



Ассоциация содействия изучению и популяризации  
истории и социально-гуманитарных наук  
«НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «ПЕРЕСВЕТ»

# СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В XXI ВЕКЕ

## Итоги, вызовы, перспективы 2021

*Сборник научных трудов*  
II Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием, посвященной  
Году науки и технологий

Часть 2

Ассоциация  
«Научно-исследовательский центр «ПЕРЕСВЕТ»  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ  
2021

УДК 338;821.161.1-3

ББК 65.9;84

С 69

**Рецензенты:**

**Костюк Р.В.** – доктор исторических наук, профессор кафедры теории и истории международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета.

**Саврилова Н.С.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры журналистики и медиатехнологий СМИ Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна.

**Редакционная коллегия:**

*Архипова О.В.* – доктор философских наук, профессор, г. Санкт-Петербург.

*Иващенко Я.С.* – доктор культурологии, профессор, г. Новосибирск.

*Пилявский В.П.* – доктор экономических наук, профессор, г. Санкт-Петербург.

*Заставенко В.А.* – кандидат педагогических наук, доцент, г. Санкт-Петербург.

*Породин И.В.* – кандидат филологических наук, доцент, г. Санкт-Петербург.

*Климин А.И.* – кандидат исторических наук, г. Санкт-Петербург (научный редактор).

**Социальные и гуманитарные науки в XXI веке. Итоги, вызовы, перспективы 2021:** Сборник научных трудов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году науки и технологий «Социальные и гуманитарные науки в XXI веке: итоги, вызовы, перспективы», г. Санкт-Петербург, 16 апреля 2021 года. Часть 2 / под редакцией А.И. Климина и других; Ассоциация «НИЦ «Пересвет». – СПб.: Ассоциация «НИЦ «Пересвет»; «Фора-принт», 2021. – 140 с.

**ISBN 978-5-9031-87-40-9**

**DOI: 10.46987/0216042021**

Настоящий сборник включает в себя материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социальные и гуманитарные науки в XXI веке: итоги, вызовы, перспективы» (16 апреля 2021 г., г. Санкт-Петербург), которая была посвящена Году науки и технологий. В статьях сборника получили своё отражение актуальные направления исследований в области социальных и гуманитарных наук.

Сборник издается в двух частях. Во вторую часть вошли статьи по разделам «История и философия», «Культура и искусство», «Социологические науки», «Педагогика и психология», «Филология и лингвистика». Сборник адресован преподавателям, научным работникам, студентам, аспирантам, всем, кому небезразличны судьбы культуры, науки и образования в современном мире.

Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей. Все материалы отображают персональную позицию авторов. Ответственность за точность цитат, имен, названий, переводов и иных сведений, а также за соблюдение законодательства несут авторы публикуемых материалов.

**ISBN 978-5-9031-87-40-9**

© Авторы статей, 2021

© Ассоциация «НИЦ «Пересвет», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....6

### Раздел I История и философия

*Рябова Л. В.*  
ИЛЬЯ ИЛЬИЧ МЕЧНИКОВ В МЕССИНЕ.....7

*Сизоненко Д. В.*  
РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В ФИЛОСОФСКОЙ  
АНТРОПОЛОГИИ МАРТИНА ХАЙДЕГГЕРА.....22

### Раздел II Культура и искусство

*Василенко П. Г., Василенко Е. В.*  
ЛАНДШАФТНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
И ДИЗАЙН МЕСТ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  
В АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ГОРОДА.....32

*Кадримбетова Н. Н.*  
СИСТЕМА СТРАТЕГИЧЕСКОГО  
ПЛАНИРОВАНИЯ ПО СОХРАНЕНИЮ  
ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КАЗАХСТАНА.....38

### Раздел III Социологические науки

*Демидова А. В., Бермус А. Г.*  
АКТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО  
ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ  
СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....47

## Раздел IV Педагогика и психология

- Деркачёв В. Н.**  
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС  
НА УРОВНЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И КУРСАНТОМ В ВЫСШЕМ  
ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....56
- Емельянова Т. В.**  
НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....59
- Загурский В. И.**  
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОГО  
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИРИЖЁРСКО-ХОРОВЫХ  
ДИСЦИПЛИН (методико-технологический аспект).....66
- Киселева О. М., Быков А. А.**  
СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ  
ЛЕКЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЙ.....80
- Козлов С. В., Быков А. А.**  
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
МЕТОДОВ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ.....85
- Конухова Ю. В.**  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК ИНСТРУМЕНТ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....90
- Мирошникова О. Х.**  
ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА  
ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ.....98

**Михайлова С. В.**

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ОФИЦЕРОВ ВОЕННОГО ВУЗА.....	102
--	-----

## Раздел V

### Филология и лингвистика

**Белякова Л. О.**

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА НА ЛЕКСИКУ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	108
--	-----

**Высоцкая Я. А., Белова М. О.**

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА НА ФОРМИРОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	116
---	-----

**Полякова А. А.**

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ ЭТОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ МИШЕНЬЮ «БЕЗОПАСНОСТЬ» В АСПЕКТАХ «БОРЬБА С ТЕРРОРИЗМОМ» И «ПРОБЛЕМА ИММИГРАЦИИ» НА ФОНЕТИЧЕСКОМ УРОВНЕ (на примере речей Д. Трампа и Х. Клинтон).....	131
--	-----

РЕЗОЛЮЦИЯ ПО ИТОГАМ КОНФЕРЕНЦИИ.....	137
--------------------------------------	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	138
--------------------------	-----

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

16 апреля 2021 года в Санкт-Петербурге прошла II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвящённая Году науки и технологий «Социальные и гуманитарные науки в XXI веке: итоги, вызовы, перспективы». Организатором конференции выступила Ассоциация содействия изучению и популяризации истории и социально-гуманитарных наук «Пересвет». В конференции приняли участие преподаватели, научные работники, аспиранты и студенты – всего более 70 участников из ведущих научных и образовательных центров России, Казахстана и других стран. В представленных докладах были затронуты актуальные научные темы, имеющие как теоретическое, так и сугубо практическое значение. Конференция подвела своеобразный итог исследованиям в сфере гуманитарных и общественных наук.

Настоящий сборник научных трудов издаётся по итогам прошедшей конференции. Ввиду большого числа поступивших работ было принято решение издать материалы конференции в двух частях. Во вторую часть вошли статьи по разделам «История и философия», «Культура и искусство», «Социологические науки», «Педагогика и психология», «Филология и лингвистика». Сборник адресован преподавателям, научным работникам, студентам, аспирантам, всем, кому небезразличны проблемы развития современного общества, науки и культуры.

В статьях второй части затрагиваются сюжеты из области истории науки и культуры, философии и культурной политики. И здесь, прежде всего, мы хотели бы отметить развёрнутую статью, посвящённую жизни и деятельности выдающегося российского учёного И. И. Мечникова. Большой блок статей посвящён актуальным вопросам педагогики и, в частности, оценке эффективности применяемых методик обучения. Подчёркивается всё более возрастающая роль цифровых технологий в образовательном процессе. В заключительном разделе рассматриваются актуальные тенденции в области филологии и лингвистики. К ним, в первую очередь, следует отнести влияние пандемии коронавирусной инфекции и вызванных ею последствий на структуру современного языка, на его лексику и смысловые концепты.

Авторами статей являются как студенты и аспиранты, так и преподаватели и научные работники вузов и научных центров России и других стран. Хотелось бы выразить надежду, что данный сборник, как и сама прошедшая конференция, станет своего рода приглашением к дальнейшей дискуссии о проблемах и перспективах социально-экономического и культурного развития в современном мире.

*Редакционная коллегия*

# Раздел I

## История и философия

УДК 9-433

DOI: 10.46987/0216042021\_07

*Л. В. Рябова*

### **ИЛЬЯ ИЛЬИЧ МЕЧНИКОВ В МЕССИНЕ**

**Научный руководитель:**  
*Толмачев Юрий Олегович*

Кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и международных отношений факультета истории, философии и политических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

**Аннотация.** Статья посвящена пребыванию выдающегося русского учёного Ильи Ильича Мечникова в итальянском городе Мессина. Автор раскрывает причины поездок И. И. Мечникова в Италию, описывает проводившиеся там наблюдения и опыты, позволившие русскому биологу совершить подлинный прорыв в медицинской науке – открыть теорию фагоцитоза, которая заложила основы современной иммунологии. В статье также отмечено, как новое учение предопределило дальнейший ход жизни Ильи Ильича, и какие воспоминания и чувства вызвало у него страшное землетрясение, произошедшее в 1908 году в Мессине.

**Ключевые слова:** Илья Ильич Мечников, Мессина, Италия, русские учёные в Италии, Мечников в Мессине, Мечников и Ковалевский, научное открытие в Мессине, фагоциты, фагоцитоз, фагоцитарная система иммунитета, землетрясение в Мессине.

Культурное взаимодействие России и Италии всегда было комплексным и многогранным. Особенное развитие оно получило со времён Петра I и Екатерины Великой, когда Россия в полной мере стала испытывать благотворное влияние итальянской культуры. В результате в XVIII – XIX веках в нашей стране были созданы выдающиеся произведения в области

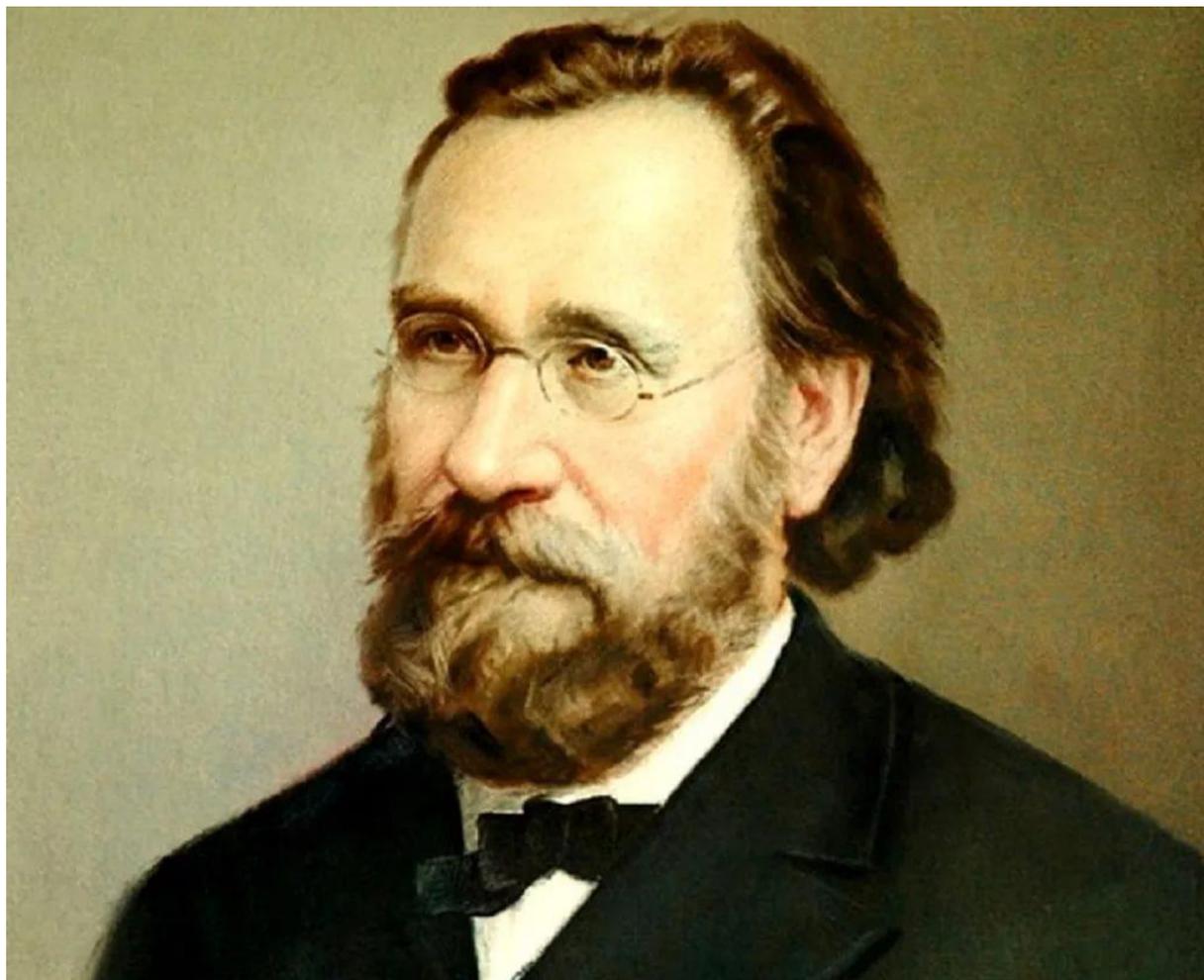
архитектуры и живописи, скульптуры и музыки, литературы и театра. Однако культурное взаимодействие двух стран проявлялось не только в создании уникальных памятников искусства, но также и в научном творчестве, когда открытия отдельных учёных становились достижением не только какого-либо одного народа, но и всего человечества. Одним из таких учёных был и выдающийся русский биолог Илья Ильич Мечников (1845 – 1916). За время своего пребывания в небольшом итальянском городе Мессина на острове Сицилия он в ходе исследований совершил подлинный прорыв в медицинской науке, заложив основы современной теории иммунитета.

