* = Physical Culture, Sport and Health, 2017, No. 30, pp. 8–10. (in Russ.)
2. Viktorov, D.V., Nikitina, E.Yu., Bogachev, A.N. Aktualizaciya professionalno-prikladnoj fizicheskoy podgotovki studentov [Actualization of Professionally Applied Physical Training of Students], *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 2020, No. 4 (157), pp. 64–81. (in Russ.)
3. Ivanova, L.A. Professionalno-prikladnaya fizicheskaya podgotovka v sisteme fizicheskogo vospitaniya vuzov [Professionally Applied Physical Training in the System of Physical Education of Universities], *Nauka XXI veka: aktualnye napravleniya razvitiya* = Science of the XXI Century: Current Directions of Development, 2021, No. 1–1, pp. 123–127. (in Russ.)
4. Kovshura, E.O. Fizikurno-ozdorovitelnye tekhnologii i ih mesto v professionalno-prikladnoj fizicheskoy podgotovke studentov vuzov [Physical Culture and Wellness Technologies and Their Place in Professionally Applied Physical Training of University Students], *Kultura fizicheskaya i zdorove* = Physical Culture and Health, 2021, No. 4 (80), pp. 61–63. (in Russ.)
5. Logvinov, M.V. Osobennosti professionalno-prikladnoj fizicheskoy podgotovki studentov, obuchayushchihya po pedagogicheskim napravleniyam [Features of Professionally Applied

- Physical Training of Students Studying in Pedagogical Areas], *Naukosfera* = The Scienosphere, 2022, No. 1–1, pp. 79–82. (in Russ.)
6. Velichko, A.I., Tatarinceva, O.A. Struktura i metodicheskie osnovy professionalno-prikladnoj fizicheskoj podgotovki [Structure and Methodological Foundations of Professionally Applied Physical Training], *Nauka-2020* = Science-2020, 2019, No. 9 (34), pp. 37–39. (in Russ.)
 7. Kuzekevich, V.R., Rusakov, A.A. Izuchenie professionalnoj napravlenosti studentov profilya “Fizicheskaya kultura” na osnove motivov [The Study of the Professional Orientation of Students of the Profile “Physical Culture” on the Basis of Motives], *Pedagogicheskij IMIDZH* = Pedagogical IMAGE, 2021, vol. 15, No. 1 (50), pp. 78–87. (in Russ.)
 8. Ponomarev, V.V., Hristolyubova, A.A. Professionalno-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov v vuze v fokuse publikacij zhurnala “Teoriya i praktika fizicheskoj kultury” [Professionally Applied Physical Training of Students at the University in the Focus of Publications of the Journal “Theory and Practice of Physical Culture”], *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* = Physical Culture: Upbringing, Education, Training, 2018, No. 5, pp. 9–11. (in Russ.)
 9. Kodaneva, L.N., Ketterova, E.S. Dinamicheskij kontrol nagruzki v processe zanyatij fizicheskoj kulturoj so studentami specialnoj medicinskoj grupy [Dynamic Load Control in the Process of Physical Culture Classes with Students of a Special Medical Group], *Chelovek. Sport. Medicina* = Man. Sport. Medicine, 2020, vol. 20, No. 2, pp. 125–131. (in Russ.)
 10. Epp, T.I., Safronova, E.A. Razvitie gotovnosti budushchih specialistov na sovremennom rynke truda sredstvami professionalno-prikladnoj fizicheskoj podgotovki [Development of Readiness of Future Specialists in the Modern Labor Market by Means of Professionally Applied Physical Training], *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* = Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University, 2021, No. 12 (202), pp. 436–438. (in Russ.)
 11. Dianov, A.N., Averina, L.Yu., Bannikova, N.A. Optimizaciya fonda ocenочnyh sredstv po obshchej i professionalno-prikladnoj fizicheskoj podgotovke studentov vuza [Optimization of the Fund of Evaluation Funds for General and Professionally Applied Physical Training of University Students], *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* = Physical Culture: Upbringing, Education, Training, 2019, No. 6, pp. 74–76. (in Russ.)
 12. Zhalbe, M.G., Pashchenko, A.Yu., Volkov, L.A. Effektivnost realizacii modulnoj tekhnologii professionalno-prikladnoj fizicheskoj podgotovki studentov ekologov [The Effectiveness of the Implementation of Modular Technology of Professionally Applied Physical Training of Ecologists Students], *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* = Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University, 2020, No. 5 (183), pp. 163–169. (in Russ.)
 13. Gladkih, D.G., Arhipova, O.A., Dzhavahov, A.V. Professionalno-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov vysshih uchebnyh zavedenij [Professionally Applied Physical Training of Students of Higher Educational Institutions], *Teoriya i praktika sovremennoj nauki* = Theory and Practice of Modern Science, 2021, No. 4 (70), pp. 77–80. (in Russ.)
 14. Kuznecova, E.D., Skvorcova, M.Yu., Maslyanicin, S.V., Sokolov D.A. Rol ozdorovitel'nogo bega v processe professionalno-prikladnoj fizicheskoj podgotovki studentov [The Role of Recreational Running in the Process of Professionally Applied Physical Training of Students], *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport* = Izvestiya Tula State University. Physical Culture. Sport, 2022, No. 6, pp. 26–32. (in Russ.)
 15. Kuzekevich, V.R., Rusakov, A.A. *Praktikum po discipline “Teoriya i metodika prepodavaniya komandno-igrovyyh vidov sporta i podvizhnyh igr” (igry dlya razvitiya voobrazheniya, pamyati,*

nablyudatelnosti, nahodchivosti) [Workshop on the Discipline «Theory and Methodology of Teaching Team-Playing Sports and Outdoor Games» (Games for the Development of Imagination, Memory, Observation, Resourcefulness): Educational and Methodical Manual]. Irkutsk, Reprints A 1, 2017, 157 p. (in Russ.)