Данная статья посвящена исследованию личности великого русского учёного и, в частности, его пребыванию в Мессине. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что культурное взаимодействие России и Италии в не меньшей степени, чем сотрудничество в сфере экономики и международной политики, создает прочный фундамент для долгосрочного развития двусторонних отношений, формирует благоприятные условия для культурного и научного обмена между двумя странами.

В качестве основных методов исследования нами были выбраны комплексный подход и историзм, а также работа с архивными материалами и электронными ресурсами. Так, с помощью историко-генетического метода были установлены причины научной деятельности И. И. Мечникова за границей, прежде всего в Италии, и определена роль фагоцитарной теории в развитии медицины. А историко-сравнительный метод помог нам выявить принципиальные различия двух соперничавших между собой теорий – гуморальной и фагоцитарной, и обозначить их место в учении И. И. Мечникова.

При написании статьи нами были использованы архивные материалы, а именно выдержки из писем А. О. Ковалевского И. И. Мечникову и И. И. Мечникова А. О. Ковалевскому, письма И. И. Мечникову Луи Пастера и Н. Клейненберга. В них содержатся высказывания учёных по поводу наблюдений

за процессами, происходивших у низших животных. Материалы газет со статьями и воспоминаниями И. И. Мечникова, а также опубликованная работа И. И. Мечникова «Невосприимчивость в инфекционных болезнях» позволили нам раскрыть личность Ильи Ильича, воссоздать целостную картину его научной работы в итальянском городе Мессина.



*Илья Ильич Мечников (1845 – 1916)*

*Портрет выполнен по фотографии. Источник фото:  
Thompson Ralph L. Glimpses of medical Europe. Philadelphia, London, 1908*

Тема исследования до настоящего времени является недостаточно изученной. Несмотря на то, что Илья Ильич Мечников – всемирно известный учёный, про его жизнь в Мессине написано не так много работ. Поэтому задача нашей статьи – последовательное описание деятельности русского учёного в Мессине, оценка его открытия и вклада в мировую медицинскую науку, а

также осмысление той роли, которую сыграл этот итальянский город в жизни И. И. Мечникова.

Илья Ильич родился 3 (15 – по новому стилю) мая 1845 года в селе Ивановка Харьковской губернии Российской Империи. Он рос в благополучной семье гвардейского офицера, помещика Ильи Ивановича Мечникова и Эмилии Львовны Мечниковой (в девичестве Невахович) [9, с. 145]. Школьные годы Мечников провел в Харьковской мужской гимназии, где уже в пятом классе начал интересоваться наукой. Огромное влияние оказало на него сочинение Брона «Классы и порядки животного царства», которое сподвигло Илью Ильича к изучению низших ступеней животного царства, чему он и посвятил в дальнейшем всю свою жизнь [10, с. 25].

Перейдя в шестой класс, Мечников грезил мечтами проводить время в лаборатории и заниматься научными трудами. Но когда пылкий юноша обратился к одному профессору с просьбой поддержать его в исследованиях протоплазмы, то получил закономерный отказ: «Рано, молодой человек, захотели вы приняться за научные вопросы. Кончайте-ка прежде гимназию и поступайте в университет». Тем не менее, холодный ответ профессора не погасил в Илье стремление к знаниям. Он продолжал ходить на лекции, пока, наконец, на его упорство не обратил внимание профессор физиологии И. П. Щелков, который согласился дать частные уроки молодому человеку. Мечников не терял ни минуты, всё свободное время проводя за научной литературой и мечтая о том, что в будущем он обязательно сделает великое открытие [1, л. 4; 10, с. 26].

В 1862 году Илья Ильич с отличием окончил Харьковскую гимназию и продолжил своё обучение на факультете естественных наук Харьковского университета, где всего за два года успешно прошёл весь четырехгодичный курс. По окончании университета в 1864 году Мечников уехал за границу для продолжения исследовательской работы [9, с. 145]. Финансовое положение молодого учёного в эти годы оставляло желать лучшего. Но благодаря

рекомендации известного немецкого зоолога Рудольфа Лейкарта и содействию знаменитого хирурга Николая Ивановича Пирогова Илья Ильич становится профессорским стипендиатом. Стипендия позволила ему в последующие два года полностью посвятить себя науке.

Первое знакомство Мечникова с Италией состоялось в 1865 году, когда он получил письмо от Александра Онуфриевича Ковалевского с приглашением совместно поработать в Неаполе: «Мне так хочется вас видеть, и я здесь так скучаю, что, право бы, готов вернуться в Неаполь. Но, исследовав развитие одной сифонофоры, захотелось проследить нескольких, тоже для медуз, а поэтому мне и казалось, что не следует упускать такого богатства, как Мессина. Остается, значит, потолковать о том, стоит ли вас уговаривать (что мне очень хочется) переехать сюда или нет» [8, с. 43].

Ковалевский так же, как и Мечников, занимался изучением простейших. Своей идеей об общих ранних стадиях развития у позвоночных и беспозвоночных животных и рассказом о прекрасных условиях для научной работы он убедил Мечникова на время переехать в Неаполь [7, л. 2]. Встреча с Ковалевским во многом определила дальнейшую судьбу Мечникова как учёного. Под его влиянием Илья Ильич занялся изучением эмбрионального развития беспозвоночных животных и, наряду с Ковалевским, стал основоположником нового направления в биологии – сравнительной эмбриологии [7, л. 1].

Молодым зоологам приходилось очень экономно жить, чтобы продлить время своего пребывания на благодатной итальянской земле и сделать как можно больше наблюдений. Немалую часть их расходов составляла плата рыбакам, которые добывали морских звёзд, медуз, рачков и другой ценный материал для научных исследований [1, л. 1об].

Здесь же, в Италии Мечникову выпал уникальный шанс познакомиться с «отцом русской физиологии» – Иваном Михайловичем Сеченовым, который как раз в то время проводил отпуск в Сорренто. Илья Ильич поделился с

учёным своими идеями из области сравнительной эмбриологии низших организмов – отрасли науки, которая тогда только зарождалась благодаря, в том числе, Мечникову и Ковалевскому. Иван Михайлович был искренне восхищён наблюдениями молодых естествоиспытателей, о чём красноречиво говорят следующие его слова: «Это были будущая гордость России – Илья Ильич Мечников и Александр Онуфриевич Ковалевский» [6, л. 56; 7, л. 2].

Именно в Неаполе завершилось первое, трёхлетнее пребывание Мечникова за границей. В 1867 году он принимает решение вернуться в Россию, чтобы получить степень магистра в Санкт-Петербургском университете, после чего становится доцентом кафедры зоологии Новороссийского университета в Одессе. Однако, университетская должность задержала Илью Ильича в Одессе ненадолго. Стремление к научному поиску и новым открытиям не давало покоя молодому учёному [9, с. 145]. В надежде найти ключ к пониманию генеалогии простейших Мечников в 1868 году снова отправляется в Италию, намереваясь продолжить работу с Ковалевским. Но на этот раз его путь лежал в Мессину – очаровательный приморский город с богатой флорой и фауной, который станет для русского учёного настоящим источником вдохновения.

Мессина (итал. *Messina*, когда-то – древнеримская *Messana*, построенная на месте древнегреческой колонии Мессены – прим. Ред.) расположена на крайнем северо-восточном углу Сицилии, у вод Мессинского пролива, который отделяет её от берегов Калабрии и другого старинного города – Реджо-ди-Калабрия (итал. *Reggio di Calabria* – древнеримский *Rhegium*, древнегреческий Регий). Мессина, знаменитая своими историческими памятниками – средневековыми храмами и дворцами, была также известна и природными красотами. Мечников писал по этому поводу следующее: «Стоило только подняться на некоторую высоту, чтобы увидеть чудный вид на море и на Калабрию, или же пройтись или проехать вдоль берега моря по направлению к деревне Фаро, чтобы насладиться дивной природой» [13, с. 36].

Помимо живописных гор, окружавших Мессину, в самом городе находился великолепный сад с южными растениями, где Мечников любил проводить время, скрываясь от палящего солнца.

По воспоминаниям Ильи Ильича, Мессина была типичным портовым городом, куда свозились все товары, произведенные в Сицилии [1, л. 1об; 13, с. 35]. При въезде в город сразу поражала набережная, загроможденная различными грузами. На нижних этажах разнородных по своей архитектуре зданий располагались преимущественно конторы пароходных компаний и коммерческие предприятия.

Во время своего первого пребывания в Мессине (осень – весна 1868 года) Мечников занимался изучением низших животных и простейших, в особенности вопросами их генеалогии [13, с. 36]. Однако из-за усиленного микрокопирования, да ещё и на фоне яркого южного солнца, у Мечникова стало стремительно ухудшаться зрение. Ему приходилось по несколько часов подряд отрываться от занятий и уходить в городской сад, где он восстанавливал свои силы, сокрушаясь по поводу вынужденных остановок в работе и одновременно размышляя над посещавшими его научными идеями [1, л. 1 об].

Со временем болезнь глаз только усиливалась, и Мечников вынужден был покинуть Италию. Он вернулся в Новороссийский университет и обратился к другой области исследований – антропологии. Но на университетской должности Мечников не мог в полной мере реализовать свой потенциал в качестве учёного. Этому мешали учебная нагрузка, постоянные заседания, но, в первую очередь, скудное оснащение лабораторий, что серьёзно сдерживало проведение необходимых научных экспериментов: «Жизнь в русских университетах налагала непреодолимое препятствие к достижению этой цели. Не говоря о недостаточности зоологического материала даже в приморском городе, как Одесса, затруднение проистекало от невозможности найти достаточно времени для спокойной научной работы» [1,

л. 4 – 5; 9, с. 73]. Ещё одной причиной стали растущие революционные настроения среди студентов и вызванное этим политическое давление на университеты со стороны правительства и консервативных кругов. Всё вместе это отнюдь не содействовало спокойной жизни учёного: «При таких условиях ... беспрепятственно развивалось стремление к научной деятельности как к единственному пути к тому, чтобы составить себе разумное мировоззрение» [1, л. 5; 9, с. 78]. В итоге, проработав в университете почти 15 лет, Илья Ильич уходит в отставку и снова отправляется в Мессину, где ему суждено было сделать величайшее открытие, о котором он так долго мечтал.

Выбрав Мессину в качестве места для продолжения научной работы, Илья Ильич отправляется туда осенью 1882 года вместе со своей семьёй – женой – Ольгой Николаевной, её братьями и сестрами, которые были на его попечении, – и находится там до весны 1883 года. В окрестностях Мессины, в местечке Ринго (теперь это часть города, современный адрес – Viale della Libertà, Scalinata Ringo, Messina), Мечников снял небольшой домик, из сада которого открывался чудесный вид на море. В настоящее время на стене этого домика установлена мемориальная доска. В маленькой, но уютной гостиной учёный разместил свою лабораторию, главным украшением которой был микроскоп. Большую часть дня он проводил за лабораторными исследованиями и разработкой новой теории, а в свободное время вместе с женой любовался красотами Мессины. Именно в этом небольшом городке, полном спокойствия и умиротворения, где больше никакие университетские дела не отвлекали от научного поиска, Мечников смог полностью посвятить себя исследовательской работе, результатом чего стало создание знаменитой фагоцитарной теории иммунитета [1, л. 1об; 7, л. 2].

До своего повторного прибытия в Мессину, учёный долгое время занимался вопросами внутриклеточного пищеварения. В частности, его внимание привлекло нахождение и переваривание посторонних частиц в организме простейших. Но Илье Ильичу и в голову не приходило, что данный

процесс может иметь защитный характер. Эта мысль, как позже напишет Мечников в своих воспоминаниях, явилась ему совершенно неожиданно [10, с. 95].

Однажды, когда вся семья собралась в цирк, Мечников остался в лаборатории наблюдать за подвижными клетками личинки морской звезды. У Ильи Ильича зародилась идея, что эти клетки служат организму защитой от вредного воздействия чужеродных элементов [9, с. 74]. Погрузившись в раздумья, учёный искал способ доказать свою гипотезу. Илья Ильич предположил, что подвижные клетки должны окружить шип, вставленный в тело личинки морской звезды, подобно тому, как это наблюдается у человека, занозившего себе палец [1, л. 1об; 2, л. 7]. Учёный вставил несколько шипов розы под кожу морской звезды и на утро констатировал успех опыта. Так родилась фагоцитарная теория иммунитета, исследованию которой Мечников посвятил все последующие годы своей жизни.

Установив, что болезнетворные микробы вызывают воспаление, Илья Ильич поставил перед собой новую задачу – выяснить способ, при помощи которого организм борется с ними [2, л. 7]. Для этого необходимо было определить, какие именно подвижные клетки личинок морской звезды поглощают введённых микробов [10, с. 96].

Своими наблюдениями Мечников решил поделиться с доктором медицины, зоологом Николаусом Клейненбергом, который в то время работал в Мессинском университете. Профессор был восхищён результатами опытов Ильи Ильича, отметив, что открытие Мечникова по своей значимости напомнило ему великие достижения «отца медицины» Гиппократу [11, с. 67]. На исследования Мечникова также обратил внимание известный немецкий учёный Рудольф Вирхов, остановившийся в Мессине по пути в Египет. Он был впечатлён доказательной базой опытов Мечникова. Однако Вирхов посоветовал русскому биологу быть осторожным в изъяснении открытого им явления, поскольку в медицинской науке того времени принято было объяснять

деятельность в организме посторонних клеток гуморальной теорией, по которой белые кровяные тельца не поглощают микробы, а, наоборот, способствуют созданию благоприятной среды для их размножения [10, с. 97; 11, с. 67]. Основным же фактором защитной реакции организма, согласно данной теории, служат не клетки, а химические вещества жидкостей, циркулирующих в теле.

В 1883 году Мечников поделился результатами своих исследований в области фагоцитоза в статье первого номера журнала «Русская медицина». Особое внимание к Мечникову проявилось в августе того же года, когда, завершив свои исследования в Мессине, он вернулся в Одессу, где выступил на VII съезде естествоиспытателей и врачей с докладом «О целебных силах организма» [4, л. 1]. Фагоцитарная теория была воодушевленно принята и натуралистами, и врачами, и физиологами, и зоологами. Среди них были такие выдающиеся учёные, как Вирхов, Карл Фридрих Клаус, Джозеф Листер и многие другие. С самого начала свою поддержку теории фагоцитоза высказал Луи Пастер, посещавший лекции Мечникова и выразивший заинтересованность в дальнейшем развитии нового учения [1, л. 2; 10, с. 98].

Однако далеко не все исследователи готовы были признать передовую точку зрения в медицинской науке [10, с. 98]. Так, в вопросе о защитных свойствах организма началась борьба между двумя теориями – традиционной, гуморальной и новой, фагоцитарной, а учёный мир разделился на два, казалось бы, непримиримых лагеря.

Начиная со своих наблюдений в Мессине, Илья Ильич всё своё время посвящал теперь исследованию фагоцитоза и изучению воспалительных процессов [2, л. 6]. Чтобы подтвердить гипотезу о фагоцитах как о клетках – естественных защитниках организма, учёный решил более детально изучить их действие у низших животных. Так, наблюдая за прозрачной дафнией, заражённой паразитическим грибком, Мечников доказал, что в организмах действительно существуют подвижные клетки, которые борются с

паразитами, и подтвердил, что если фагоциты поглощают и одолевают микробы, то организм становится устойчивым к болезни. Таким образом, Мечников установил, что фагоцитоз и воспаление есть не что иное, как проявление целых сил организма [2, л. 10; 10, с. 222]. Однако на этом наблюдения не прекратились. Мечников перешел от низших животных к высшим – он начал проводить исследования на млекопитающих. В ходе опытов над кроликами Илье Ильичу удалось ответить на вопрос, почему фагоциты не всегда уничтожают микробы. Он доказал, что иммунитет – это своего рода «приучение» фагоцитов к борьбе с микробами [3, л. 142].

Борьба за фагоцитарную теорию продолжалась с 1883 года до самого начала XX века. При этом сам Мечников старался не противопоставлять фагоцитарную теорию гуморальной, а, напротив, найти точки соприкосновения между ними, по возможности даже объединить их. Подкрепив своё открытие новыми доказательствами и написав фундаментальный труд о теории фагоцитоза «Невосприимчивость в инфекционных болезнях», Илья Ильич подтвердил свою правоту и подвёл итог многим годам своей напряженной работы, начатой в далёком 1882 году в Мессине. Илья Ильич перевернул сознание многих учёных, которые поначалу выступали категорически против фагоцитарной теории. Однако со временем даже самые ненавистные её противники, такие как Роберт Кох, Август Бухнер и Эмиль фон Беринг, публично признали правоту Мечникова [3, л. 11].

За свои труды по изучению иммунитета в 1908 году Мечников вместе с Паулем Эрлихом был удостоен Нобелевской премии в области медицины и физиологии. Илья Ильич в шутку говорил, что Нобелевская премия подобно волшебной палочке открыла широкой публике подлинное значение его исследований [10, с. 160].

Таким образом, открытие, сделанное когда-то в Мессине, стало поворотным пунктом не только в биографии Мечникова, но и в развитии всей медицинской науки, ведь мало кто из учёных до того времени догадывался,

что в организме животных и человека существует сложнейшая система, отвечающая за иммунитет. Мечников всегда с теплотой вспоминал Мессину и проведённое в ней время. Этот уютный приморский город со своей особой атмосферой стал для него подлинным источником вдохновения. Именно здесь Илья Ильич, будучи до того зоологом, неожиданно для себя открыл новую дорогу в науке, ставшую главным содержанием всей его жизни. Поэтому случившаяся в Мессине катастрофа так глубоко потрясла русского учёного [9, с. 75 – 76].

28 декабря 1908 года на дне Мессинского пролива началось мощнейшее землетрясение магнитудой 7,5 баллов. Ранним утром, в 5 часов 20 минут, когда все ещё спали, с моря послышался сильный гул, вскоре перешедший в оглушительный грохот. По словам очевидцев, «невозможно было устоять на ногах, мебель подпрыгивала и перемещалась по всей комнате, очень звонко лопались оконные стекла. На улице качались столбы и деревья, а из мостовой «выстреливали» вверх камни» [12, с. 6]. Подземные толчки привели к смещению дна Мессинского пролива. На поверхности моря образовались две большие воронки, куда стремительно стала уходить вода – в трещины на морском дне. Море на целый час ушло от линии берега, чтобы вернуться огромной – до трёх метров – волной цунами, безжалостно смывавшей всё на своём пути.

Мессина была залита заревом пожаров, набережная была разрушена, а в море плавала масса обломков зданий и судов. Вся инфраструктура города была уничтожена, не было ни воды, ни продуктов, ни лекарств. Люди умирали под обломками зданий, отовсюду доносились стоны и крики о помощи [12, с. 5].

Землетрясение стёрло с лица Земли три итальянских города – Мессину, Реджо-ди-Калабрию, Пальми, и множество селений, унесло жизни около 200 тысяч человек [12, с. 3]. Оно стало сильнейшим землетрясением за всю историю Европы со времён античности до нашего времени, и навсегда

отпечатались в памяти людей, которые в тот трагический день лишились всего, что у них было – крыши над головой, семьи, родных и близких. Но эта катастрофа связала не только мессинцев, но и русских. Ведь именно в ту трудную минуту моряки и офицеры Русского флота, рискуя своими жизнями, первыми пришли на помощь жителям Мессины.

Илья Мечников, узнав о трагедии в Мессине из газетных заголовков «Гибель Мессины», «Мессина совершенно разрушена», сначала и представить даже не мог, что той Мессины, которую он знал на протяжении многих лет, уже больше нет: «...Можно было подумать, что сообщаемые ими [газетой] известия очень сильно преувеличены ради общего интереса в читательской публике». Но после того, как учёный получил более подробную информацию, он понял, что действительность оказалась ужасной [9, с. 70]. Мессина станет теперь совсем другой, её облик существенно изменится, и лишь изредка она будет напоминать тот прежний, из далёкой юности город с чудной природой и богатой морской фауной, который стал для Мечникова излюбленным местом во время его исследований [10, с. 94]. «Говорят, – писал Илья Ильич, – что Мессину решено выстроить вновь на том же месте, но совершенно иначе, чем прежде. Это будут низкие здания, расположенные на широких улицах и построенные из особого материала. Это будет уже новая Мессина, не моя, не та, с которой у меня связано столько дорогих воспоминаний» [13, с. 39].

Илья Ильич, вспоминая о своём пребывании в этом итальянском городе, сравнивал трагедию Мессины с потерей близкого друга, когда возникает потребность говорить об усопшем, вспоминая черты его лица и характера, всё до самых мелочей. Катастрофа, постигшая Мессину, произвела именно такое впечатление, сравнимое с утратой близкого, дорогого человека, и сами собой напрашивались воспоминания о времени, проведённом в ней [9, с. 70]. В книге «Страницы воспоминаний» Мечников пишет, что многократное пребывание в Мессине оставило в его жизни неизгладимый и глубокий след, и потому кроме

чувства жалости, которое испытывалось всеми в дни катастрофы, в нём говорило ещё и особенное личное чувство [13, с. 39].

Исследования, начатые Мечниковым в Мессине и завершённые в дальнейшем в России и во Франции, показывают нам долгий и тернистый путь учёного, характеризуют Илью Ильича как великого новатора в науке. Пребывание Мечникова в Мессине стало одной из ярких страниц не только в его биографии, но и в истории всей мировой медицинской науки. Именно здесь свершился поворотный этап в его научной работе. На стене старого домика в Ринго, там, где учёный останавливался вместе со своей семьёй в 1882 – 1883 годах, в его честь установлена мемориальная доска. Поэтому Мессина – это особый город для Ильи Ильича. Она навсегда останется в его памяти, также как и Мечников – в памяти Мессины.

### **Список источников и литературы**

1. Архив Российской Академии наук (далее – Архив РАН). Ф. 584. Мечников Илья Ильич. Оп. 2. Д. 13. Газетные вырезки со статьями и воспоминаниями И.И. Мечникова («Моё пребывание в Мессине», «Рассказ о том, как и почему я поселился за границей», воспоминания о С.Ю. Витте, Н.И. Пирогове, Н.А. Умове, Р. Кохе, Л. Пастере и других). 1908 – 1916 гг., 10 л.

2. Архив РАН. Ф. 584. Мечников Илья Ильич. Оп. 1. Д. 97. Записи И.И. Мечникова к лекциям на темы об отдельных видах микробов, о причинах нагноения, фагоцитозе и прочем. Автограф. На французском и немецком языках. – б/д, 20 л.

3. Мечников И.И. Невосприимчивость в инфекционных болезнях. Перевод с французского сочинения «L'immunité dans les maladies infectieuses» под редакцией автора. СПб.: Издание К.Л. Риккера, 1903. – 604 с.

4. Архив РАН. Ф. 584. Мечников Илья Ильич. Оп. 1. Д. 314. Опубликованная статья И.И. Мечникова «Вступительное слово председателя съезда» (Съезд естествоиспытателей и врачей в Одессе). – 1883 г., 3 л.

5. Архив РАН. Ф. 584. Мечников Илья Ильич. Оп. 4. Д. 142. Письма Николауса Клейненберга (Nicolaus Kleinenberg) И.И. Мечникову. Приложены машинописные копии. Автограф. Мессина. 1883 – 1888 гг., 29 л.

6. Борьба за науку в царской России. Неизданные письма И.М. Сеченова, И.И. Мечникова, Л.С. Ценковского, В.О. Ковалевского, С.Н. Виноградского, М.М. Ковалевского и других. Сборник подготовлен Музеем памяти И.И. Мечникова в Москве / Предисловие Н.А. Семашко; статьи П.Н. Диатроптова, О.Н. Мечниковой и других; примечания С.Я. Штрайха. М.-Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1931. – 224 с.

7. Архив РАН. Ф. 584. Мечников Илья Ильич. Оп. 2. Д. 24. Статья Ольги Николаевны Мечниковой «Дружба между А.О. Ковалевским и Ил.Ил. Мечниковым». 1931 г., 6 л.