Русаков Александр Альбертович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физкультурно-спортивных и медико-биологических дисциплин, Иркутский государственный университет, irkrusakov@yandex.ru

Alexander A. Rusakov, PhD in Education, Associate Professor, Physical Culture, Sports and Biomedical Disciplines Department, Irkutsk State University, irkrusakov@yandex.ru

Кузекевич Владимир Робертович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физкультурно-спортивных и медико-биологических дисциплин, Иркутский государственный университет, vkuzekevich@mail.ru

Vladimir R. Kuzekevich, PhD in Education, Associate Professor, Physical Culture, Sports and Biomedical Disciplines Department, Irkutsk State University, vkuzekevich@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.02.2023. Принята к публикации 17.03.2023

The paper was submitted 17.02.2023. Accepted for publication 17.03.2023

Порядок и правила предоставления рукописей

Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте на адрес: prepodavatel-xxi@inbox.ru. К рассмотрению принимаются тексты объемом до 1 авторского листа (40 000 знаков с пробелами), для аспирантов — до половины авторского листа (20 000 знаков), но не менее 12 000 знаков основного текста (без метаданных). Аспиранты, помимо текста статьи, присылают отсканированную и заверенную справку из отдела аспирантуры. Статья должна быть оформлена в соответствии со следующими требованиями:

1. Технические параметры статьи. Текст набирается в программе Word: размер шрифта — 12, гарнитура — Times New Roman, межстрочный интервал — 1, поля — 2 см со всех сторон.

2. Структура статьи. В редакцию следует направлять авторские материалы, включающие следующие элементы: индексы УДК и ББК, заглавие публикуемого материала, аннотацию (от 100 до 250 слов в формате реферата), ключевые слова (5-10 основных терминов), текст, список источников и литературы, транслитерацию и английский перевод списка источников и литературы (см. приложение 1 на сайте журнала), сведения об авторе/авторах. *Название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе должны быть представлены на русском и английском языках.*

3. Список источников и литературы составляется в порядке цитирования (!) и оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Между областями описания ставится разделительный знак «точка». Ссылки на литературу в тексте отмечаются по мере их появления порядковыми номерами в квадратных скобках. Ссылка на страницу отделяется от ссылки на источник запятой. Если в квадратных скобках одновременно приводятся ссылки на несколько источников, они отделяются друг от друга точкой с запятой (например: [1, с. 25] или [1, с. 26; 5, с. 17]). Ссылки на Internet-ресурсы приводятся в общем списке литературы по автору или заглавию публикации с обязательным указанием адреса сайта, где эта публикация размещена, и датой ее размещения или датой последней проверки наличия ресурса (например: Васильев В.В. Неизвестный Юм // Вопросы философии. 2014. № 1. С. 127–139. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=884&Itemid=52 (дата обращения: 12.06.2014). Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на источники и литературу.

4. Сведения об авторе/авторах (на русском и английском языках) должны содержать имя, фамилию и отчество (полностью), место работы с указанием кафедры (без сокращений, аббревиатуры не допускаются, рекомендуется использование общепринятого переводного варианта названия организации), занимаемую должность, ученое звание или статус, ученую степень, наименование страны (для иностранных авторов), адрес электронной почты. Для работы с авторами редакции необходим *контактный телефон*.

5. Оформление таблиц, рисунков, формул

5.1. Все таблицы в тексте *нумеруются* и сопровождаются *заголовками*, в тексте на таблицу дается ссылка, например: (см. табл. 1).

5.2. Иллюстрации (фотографии, рисунки, схемы, графики, диаграммы, карты) следует представлять отдельным файлом и сопровождать *подписями*. Графические материалы (схемы, диаграммы и т.п.) должны быть представлены в векторном формате (AI, EPS, Excels); рисунки и фотографии – в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 DPI. В тексте должны присутствовать ссылки на иллюстрации, например: (см. рис. 1).

5.3. Формулы должны быть набраны в редакторе формул программы Word. Перенос формул допускаются на знаках «плюс» и «минус», реже — на знаке «умножение». Эти знаки повторяются в начале и в конце переноса. Формулы следует нумеровать (нумерация сквозная по всей работе арабскими цифрами). Номер формулы заключают в круглые скобки у правого края страницы.

6. Примечания. В основном тексте статьи могут содержаться примечания в виде автоматических постраничных сносок, имеющих сквозную нумерацию.

Более подробную информацию см. на сайте журнала: www.prepodavatel-xxi.ru