8. *Ковалевский А.О.* Письма А.О. Ковалевского И.И. Мечникову (1866 – 1900) / Под общей редакцией проф. Ю.И. Полянского; при участии проф. И.И. Соколова, Л.К. Кувановой. Академия наук СССР. Архив. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. – 312 с.

9. *Мечников И.И.* Страницы воспоминаний. Сборник автобиографических статей / Редакция и примечания А.Е. Гайсиновича. – М.: Академия наук СССР, 1946. – 279 с.

10. *Мечникова О.Н.* Жизнь Ильи Ильича Мечникова. – М.-Л.: Государственное издательство, 1926. – 232 с.

11. *Могилевский Б.Л.* Илья Ильич Мечников. – М.: «Молодая гвардия», 1958. – 352 с. (Жизнь замечательных людей. Серия биографий. Выпуск 13 (261)).

12. *Сирый С.П.* Трагедия итальянского города Мессины и роль флота в оказании помощи пострадавшим. История и современность [Электронный ресурс]. – URL: [https://rgavmf.ru/sites/default/files/lib/siry\\_messina.pdf](https://rgavmf.ru/sites/default/files/lib/siry_messina.pdf) (дата обращения: 19.12.2020).

13. *Чухотин С.С. (Tchakhotine S.)* Sotto le macerie di Messina: raccontodi un sopravvissuto al terremoto del 1908. Под развалинами Мессины: рассказ выжившего в землетрясении 1908 года / A cura di Giuseppe Iannello; trad. dal russo Giuseppe Iannello [Под ред. Александры Войтенко; ред. и перевод с русского Джузеппе Йаннелло]. – Messina: Intilla Editore, 2008. – 154 p.

© Рябова Л.В., 2021



УДК 1/14

***Д. В. Сизоненко***

## **РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ МАРТИНА ХАЙДЕГГЕРА**

**Научный руководитель:**

***Богатырев Дмитрий Кириллович***

Доктор философских наук, профессор,  
ректор Русской христианской гуманитарной академии

**Аннотация.** Отвечая на вопрос, каким образом можно вернуть какой-либо смысл слову «гуманизм», Мартин Хайдеггер указывал, что это понятие уже давно лишено смысла. Как и все «измы», оно свидетельствует лишь об упадке мысли, уводит в сторону от постижения истинной сути человеческого бытия. Современному понятию «гуманизма» мыслитель противопоставлял гуманизм архаической Греции, более близкий к религиозным воззрениям Древнего Востока, чем к эллинской философии. В статье анализируется содержание таких понятий, как «Dasein», «голос бытия», «забота», «бытие-к-смерти».

**Ключевые слова:** гуманизм, Хайдеггер, человек, Dasein, герменевтика.

Ключевые понятия философии Мартина Хайдеггера, даже при поверхностном знакомстве с его произведениями, вызывают в памяти параллели из области религии. В силу продолжающихся споров относительно политических взглядов философа, рассмотрение религиозной составляющей его творчества также нередко становится предметом бурных дискуссий. Об этом, в частности, говорит Роже Мюнье в предисловии к французскому изданию «Письма о гуманизме»:

«В определенный момент естественным образом возникает вопрос: в этом окончательном свершении человеческой сущности не открывается ли связь с Богом откровения, а именно с Богом Авраама, Исаака и Иакова? Мысль, которая помещает человека в присутствие самого бытия, не является ли в самой своей основе религиозной? Ответить положительно, исходя из того, чем мы располагаем, было бы преждевременным и едва ли соответствовало интенциям самого Хайдеггера. Человеческий идеал, к которому, как кажется,

устремлен автор «Письма о гуманизме», скорее наводит на мысль об античной Греции, о священной Элладе, предшествовавшей рождению рационализма, еще наполненной присутствием богов, какой она представлялась Ницше и особенно Гёльдерлину» [7, с. 20].

Таким образом, в «Письме о гуманизме» представлены две концепции человеческой сущности. Одна унаследована современной западной культурой от классической Греции, и именно ее Хайдеггер идентифицирует с «гуманизмом». Другая восходит к дорогой его сердцу более ранней, архаической Греции, в которой, кстати сказать, обнаруживается много общего с религиозными и мистическими традициями Древнего Востока. Именно на наследие архаической Эллады опирается философ в своей концепции «анти-гуманизма», которая по своей сути является формой «альтернативного гуманизма». Два модуса мысли порождают и два образа бытия.

Европейский гуманизм достигает наивысшего развития сначала в классической Греции, в пору расцвета полисного строя, затем – в эпоху республиканского Рима. Следует отметить, что Греции Платона и Аристотеля философ радикально противопоставляет «изначальную», а значит, более аутентичную Грецию досократиков.

Другая традиция представлена марксизмом и христианством: в первом сущность человека раскрывается в общественных отношениях, во втором – в контексте истории спасения. И к марксизму, и к христианству в послевоенной Европе был общий большой интерес.

Понятие *humanitas* в «Письме о гуманизме» толкуется исключительно как общая культура и как педагогическая программа, направленная на воспитание *homo humanus*, который принципиально отличен от *homo barbarus* и превосходит его своими нравственными качествами. В недрах этой гуманистической культуры закладываются основы рациональной философии, метафизики, которая приводит к «забвению истины бытия» [3, с. 200]. Работа Хайдеггера послужила толчком к новым спорам об антропологизме

гуманитарного знания, в центре которого оказывается индивидуум, субъект. В частности, Мишель Фуко обличал «антропологический сон», в который классическая философия погрузилась со времен Иммануила Канта [8].

Антропология Хайдеггера исходит из того, что человек не является существом законченным и автономным в кантовском понимании, его скорее следует рассматривать как своего рода эманацию или как образ в самом широком значении этого слова. Смена дескриптивной парадигмы является одним из важнейших достижений философии раннего Хайдеггера.

Для обозначения человека он вводит новый термин – *Dasein*, который буквально означает «бытие-вот» (некоторыми переводчиками он передается как «человеческое существование»). Немецкое слово *Dasein* допускает как минимум два уровня прочтения. В классическом немецком оно означает «эффективное существование», при этом обязательно имеется в виду существование именно человека. Этимология слова позволяет различить в нем две составляющие: *da* – это географическое «вот» или логическое «ибо»; *Sein* можно рассматривать как искомое бытие *par excellence*. В своих ранних работах Хайдеггер уделяет важное место выражению «экзистенциальной аналитики» «бытия-в-мире». При этом слово «аналитика» следует понимать в его изначальном значении – как «разложение на составные части» не только означаемого, но и означающего [3, с. 200].

О том, что термин *Dasein* выражает уникальность философии Хайдеггера, свидетельствуют его знаменитые дебаты с Эрнстом Кассирером в Давосе. Когда в ходе спора об отношении философии и науки неожиданно речь зашла о том, чтобы переводить «субъект» как «*Dasein*», Хайдеггер категорически отказался пойти на компромисс [1]. Он ввел в оборот *Dasein* подобно тому, как совершают квазирелигиозный жест, как нарекают имя в ходе ритуала инициации. Можно было бы также провести аналогию с употреблением слова «душа» для обозначения человека, которое, разумеется, не имеет прямого отношения к *Dasein*, но предполагает наличие

«одушевляющего» начала, с которым она таинственным образом связана. Именно в этом отношении, например, выражение «мертвые души» может восприниматься как непозволительный оксюморон. Хайдеггер решительно отходит от основополагающего принципа западной философии, суть которого Фердинанд де Соссюр выразил в произвольном характере связи между означающим и означаемым, поскольку обыкновенно эта связь не продиктована свойствами обозначаемого предмета. Отсюда, например, перевод философского произведения на другой язык обладает не меньшей ценностью, чем его оригинал.

Отношение Хайдеггера к языку принципиально иное: язык, который использует мыслитель, является вместилищем истинного бытия и поэтому должен быть предметом особого внимания. Этим объясняются криптографический характер языка самого Хайдеггера и трудности, возникающие при переводе его произведений на иностранные языки.

В философской антропологии Хайдеггера термин *Dasein* также указывает на то, что человек является связующим звеном между двумя элементами – мирским (одновременно в значениях «банальный» и «относящийся к окружающему миру») и более тайным, экзистенциальным, связанным непосредственно с бытием.

Человеческое существо отличает состояние «покинутости», «заброшенности», что приводит на ум положение Каина, который стал изгнанником и скитальцем по лицу Земли. На языке Хайдеггера *Geworfenheit* («брошенность») является результатом *Wurf* – «броска, метания». В «Письме о гуманизме» *проект* человека описывается как *Entwurf*, то есть буквально «набросок» или «эскиз». Конечная цель человека, по мысли Хайдеггера, состоит в восстановлении ситуации, которая предшествовала брошенности, что в библейской традиции соответствует возвращению к Богу и спасению.

Хайдеггеровская концепция человека указывает на удобопревертность, которая является проявлением как его внутренней двусоставной природы, так

и промежуточного положения между двумя полюсами целого – бытием и экзистенцией. Амбивалентность человека может быть описана как языком повседневности, так и посредством поэтических метафор. Так, современные розенкрейцеры для выражения концепции, которая представляется довольно близкой идеям Хайдеггера, прибегали к образу электричества: люди похожи на электрические лампочки, соединенные последовательно друг с другом; они светятся в силу движения сквозь них единой сущности; они гаснут, когда нить накаливания перегорает. Язык позднего Хайдеггера нередко становится откровенно поэтическим, приближается к поэтике притчи. Мыслитель прибегает к таким библейским метафорам, как «источник», «убежище», «дом», «путь» и т. д.

Одной из модальностей существования человека является «голос бытия». В связи с этим следует отметить важность акустического аспекта библейского откровения: Бог открывает Себя через голос, который слышен избраннику-пророку или всему народу.

У Хайдеггера голос бытия представлен в двух основных формах. *Ruf* представляет собой властный зов, крик, напоминающий человеку о неких фундаментальных истинах. Напротив, *Stimme* (собственно «голос») – это более продолжительное, но менее властное звучание, требующее от человека тишины и чуткого внимания. Наряду с этими терминами используются и другие, в частности, *Fug* – более властное и торжественное слово, провозглашающее закон. Противоположностью ему является *Unfug*, что означает «глупость».

Другой характерный пример словесного каламбура связан с «заботой» (*Sorge*) – исходной составляющей человеческого бытия-в-мире и основой гуманизма в хайдеггеровском понимании этого слова. Разумеется, она не имеет ничего общего с патологической обеспокоенностью – это «забота о бытии» [3, с. 208], стремление человека к тому, чтобы быть человеческим, а не бесчеловечным, «отпавшим от своей сущности» [3, с. 196]. Вероятно, ее

вполне можно соотнести с библейским страхом или мистическим трепетом, который лежит в основе религиозного опыта. Предметом этой заботы является слышащее послушание бытию [3, с. 194], которое порождает *Stimmung* – настроенность. Так Хайдеггер обыгрывает созвучие двух понятий – «расположение духа» (*Stimmung*) и «голос» (*Stimme*). Главная задача, возложенная на человека, – пастушествовать, стоять на страже, чутко внимать голосу бытия [3, с. 208].

Задачу слушания Хайдеггер также выражает посредством игры созвучий: глагол *hören* («слушать») в немецком языке созвучен прилагательному *hörig* – «покорный», «подневольный». Слышание и слушание по сути являются квинтэссенцией хайдеггерианства, о чем, в частности, свидетельствует название книги Франсуа Федые «Слышать Хайдеггера и другие упражнения на слушание» [5].

Человеческое существо невольно соприкасается с божественным через смерть. Параллельно с *Dasein* Хайдеггер вводит понятие *Gestell*, которое вызывает серьезные трудности при переводе. Это своего рода «диспозитив», который Владимир Вениаминович Бибихин переводит неологизмом «постав» [3, с. 229]. Скорее всего, глагол *stellen* в данном случае следует понимать в значениях «бросать вызов», «провоцировать», «требовать» с целью обуздания, извлечения или придания формы. Бытие в его подлинности открывается человеку в момент смерти, в ситуации, которую Хайдеггер обозначает выражением *Sein-zum-Tode* – «бытие-к-смерти». Переводчики также используют в данном случае формулировку «предвосхищение смерти» или «продвижение к смерти». Разумеется, здесь нет болезненной фиксации на смерти, скорее уж мысль о *Dasein* как возможности *hic et nunc* освободиться от ненадлежащих установок и принуждений, подобно пророку Ионе, оказавшемуся во чреве кита и почувствовавшему объятия смерти.

В заключении нашего исследования сущности и положения человека в философской антропологии Хайдеггера следует сказать о том, что же человек

способен предпринять сам по себе. Философия действия была особенно востребованной в послевоенной Европе. Хайдеггер предпринимает критику науки и рационального мышления. Вместо них он указывает на поэзию как на путь к истине. Философ превозносит мечты и грезы, предлагает концепцию сложного человеческого существа, восприимчивого к стилистическим играм, всегда отличного от самого себя. Хайдеггер эту человеческую деятельность, направленную на «дифференциацию», собственно, и называет мыслью (Denken). При этом необходимо уточнить объем самого данного понятия.

В европейской культуре интеллектуальная деятельность традиционно опирается на знания, которые по отношению к автору являются внешними, полученными, в первую очередь, из чтения книг. Традиция, которой принадлежит Хайдеггер, выступает против такого понимания интеллектуального труда. Как известно, Артур Шопенгауэр, которого справедливо считают предшественником Хайдеггера, неприятие чтения чужих текстов поставил в основу своей философской деятельности. Так, в сочинении «Parerga und Paralipomena», в главе «О чтении и книгах» он прямо указывал, что чтение – далеко не лучший способ заниматься философией, поскольку «когда мы читаем, за нас думает другой» [4, с. 427], а некоторые вообще «дочитываются до глупости» [4, с. 428].

Чтение не приносит пользы, если ум изначально не наделен внутренним философским потенциалом, который приводит к рождению мысли. Одна из трудностей для Хайдеггера и его учеников состояла в необходимости вписываться в образ мышления, принятый в академической среде. Свою критику классической Греции он называет «экзистенциальной аналитикой» именно для того, чтобы не выходить за рамки принятых, конвенциональных подходов.

В интерпретации Хайдеггера мысль исходит из стремления к интериоризации и разворачивается в четырех модальностях.

Во-первых, мысль является поиском внутренней глубины. Комментируя выражение «мысль бытия», Хайдеггер указывает на многозначность (полисемию) родительного падежа. С одной стороны, это «мысль о бытии» – именно так ученый изучает свой предмет, а толкователь интерпретирует текст. Основополагающим объектом мысли является бытие, и этому посвящена первая глава «Бытия и времени». При этом Хайдеггер не рассматривает бытие как некий отстраненный объект в духе классической Греции. С другой стороны, мысль понимается им как эманация бытия подобно священным текстам мировых религий. Такой подход предполагает определенную подготовленность или инициацию.

Во-вторых, мысль есть захваченность бытием для бытия: «Родительный падеж тут одновременно родительный субъекта и родительный объекта» [3, с. 193]. Мысль приходит через бытие и вместе с тем принадлежит бытию. Она есть слушание бытия. Она несет в себе силу, превосходящую силу обычных операций ума, обычной интеллектуальной деятельности. В этом концепция Хайдеггера совершенно созвучна потребностям его эпохи, когда новую актуальность получил императив действия. Неудивительно, что «Письмо о гуманизме» начинается не с ответа на заданный автору вопрос: «Каким образом можно вернуть какой-то смысл слову „гуманизм“?» [3, с. 193], а с декларации: «Мы далеко еще не продумываем существо деятельности с достаточной определенностью». Затем следует знаменитое утверждение: «Мысль действует, поскольку мыслит» [3, с. 192]. При этом Хайдеггер описывает мысль языком конкретных понятий, заимствованных из повседневной жизни, таких как «войти», «собрать», «обитать».

В-третьих, в отличие от статичных пропозиций математических пособий, мысль – это путь. В этом установки Хайдеггера опять же созвучны библейской традиции. Выразительным символом здесь является уподобление мыслителя «пастуху бытия», которому необходимо идти и возвращаться к истокам, выводить «стадо» из тени смертной, искать «след» бытия, внимать

его «беззвучному гласу». Метафора «шествия» является одной из основных, как это можно увидеть в авторском подзаголовке к полному собранию сочинений: *Wege – nicht Werke* («Путь – не труды») [6]. Та же идея выражена в заглавии книги «*Holzwege*» («неторные тропы», «непроходимые дороги»), которое французский издатель интерпретировал как «пути, которые никуда не ведут» («*Chemins qui ne mènent nulle part*»). Мысль, как ее понимает Хайдеггер, требует определенного расположения духа и определенных личных качеств. Между тем в европейской философии господствует противоположное мнение: для мышления требуются разум или присущие всем умственные способности. Здесь было бы уместно вспомнить эпизод с рабом в диалоге Платона «Менон» – доступ к философии открыт для всех, мышление не является привилегией какой-либо элиты, оно связано со способностями, которыми обладает каждый.

Элитарный подход Хайдеггера выразился, в частности, в придании особой роли греческому и немецкому языкам. Мыслить на греческом значит мыслить в категориях истинного бытия, вслушиваться в звучание греческих слов означает слушать голос бытия. Статус греческого языка в произведениях Хайдеггера, по сути, наделяется статусом сакрального языка подобно санскриту в Индии, латыни в католической церкви, ивриту в иудаизме и арабскому в исламе. Эти языки служат для того, чтобы передать сокровенное знание, божественную истину.

Главный возможный вывод из философской антропологии Хайдеггера, на наш взгляд, состоит в том, что радикальная устремленность мысли философа, а также стремление переступить через границы метафизики и всех форм «забвения бытия» ведут к поиску религиозного измерения, которое оказывается у Хайдеггера неотъемлемым качеством и важнейшим отличительным признаком существования человека.

**Список литературы**

1. *Вейнмейстер А.В.* Давосская дискуссия между Э. Кассирером и М. Хайдеггером // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 2. – С. 1-15.
2. *Хайдеггер М.* Бытие и время / Перевод с немецкого В.В. Бибихина. – Харьков: «Фолио», 2003.
3. *Хайдеггер М.* Время и бытие. Статьи и выступления / Перевод с немецкого В.В. Бибихина. – М.: «Республика», 1993.
4. *Шопенгауэр А.* Собрание сочинений. В 6 томах. Том V. Parerga и Paralipomena / Перевод с немецкого А. Чанышева. – М.: «ТЕРРА-Книжный клуб»; «Республика», 2001.
5. *Fédier F.* Entendre Heidegger et autres exercices d'écoute. – Paris: Le Grand Souffle, 2008.
6. *Heidegger M.* Gesamtausgabe. Band I / Hg. von F.-W. von Herrmann. – Frankfurt am Main: Klostermann, 1978.
7. *Heidegger M.* Lettre sur l'Humanisme. – Paris: Aubier, 1983.
8. *Nigro R.* Le grondement de la critique du sujet fondateur dans le réveil du sommeil anthropologique // Dans Rue Descartes. – 2012. – № 3 (75). – P. 60–71.

© Сизоненко Д.В., 2021



## **Раздел II**

# **Культура и искусство**

УДК 712.00

*П. Г. Василенко, Е. В. Василенко*

### **ЛАНДШАФТНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ДИЗАЙН МЕСТ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ГОРОДА**

**Аннотация.** В статье проводится анализ особенностей проектирования и дизайна мест социальной активности в современной городской среде. Актуальность данного исследования состоит в том, что создание ландшафтных и общественных пространств является весьма востребованным направлением в современной градостроительной практике. Цель исследования заключается в выявлении оптимальных способов реализации этих проектов с точки зрения эргономики, эстетики и экономики. Используемые в данной статье научно-исследовательские методы, такие как сравнительный анализ, исторический метод (история проектирования общественных и, в частности, выставочных пространств), изучение актуальных концепций в сфере градостроительства, урбанистики и дизайна, позволяют определить наиболее результативные пути решения задач в области проектирования городского ландшафта и мест социальной активности. Ландшафтное проектирование и организация мест социальной активности рассматриваются на примере выставочной деятельности.

**Ключевые слова:** ландшафтное проектирование, архитектурная среда, проектирование пространства, современный город, урбанистика, дизайн, места социальной активности, выставки.

В настоящее время, в век информационного бума и усиленной конкуренции, человеку особенно важно жить в атмосфере эстетического комфорта. Появляется необходимость в комплексном проектировании архитектурного и ландшафтного пространства, которое совмещало бы в себе необходимые технические, эстетические и экологические требования, а также

требования безопасности [2]. В этой связи в современной градостроительной и урбанистической практике происходит активное обновление существующих подходов к организации архитектурно-ландшафтных пространств, в частности, к проектированию и дизайну мест социальной активности в городской среде.

Основными элементами в области ландшафтного проектирования и дизайна являются пространство и форма. При этом пространство выступает в качестве некоего фона, на котором та или иная форма превращается в определенную фигуру. Своеобразное противодействие фигуры и фона воплощает визуальную коммуникацию и создаёт образ трёхмерного пространства, который легко воспринимается человеком [3]. Понятие «архитектурное пространство» применяется в профессиональной деятельности архитекторов, художников и дизайнеров в отношении открытых городских и природных участков. Как отмечает Д. К. Франсис, «архитектура – это созданная человеком с помощью художественного замысла пространственная среда, обладающая эстетическими качествами» [12]. К этому следует добавить, что архитектура предполагает создание пространства, предназначенного, в первую очередь, для пребывания человека, следовательно, архитектурно-ландшафтная территория обязательно должна включать эргономические качества.

Архитектурная среда визуально очерчивается границами пространственной формы. Составными элементами архитектурной среды являются поверхность, свет, звук и воздух (циркуляция воздуха).

Архитектор В. Т. Шимко выделяет такие базовые понятия, как закрытое пространство, предполагающее разделение искусственной и природной среды, и открытое пространство, включающее в себя элементы природного ландшафта. Традиционно также выделяют внутреннее и внешнее пространства – мы можем достаточно легко разграничить их, определив их взаимное расположение относительно друг друга. Например, автодорожная

магистраль будет являться внешним пространством по отношению к стоящему рядом многоэтажному зданию. В. Т. Шимко говорит ещё о необходимости разделения в архитектуре таких понятий, как направленность и ориентация. В частности, «ориентация связана с физическими особенностями человека, с гравитацией, положением в физическом пространстве» [10].

Форма архитектурного пространства напрямую зависит от жизненного уклада и характера деятельности, а само архитектурное пространство выступает частью не только природы, но и человека.

По мере социально-экономического развития происходила постепенная трансформация архитектурных пространств, которые наряду с религиозными, общественными и торговыми функциями приобретали также значение коммуникативных площадок для общения людей, показа достижений и обмена опытом [1]. Это нашло отражение в принципах градостроительства, в архитектурном проектировании и, в конечном счете, в возведении специальных сооружений для проведения ярмарок и выставок [5].

Исследователь выставочной деятельности А. М. Воловик отмечает в этой связи: «Стремление человечества к совершенству обеспечивает непрерывность процесса развития этого [выставочного – *Авторы*] ремесла, при котором знания и опыт организации или формирования предметно-пространственной среды для показа приобретают смысл искусства экспонирования» [4]. Таким образом, в организации выставочного пространства нашли свое отражение выверенные временем правила предметной и цветовой композиции, принципы гармоничности, пропорциональности и симметрии [11]. По мере развития выставочного дела появлялись всё новые методы и технологии экспонирования, что также находило свое воплощение в организации выставочных площадок [7].

Появление выставок стало результатом исторической эволюции ярмарочной деятельности. Изначально ярмарки были приурочены к религиозным праздникам, и служили не только местом, где происходил обмен

товарами, но и способом коммуникации между людьми. В их границах устанавливались взаимовыгодные социальные отношения, которые содействовали экономическому, культурному, а подчас и политическому взаимодействию. Одной из главнейших функций ярмарок было оповещение людей о каком-либо важном и значимом событии [6]. На этом фоне расстановка и ранжирование предметов, украшение стендов носили вспомогательный характер – экспонирование поначалу не имело чётко поставленных задач в плане художественного и архитектурного оформления.

Выставки-ярмарки, на которых осуществлялся показ изделий ремесленников с их последующей продажей, проводились уже в Древней Греции, например, во время Олимпийских игр. В Средние века в Европе, в эпоху расцвета ярмарочной торговли, организовывались показы работ учеников ремесленных мастерских и монастырских школ. В XIX веке, с развитием капиталистических отношений и началом промышленной революции, возникает необходимость в демонстрации технических достижений. Так возникают торгово-промышленные выставки, которые очень быстро приобретают международный характер. Первая всемирная промышленная выставка была проведена в Лондоне в 1851 году. Специально для неё по проекту архитектора Джозефа Пакстона был построен знаменитый Хрустальный дворец – настоящее чудо архитектурной и инженерной мысли того времени. Следующая всемирная выставка состоялась в Париже в 1855 году. С этого времени проведение всемирных выставок становится регулярным.

На протяжении XIX века в выставочном деле происходит знаковый переход от простой демонстрации экспонатов к их расстановке в соответствии с определенной концепцией и детально проработанной программой. При проектировании выставочных пространств начинают использоваться специальное оборудование, особые приемы архитектуры и оформительского искусства.

В дореволюционной России главной формой выставочной деятельности традиционно оставались ярмарки. Они, как правило, проходили в дни крупных церковных праздников. Крупнейшие российские ярмарки – Макарьевская, Нижегородская, Ирбитская, Верхнеудинская – служили не только главными торговыми площадками, но и центрами обмена опытом, ремесленными навыками и технической информацией. Среди всего числа общероссийских ярмарок на сельскохозяйственные и кустарно-промышленные ярмарки приходилось около 70 – 80% [9].

Первая промышленная выставка в России («Первая публичная выставка российских мануфактурных изделий») прошла в Санкт-Петербурге в мае 1829 года. В 1870 году для проведения Всероссийской мануфактурной выставки в Санкт-Петербурге был специально реконструирован комплекс зданий Соляного городка.

В Советском Союзе самой известной выставкой была, несомненно, Выставка достижений народного хозяйства, открытая в 1939 году в Москве как Всесоюзная сельскохозяйственная выставка. В настоящее время большая часть ее объектов (выставочные павильоны, скульптурные композиции, фонтаны) признана памятниками культурного наследия.

В наше время благодаря тому, что к проектированию выставочных комплексов нередко привлекаются архитекторы с мировым именем, каждая крупная выставка становится событием в области функционального дизайна и архитектуры, представляя собой настоящий креативный эксперимент с поиском новых урбанистических решений и воплощением самых передовых идей в ландшафтном проектировании. Большое значение в создании современных выставочных комплексов имеет также ориентация на идеологию и престиж конкретного государства [8].

Таким образом, выставочная деятельность не только содействует продвижению предприятий и их продукции на рынке, развитию партнёрских отношений между странами, обмену информацией и опытом в области

новейших разработок и технологий, но способствует также развитию архитектуры общественных пространств, появлению новых идей и подходов в области ландшафтного проектирования и городского дизайна.

В настоящее время проектирование выставочных пространств как мест социальной активности предполагает формирование единой функциональности, обеспечение планировочной и конструктивной целостности, достижение общей выразительности архитектуры и ландшафта.

### **Список литературы**

1. *Василенко П.Г., Василенко Е.В.* Ретроспективный анализ храмовой архитектуры Абхазии и ее прогностическая оценка // Россия и мир: развитие цивилизаций. Трансформация политических ландшафтов за период 1999 – 2019 годов. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Часть 2. М.: Институт мировых цивилизаций, 2019. С. 373-380.

2. *Василенко П.Г.* Стилизованное декоративное рисование как детерминант развития творческих способностей студентов художественных вузов // Профессиональная компетентность современного педагога. Сборник материалов II Фестиваля педагогического мастерства. Краснодар: КГИК, 2016. С. 136-139.

3. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. Перевод с английского / Общая редакция и вступительная статья А.Д. Логвиненко. М.: «Прогресс», 1988.

4. *Лопасова Е.В.* Формирование композиционного мышления у обучающихся изобразительному искусству в системе дополнительного образования. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Адыгейский гос. университет. Майкоп, 2015.

5. *Лопасова Е.В.* Методы и этапы развития композиционного мышления у студентов художественных вузов // Профессиональная компетентность современного педагога. Сборник материалов II Фестиваля педагогического мастерства. Краснодар: КГИК, 2016. С. 134-136.

6. *Паллотта В.И.* Идеальное и материальное в средовом дизайне как основа интеллектуального ландшафта // Россия и мир: развитие цивилизаций. Трансформация политических ландшафтов за период 1999 – 2019 годов. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Часть 2. М.: Институт мировых цивилизаций, 2019. С. 432-437.

7. *Паллотта В.И.* Социокультурное значение отдельных архитектурных объектов в культурной среде южного региона России // Вестник Института мировых цивилизаций. 2019. Т. X. № 4 (25). С. 10-17.

8. *Рылько М.А.* Компьютерные методы проектирования зданий. Учебное пособие. М.: АСВ, 2012.

9. *Смирнова М.А., Мурадова В.В.* Национальная культура в дизайне Японии // Вестник Института мировых цивилизаций. 2019. Т. X. № 1 (22). С. 59-65.

10. *Шимко В.Т., Гаврилина А.А.* Типологические основы художественного проектирования архитектурной среды. М.: «Архитектура С», 2015.

11. *El-Barmelgy H.M.* Healing Garden Accreditation Tool (A proactive and reactive sustainable tool for promoting, measuring, guiding and certifying HG designs) [E-source]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Healing-Garden-Accreditation-Tool> (accessed: 12.03.2021).

12. *Иттен Иоханнес.* Искусство формы. Мой форкурс в «Баухаузе» и других школах. Перевод с немецкого Л. Монаховой. М.: Издатель Д. Аронов, 2014.

© Василенко П.Г., Василенко Е.В., 2021



УДК 351.85

***Н. Н. Кадримбетова***

## **СИСТЕМА СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ПО СОХРАНЕНИЮ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КАЗАХСТАНА**

**Аннотация.** В статье раскрываются актуальные вопросы сохранения исторического и культурного наследия как базового компонента государственной культурной политики. Анализируется государственная система стратегического планирования Республики Казахстан по сохранению и использованию памятников истории и культуры. Рассматриваются концептуально-идеологический и практический аспекты реализации государственных стратегических программ в области сохранения историко-культурного наследия Казахстана.

**Ключевые слова:** историческое наследие, культурное наследие, государственная культурная политика, государственные стратегические программы, геокультурный бренд, культурное строительство, Казахстан.

### **Введение**

В условиях современных глобализационных процессов, на которые наложился кризис, вызванный пандемией коронавируса, особую значимость приобретает проблема преемственности и непрерывности в развитии культуры, успешное решение которой невозможно без эффективной актуализации исторического и культурного наследия.

В этой связи возникает потребность не только в теоретическом изучении вопросов сохранения историко-культурного наследия, но и в разработке

специальных проектов и программ по его использованию и популяризации, которые бы способствовали формированию национальной и культурной идентичности, а также развитию процессов культурной интеграции.

Феномен историко-культурного наследия, которое «охватывает не только памятники истории и культуры, но и народную культуру, традиции, ремесла и промыслы, историческую городскую среду, сельскую застройку и систему расселения, этнокультуру, природное окружение» [1], осознается современным обществом не просто как свидетельство далекого прошлого, но как механизм идентификации человека и этноса в современном мире. Историческое и культурное наследие выступает в качестве национального достояния и важного государственного ресурса, необходимого для решения насущных задач экономического, политического, социального и культурного развития.

#### **Основные положения исследования**

Реализуемая в Республике Казахстан система стратегического планирования в сфере культуры основана на приоритетах государственной культурной политики. Она рассчитана на среднесрочный (до 5 лет) и долгосрочный (более 5 лет) периоды. В рамках данной системы охватывается деятельность субъектов государственной культурной политики, координируются планы центральных и местных органов власти, вырабатываются консолидированные решения по вопросам бюджетного финансирования.

Действенным инструментом стратегического планирования являются государственные стратегические программы. Рассмотрим реализацию государственных стратегических программ в сфере культуры с точки зрения философского, антропологического и социологического подходов (таблица 1).

Сравнивая содержание данных программ, можно определить основные задачи и методы государственной политики в области сохранения и использования памятников исторического и культурного наследия.

**Реализация государственных стратегических программ  
Республики Казахстан в сфере культуры**

Параметры сравнения	Государственные программы		
	«Культурное наследие» 2004 – 2013	«Люди в истории» 2013 – 2017	«Духовное возрождение» 2017 – по настоящее время
	<b>Основная цель</b>		
<i>Универсальность и всеобщность</i> (философский подход)	Создание универсального образа национальной культуры	Поиск технологий воспроизводства национальной культуры	Внедрение инструментов развития национальной культуры
<i>Познание человека в контексте конкретной культуры</i> (антропологический подход)	Определение неделимых единиц национальной культуры – культурных универсалий (произведения искусства, идеи, образцы поведения)	Актуализация предметного содержания национальной культуры (совокупность знаний, верований и произведений искусства, законы нравственности и морали, опыт поколений, регламентация образа жизни, социальная память народа)	Разработка оптимальных способов использования национального культурного наследия
<i>Системность и нормативность</i> (социологический подход)	Сохранение историко-культурного наследия как национальный приоритет	Историко-культурное наследие как одно из базовых условий успешного развития страны	Историко-культурное наследие как фактор институционализации культуры
	<b>Основная функция</b>		
Концептуальное понимание государственной программы	Осознание значимости национальной культуры	Актуализация культурного наследия	Комплексное сохранение и воспроизводство культурного наследия
	<b>Мировоззренческо-идеологический аспект</b>		
Основные результаты	Актуализация национальной идентичности	Утверждение культурного суверенитета	Социальная модернизация
	<b>Государственная культурная политика</b>		
Модели государственной культурной политики	Политика памяти	Просветительская культурная политика	Ценностно-ориентированная модель культурной политики

Инициированные Президентом Республики Казахстан Нурсултаном Назарбаевым государственные программы в области культуры – «Культурное наследие» («Мәдени мұра»), «Люди в истории» («Халық тарих толқынында»), «Духовное возрождение» («Рухани жаңғыру») – позволили начать процесс формирования исторической и культурной идентичности казахского народа на основе обращения к его истории и культурному наследию. «С 2004 года была реализована программа «Мәдени мұра», направленная на восстановление историко-культурных памятников и объектов на территории Казахстана. В 2013 году мы приняли программу «Тарих толқынында», позволившую нам системно собрать и изучить документы из ведущих мировых архивов, посвященные истории нашей страны» [2]. В результате систематизации памятников исторического и культурного наследия в рамках программы «Рухани жаңғыру» был составлен отдельный список «сакральных мест» Казахстана (то есть особо почитаемых, имеющих особенное значение для истории и культуры страны), в который вошли 100 памятников из 205 памятников общенационального значения и 575 памятников регионального значения [3].

С точки зрения *философского подхода*, который акцентирует внимание на универсальной значимости историко-культурного наследия, национальная культура выступает одновременно и как способ развития этноса, и как инструмент его интеграции в трансграничное историко-географическое пространство, в данном случае – в пространство Великой степи (историческое название обширных степных пространств в центре Евразии, от Северного Причерноморья до Монголии).

Государственная программа «Культурное наследие» («Мәдени мұра») имела своей главной целью формирование универсального образа национальной культуры. Она предполагала масштабную инвентаризацию материальных памятников исторического и культурного наследия. В результате был утвержден официальный Список памятников истории и

культуры республиканского (218 объектов) и регионального значения (11 277 объектов). В мае 2019 года Список памятников истории и культуры республиканского значения был расширен до 248 объектов (приказ Министерства культуры и спорта Республики Казахстан от 30 мая 2019 года).

Как показала реализация программы «Мәдени мұра», базовый компонент государственной культурной политики – историко-культурное наследие – влияет на достижение «... позитивных сдвигов в общественном сознании, и в этом контексте она имеет важное идеологическое, общегосударственное значение».<sup>1</sup>

Стратегическая программа «*Люди в истории*» («*Халық тарих толқынында*»), помимо поиска технологий воспроизводства национальной культуры, была нацелена на создание современной методологии изучения истории казахского народа с учетом последних достижений мировой исторической науки и опыта междисциплинарных исследований в области социальных и гуманитарных наук. Также в рамках программы был разработан комплекс мер по сохранению и реставрации древних памятников и исторических мест, созданию новых музеев и заповедников, совершенствованию нормативно-правовых основ охраны историко-культурного наследия.

Действующая в настоящее время программа «*Духовное возрождение*» («*Рухани жаңғыру*») базируется на признании историко-культурного наследия в качестве основы национальной идентичности и государственности. Она призвана внедрить в жизнь современного общества эффективные инструменты развития и воспроизводства национальной культуры. В первую очередь, имеется в виду развитие соответствующей инфраструктуры (музеи, театры, концертные залы, библиотеки, архивы, дворцы и дома культуры, творческие объединения). Также предполагается дальнейшее

---

<sup>1</sup> Из выступления Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева на расширенном заседании Общественного совета по реализации государственной программы «Культурное наследие» (Астана, 13 февраля 2007 года).

совершенствование нормативно-правовой базы, а именно создание системы государственного регулирования в области охраны, изучения и популяризации объектов историко-культурного наследия, выявления и учета памятников истории и культуры, проведения историко-культурной экспертизы. В частности, определен порядок признания объектов историко-культурного наследия памятниками истории и культуры.

В рамках *антропологического подхода* рассматриваемые государственные программы исходят из комплексного восприятия человека в контексте казахской национальной культуры. В результате были определены культурные универсалии (неделимые единицы культуры) казахского этноса в виде обычаев и традиций, религиозных обрядов, морально-нравственных и поведенческих установок, социальных институтов, законов гостеприимства и т. д. Было актуализировано предметное содержание национальной культуры, включающее в себя совокупность знаний, верований и произведений искусства, законы нравственности и морали, опыт поколений, регламентацию образа жизни и социальную память народа; были продуманы способы интеграции национального культурного наследия в повседневную жизнь современного казахского общества.

Используемый в указанных программах *социологический подход* позволяет воспринимать национальную культуру как способ организации жизни казахского народа. Именно поэтому в рамках программы «Мәдени мұра» сохранение и изучение историко-культурного наследия были обозначены как главный приоритет государственной культурной политики. Затем, в программе «Халық тарих толқынында» историко-культурное наследие было признано в качестве основы культурного благосостояния современного казахского общества. Наконец, в программе «Рухани жаңғыру» историко-культурное наследие как главный фактор институционализации культуры стало базовым компонентом государственной культурной политики.

С пониманием того, что процесс регулирования общественной жизни в сфере культуры и есть институционализация (иными словами, формализация и стандартизация общественных отношений), государство приступило к координации деятельности всех субъектов культурной политики (центральные и региональные органы власти, учреждения культуры, общество, органы местного самоуправления, общественные и творческие объединения, бизнес-структуры). Более того, в целях успешной реализации стратегических программ для каждой из них была предложена своя *модель культурной политики* – модель политики памяти, модель просветительской культурной политики и ценностно-ориентированная модель культурной политики.

Рассмотрим кратко каждую из этих моделей. Французский исследователь исторической памяти Пьера Нора дал следующее парадоксальное определение: «историческая память – всегда настоящее» [4]. Стало быть, основой политики памяти является история – как ресурс формирования национальной идентичности. «То, что мы называем памятью сегодня, это уже не память, а история», – пишет П. Нора [4]. Эти слова перекликаются с известной фразой Сэмюэла Хантингтона: «Без национальной истории, освещающей в воспоминаниях людей славные события прошлого, ... нет нации» [5]. Данный тезис лег в основу стратегической программы «Мәдени мұра», одна из главных задач которой состояла в изучении исторической памяти казахского народа.

Модель просветительской культурной политики соответствовала стратегической программе «Халық тарих толқынында», нацеленной на адаптацию культурного наследия к запросам и потребностям современного казахского общества. Роль государства выражалась при этом в комплексном контроле над сферой культуры на законодательном, политическом, идеологическом и финансовом уровнях.

Наконец, для действующей программы «Рухани жаңғыру» характерна ценностно-ориентированная модель государственной культурной политики, основанная на признании исторического и культурного наследия в качестве безусловного национального приоритета. При этом вопросы сохранения и использования памятников истории и культуры решаются на основе партнерских отношений между органами государственной власти, учреждениями культуры, общественностью, негосударственными организациями и бизнес-сообществом.

На государственном уровне реализацию культурной политики в области сохранения и использования историко-культурного наследия осуществляет Департамент культуры и искусства Министерства культуры и спорта Республики Казахстан. На областном уровне эту работу проводят государственные инспекции по охране историко-культурного наследия областных управлений культуры. В соответствии с приказом министра культуры и спорта Республики Казахстан от 7 апреля 2020 года деятельность профильных ведомств регламентируется «Правилами охраны и использования памятников истории и культуры».

### **Выводы**

В мировоззренческо-идеологического аспекте в ходе реализации стратегических государственных программ были достигнуты следующие результаты:

1. Программа «Мәдени мұра» – привлечение широкого внимания со стороны казахского общества к вопросам сохранения и изучения историко-культурного наследия, и как результат – актуализация национальной идентичности, поскольку «существуют четыре важных элемента политического устройства в любой стране: история, язык, культура и религия, которые вызывают сильные чувства и являются символами идентичности страны или нации» [6];

2. Программа «Халық тарих толқынында» – утверждение культурного суверенитета в целях сохранения исторической и культурной идентичности;

3. Программа «Рухани жаңғыру» – содействие социальной модернизации казахского общества.

Государственные стратегические программы закрепили за историко-культурным наследием роль безусловного приоритета в государственной культурной политике, выявили его особую значимость в формировании исторической и культурной идентичности в условиях современных глобализационных процессов. Участвуя в реализации этих программ, казахское общество пришло к пониманию того, что без системного изучения, сохранения и трансляции историко-культурного наследия немислимы успешные государственные проекты в экономике, политике и образовании. Государственные программы в области культуры также способствуют конвертации исторического и культурного наследия в культурный капитал государства.

### **Список источников и литературы**

1. Юдина А.И., Юдин М.О. Историко-культурное наследие как ресурс межкультурной коммуникации студентов разных стран [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/> (дата обращения: 15.02.2021).

2. Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. Официальный сайт Президента Республики Казахстан [Электронный ресурс]. URL: [https://www.akorda.kz/ru/events/akorda\\_news/press\\_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya](https://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya) (дата обращения: 15.02.2021).

3. Что входит в понятие «сакральное место»? Сайт Казахстанского института общественного развития «Рухани жаңғыру» [Электронный ресурс]. URL: <https://kipd.kz/ru/kakie-kazahstanskie-pamyatniki> (дата обращения: 15.02.2021).

4. Нора П. Всемирное торжество памяти [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/vsemirnoe> (дата обращения: 15.02.2021).

5. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М.: Издательство «АСТ»; «Транзиткнига», 2004.

6. Нысанбаев А.Н. Глобализация и проблемы межкультурного диалога. В 2-х томах. Том I. Алматы, 2004.

© Кадримбетова Н.Н., 2021



## **Раздел III**

# **Социологические науки**

УДК 378.1

DOI: 10.46987/0216042021\_47

***А. В. Демидова, А. Г. Бермус***

### **АКТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ**

### **СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ**

### **ИНФОРМАТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье предложена систематизация современных моделей смешанного обучения на основе функционального принципа. Описана методология отбора данных моделей для системы общего образования в условиях цифровизации школьного обучения. Определены организационно-педагогические условия, необходимые для успешной реализации моделей смешанного обучения на различных ступенях общего образования.

**Ключевые слова:** социология образования, общее образование, смешанное обучение, цифровизация, информатизация общества, информационно-технологическая модель.

С переходом к информационному обществу цифровизация образовательной деятельности стала реальностью на всех уровнях и ступенях образования, в том числе и в общеобразовательной школе. Одним из компонентов цифровизации и информатизации образования является смешанное обучение – форма организации учебного процесса, основанная на сочетании очного обучения и различных онлайн-форматов. В настоящее время в мировой образовательной практике применяется более 40 моделей смешанного обучения, и число их с каждым годом продолжает расти. В этой связи возникает необходимость систематизации существующих

информационно-технологических моделей обучения в смешанном формате. Такая систематизация позволит осуществлять оптимальный подбор моделей смешанного обучения, а также будет способствовать повышению качества профессиональной деятельности учителей-практиков в информационно-образовательной среде. Не менее важна и информационно-технологическая подготовка будущих педагогов [1].

Недавний повсеместный переход образовательных организаций к дистанционному обучению, вызванный пандемией коронавирусной инфекции, показал, что дистанционные режимы обучения имеют не только преимущества, обусловленные высокой информативностью и вариативностью цифровой дидактики, но и существенные недостатки, такие как сложность планирования учебной деятельности и контроля над ней, перегрузка обучающихся вследствие избыточности информации, снижение мотивации к учебе в связи со слабо сформированными навыками самостоятельной работы у значительного числа школьников, относительно низкий уровень информационно-коммуникационных компетенций среди определенной части учителей. Между тем, формат смешанного обучения позволяет не только избежать вышеперечисленные трудности, но и в полной мере использовать все положительные стороны традиционных (очных) и электронных форм обучения на основе оптимального сочетания режимов и технологий, интеллектуализации образовательной деятельности, мультипредметного представления учебного материала. Смешанное обучение отвечает современным требованиям модернизации образования в связи с растущим спросом на внедрение практико-ориентированных и информационно-технологических образовательных моделей. В рамках смешанного обучения широкое применение находят электронные образовательные ресурсы, электронные учебники, сетевые тестовые комплексы, компьютерные тренажеры и виртуальные лаборатории [2].

Существует большое количество определений смешанного обучения. Отдельные специалисты полагают даже, что само понятие «смешанное обучение» настолько размыто, что представляет собой «зонтичный» термин [3]. Однако практически все авторы соглашаются с тем, что смешанное обучение характеризуется сочетанием различных режимов учебной деятельности, а именно онлайн- и офлайн-форматов. Попытки систематизации моделей смешанного обучения, основанные на различных принципах, предпринимались в последние годы как зарубежными, так и отечественными исследователями. Поначалу за основу классификации брались не столько психолого-педагогические особенности моделей, сколько их формальные характеристики, такие как количественные аспекты (объем работы в очном режиме и в онлайн-формате), качественные показатели (рост учебной мотивации), степень вовлеченности обучающихся в учебный процесс (групповые дискуссии, проекты), временной показатель (синхронные и асинхронные режимы работы) и другие.

Одна из первых попыток систематизации моделей смешанного обучения была предпринята в 2002 году индийским исследователем П. Валиафаном [4]. Он разделил модели смешанного обучения на три группы: 1) «навыко-формирующие» модели, направленные на развитие у обучающихся практических навыков на основе самонаправляемого обучения под контролем педагога; 2) «роле-образующие» модели, способствующие становлению у обучающихся тех или иных ролевых позиций и моделей поведения в результате интеграции различных образовательных подходов и информационно-коммуникационных технологий (синхронные формы веб-взаимодействия, вебинары, групповые проекты и т. д.); 3) компетентностно-ориентированные модели, построенные на использовании электронных образовательных ресурсов и систем управления знаниями (системы LCMS/LMS (Learning Content Management System / Learning Management System) с привлечением экспертной оценки).

Хорошо известна среди специалистов классификация моделей смешанного обучения К. Р. Грэхэма (2006 год), согласно которой для типологизации информационно-технологических моделей значимыми являются следующие факторы [5]: 1) место обучения – виртуальное обучение или обучение в режиме «face-to-face» («лицом к лицу»); 2) время (синхронный либо асинхронный режимы); 3) эмоциональная наполненность; 4) преобладающая форма коммуникативного взаимодействия (общение с человеком или с компьютером). Помимо этого, ученый предлагает и другой вариант систематизации, при котором главными критериями являются: 1) доступность и гибкость обучения; 2) господство традиционных методов подачи учебного материала либо преобладание методов трансформационной педагогики с более широкими возможностями для индивидуализации обучения и активизации роли самого обучающегося. Важными характеристиками образовательных моделей выступают также дидактический потенциал, доступ к знаниям, социальное взаимодействие, личное присутствие, эффективность (результативность) модели и ее воспроизводимость, а также прозрачность оценки.

Х. Стейкер и М. Б. Хорн (2012 год) классифицировали модели смешанного обучения, разделив их на следующие четыре типа: 1) ротационные модели; 2) «Гибкая модель»; 3) модель «Смешай сам»; 4) «Обогащенная виртуальная модель» [6]. В процессе систематизации исследователями учитывались следующие аспекты: 1) место обучения; 2) ротация (смена режимов обучения); 3) методы обучения; 4) виды деятельности; 5) станции (зоны) обучения.

Анализируя модели смешанного обучения, которые в настоящее время применяются в сфере профессионального образования, В. И. Блинов и И. С. Сергеев (2021 год) выделяют такие их типологические характеристики, как организационно-педагогические условия, дидактический потенциал, ограничения и риски [7].

**Перечень моделей смешанного обучения  
и их обозначения в английском и русском языках**

№	Англоязычное название модели обучения	Русскоязычные переводы названий моделей обучения
1	Flipped Classroom Model	«Перевернутый класс»
2	Station Rotation Model	Ротация станций. «Смешанный урок». Смена рабочих зон
3	Lab Rotation Model	Ротация лабораторий. Автономная группа
4	The Enriched Virtual Model	Обогащенная виртуальная модель. Расширенная виртуальная модель
5	Microlearning	Порционное обучение
6	Online Lab	Онлайн-лаборатория
7	BYOD (Bring Your Own Device)	«Принеси свой девайс». «Принеси свое собственное устройство»
8	Interschool Group	Межшкольная группа
9	New Profile	Новый профиль
10	The Individual Rotation Model	Индивидуальная ротация. Индивидуальный учебный план (ИУП). Смешанный ИУП
11	Split Classroom	Разделенный класс
12	Self-Blend Model (другое название – «À La Carte» Model)	Модель «Смешай сам» (аналогичная модель – «Меню» или «Учебное меню»). Модель «На выбор». Факультативное самостоятельное онлайн-обучение
13	A Time-based Blended Learning Model	Модель, основанная на времени
14	Flex Model	Гибкая модель. Гибкая адаптационная модель
15	Online Driver Model	Онлайн-драйвер. Онлайн-обучение с аудиторной поддержкой
16	Inside-Out Blended Learning / Outside-In Blended Learning	«Внутри-снаружи» / «Снаружи-внутри» («Извне-вовнутрь»)
17	Core-and-Spoke Model	Модель «Ядро и обсуждение». Модель смешанного обучения с поддержкой Web.2.0

Продолжение таблицы 1

№	Англоязычное название модели обучения	Русскоязычные переводы названий моделей обучения
18	Face-to-face Driver	Драйвер-очное обучение. Аудиторное обучение с онлайн-поддержкой. Очная сессия. «Очный запуск». Объяснительный класс
19	Structured E-moderation	Направляемая е-модерация
20	Program-flow model	Блочная модель. Ступенчатая модель. Последовательная модель

Систематизация может строиться и по уровням образовательной деятельности: 1) уровень учебного плана; 2) уровень предмета; 3) уровень учебных тем или разделов; 4) уровень урока; 5) уровень технологии.

Не претендуя на новый вариант концептуализации, мы попытались систематизировать модели смешанного обучения, исходя из возможностей их оптимального отбора и внедрения в сфере общего образования. Представленная авторская систематизация носит информативный, практикоориентированный характер и предназначена, в первую очередь, для информирования учителей, которые планируют применять ту или иную модель смешанного обучения в своей профессиональной деятельности. Проанализировав современные модели смешанного обучения, мы выделили 20 моделей, которые, на наш взгляд, могут быть адаптированы к потребностям и возможностям российской общеобразовательной школы на разных ступенях общего образования. Поскольку большинство моделей смешанного обучения были разработаны за рубежом, в русскоязычной педагогической литературе существуют различные варианты переводов их названий. В таблице 1 представлены англоязычные обозначения моделей смешанного обучения и соответствующие им русскоязычные наименования. Некоторые модели были созданы отечественными разработчиками и, соответственно, их названия были переведены на английский язык, пополнив тем самым уже англоязычную терминологию педагогики.

**Систематизация моделей смешанного обучения,  
которые могут быть адаптированы для применения  
в общеобразовательной школе**

№	Функциональные аспекты моделей обучения	Распределение моделей смешанного обучения
1	Модели, оптимальные для реализации преимущественно в условиях одного класса (аудитории, места обучения)	Ротация станций. Смена рабочих зон. Автономная группа. Онлайн-лаборатория. «Перевернутый класс». Модель BYOD
2	Смешанное обучение на внутришкольном или межшкольном уровне	Обогащенная виртуальная модель. Новый профиль. Межшкольная группа
3	Присутствие ротации (смены модальностей)	Ротация станций. Ротация лабораторий. «Перевернутый класс». Индивидуальная ротация
4	Высокая степень персонификации (индивидуализации)	Модель индивидуальной ротации. Модель «Смешай сам» («Меню»). Новый профиль. Онлайн-драйвер
5	Модели с преобладанием онлайн-режима	«Смешай сам» («Меню»). Гибкая модель. Обогащенная виртуальная модель
6	Модели с преобладанием режима офлайн	Драйвер-очное образование. Разделенный класс
7	Модели, оптимальные для малокомплектной школы, разновозрастных групп обучающихся, при недостатке помещений и неполной технической оснащенности	Разделенный класс. Модель BYOD. Автономная группа
8	Модели, оптимальные для начальной школы	«Перевернутый класс». Ротация станций. Ротация лабораторий. Модель BYOD

Продолжение таблицы 2

№	Функциональные аспекты моделей обучения	Распределение моделей смешанного обучения
9	Модели, оптимальные для старшекласников	Гибкая модель. Онлайн-драйвер. «Ядро и обсуждение». «Меню». Модель, основанная на времени
10	Модели, оптимальные на начальном этапе перехода школы к смешанному обучению	Направляемая е-модерация. Блочная (ступенчатая) модель. Модель BYOD. Порционное обучение. «Ядро и обсуждение». Разделенный класс

В таблице 2 данные модели были систематизированы, исходя из функционального принципа с учетом таких характеристик, как «место» или «среда обучения», «ротация», «уровень персонификации», «мультиmodalность», «преобладание онлайн- или офлайн-режима», «технические возможности информационно-образовательной среды школы» и т. д.

Некоторые из перечисленных моделей уже достаточно широко применяются в общеобразовательной школе, другие же ещё только апробируются, но все они, несомненно, в ближайшее время пополнят методическую копилку школьных учителей.

Таким образом, модели смешанного обучения, применяющиеся в системе общего образования, многочисленны и разнообразны. Они могут реализоваться на различных ступенях школьного обучения в зависимости от дидактического и технологического потенциала образовательной организации при условии тщательного планирования, оценки всех достоинств, недостатков и потенциальных возможностей каждой информационно-технологической модели.

### Список литературы

1. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета. Коллективная монография / Бондаревская А.И., Бабенко Н.Л., Борисенков В.П., Ерусалимский Я.М. и другие. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2012.
2. Демидова А.В. Электронный учебник в контексте технологии смешанного обучения // Школьные технологии. 2017. Выпуск № 5. С. 89-92.
3. *Hrastinski S.* What Do We Mean by Blended Learning? // *TechTrends*. 2019. № 63. Pp. 564-569.
4. *Valiathan P.* Blended Learning Models [E-source]. URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html> (accessed: 22.03.2021).
5. *Graham C.R.* Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions // *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer Publ., 2006. Pp. 3-21.
6. *Staker H., Horn M.B.* Classifying K-12 Blended Learning [E-source]. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (accessed: 22.03.2021).
7. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021. № 1 (44). С. 4-25.

© Демидова А.В., Бермус А.Г., 2021



## **Раздел IV**

# **Педагогика и психология**

УДК 37.0

DOI: 10.46987/0216042021\_56

***В. Н. Деркачёв***

### **УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА УРОВНЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И КУРСАНТОМ В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

**Научный руководитель:**

***Тимощук Нина Александровна***

Самарский государственный технический университет

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности учебно-воспитательного процесса на примере педагогического взаимодействия преподавателей и курсантов в высшем военном авиационном учебном заведении.

**Ключевые слова:** высшее военное авиационное учебное заведение, курсант, преподаватель, знания, педагогическое взаимодействие, педагогический процесс, учебные задачи, учебная деятельность, высшее военное образование.

Курсанту высшего военного авиационного учебного заведения необходимо сочетать широкий культурный кругозор с постижением специальных дисциплин авиационной и инженерно-технической направленности, совершенствоваться в будущей профессии военного лётчика и одновременно заниматься самообразованием в целях раскрытия своего личностного потенциала. Очевидно, что важнейшая роль в этом процессе принадлежит преподавателю высшего военного авиационного учебного заведения, который не только передает своим ученикам базовые знания и

практические навыки, но также формирует у них культуру профессиональной деятельности, культуру мышления и межличностных отношений [1].

Преподаватель высшего военного учебного заведения является инициатором познавательной деятельности курсантов, организатором их самостоятельной работы и научного творчества. Курсант в этом случае выступает как основной объект образовательно-воспитательного процесса.

На этом фоне *создаётся* педагогическая система с присущим ей организованным и целенаправленным педагогическим воздействием, в результате чего формируются условия для осознанного, мотивированного и плодотворного саморазвития личности обучающегося. Эти условия, в свою очередь, реализуются в процессе *педагогического взаимодействия*, участниками которого в равной мере являются и преподаватель, и курсант.

Как хорошо известно из педагогической практики, учебный процесс, представляя собой неразрывное единство обучения и воспитания, основан на принципах дифференцированного и индивидуального подходов. Он трансформирует педагогическое взаимодействие в диалог как источник личностного роста обоих участников педагогического процесса – преподавателя и курсанта. На характер педагогического взаимодействия влияют мотивация учащихся, степень их вовлечённости в учебно-воспитательный процесс, а также восприятие курсантов со стороны преподавателя как субъектов познавательной деятельности, направленной на раскрытие их личностных качеств [1].

Обучение и воспитание при педагогическом взаимодействии протекают неразрывно. Оба процесса направлены на развитие личности военнослужащего, на формирование у него требуемых качеств, на обеспечение успешного выполнения им поставленных задач в профессиональной деятельности. Воспитание осуществляется при непосредственном двухстороннем общении преподавателя и курсантов, в ходе которого педагог оказывает самое непосредственное влияние на

индивидуальное сознание, волю и эмоции своих воспитанников. Противоречия в процессе воспитания ведут к нарушению воспитательной работы и снижению её эффективности [1]. Педагогическое взаимодействие осуществляется в рамках учебной деятельности, в ходе решения конкретных педагогических задач, и включает в себя следующие основные стадии.

Первая стадия – моделирование преподавателем вероятной схемы педагогического взаимодействия со студентами перед началом учебных занятий. Вторая стадия – коммуникативная, предполагающая налаживание непосредственного межличностного взаимодействия педагога и курсантов в ходе учебного процесса. Следующая стадия заключается в формировании преподавателем особых социально-педагогических условий, способствующих раскрытию личности курсантов, их большей заинтересованности и вовлеченности в учебно-воспитательный процесс. В частности, в рамках этой стадии необходимо выделить коллективно-психологические и субъективно-личностные условия [2]. При этом преподаватель взаимодействует с курсантами как напрямую, так и опосредованно – через свой учебный предмет.

Таким образом, воздействуя на познавательную, эмоциональную и ценностно-волевою сферы личности обучающихся, преподаватель определяет и последовательно реализует цели и задачи совместной учебной деятельности. При этом каждый шаг при передаче знаний и навыков направлен на достижение согласованности между различными стадиями педагогического воздействия.

### **Список литературы**

1. Педагогика. Учебник / Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Юзефовичус Т.А., Воронов В.В. и другие. – М.: «Проспект», 2004.
2. Хитрова И.В. Развитие культуры межличностных отношений студентов в образовательно-воспитательном процессе вуза. Монография. – М.: «Тезаурус», 2013.

© Деркачёв В.Н., 2021



УДК 378

***Т. В. Емельянова***

## **НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В статье проанализирована сущность понятия «наставник», затрагивается проблема реализации функции наставничества в проектной деятельности студентами, получающими психолого-педагогическое образование. Показаны результаты анализа наставнической работы студентов в российских и зарубежных университетах. Рассмотрен опыт деятельности студентов-наставников в профессионально-ориентированном проекте на примере Тольяттинского государственного университета. Сделан вывод, что работа в проектной группе в качестве наставника – эффективное условие профессиональной подготовки будущих педагогов.

**Ключевые слова:** наставничество, студент-наставник, проектная деятельность, профессиональная подготовка, психолого-педагогическое образование.

Современное педагогическое сообщество испытывает большую потребность в возрождении института наставничества. Его особая роль в развитии российской системы образования неоднократно подчеркивалась на самом высоком государственном уровне. В декабре 2013 года на совместном заседании Государственного совета Российской Федерации и Комиссии при Президенте Российской Федерации по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития наставничество было признано одним из приоритетов отечественной образовательной и кадровой политики.

Наставничество – одна из древнейших образовательных практик. Образ Наставника-Мудреца, который дает добрый совет и помогает обрести

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 20-013-00126А.

уверенность в трудные минуты жизни, присутствует в сказках и преданиях многих народов мира. В поэме Гомера «Одиссея» неоднократно упоминается опекун и воспитатель сына Одиссея Телемаха – Ментор (греч. Μέντωρ). Его имя, собственно, так и переводится с древнегреческого – «Наставник», а само оно стало нарицательным. Размышления о роли наставничества мы встречаем в трудах Яна Амоса Коменского, который прямо указывал, что «...никто не может сделать людей нравственными или благочестивыми, кроме нравственного и благочестивого учителя-наставника» [1].

Система наставничества, когда один человек оказывает помощь другому в решении задач, связанных с профессиональным развитием и ростом, имеет богатую историю и в отечественном образовании. Например, наставничество успешно реализовывалось в советской школе, когда каждый педагог, начинавший трудовую деятельность, ощущал поддержку своих более опытных коллег.

В целом, наставник – это опытный, квалифицированный специалист, который способен дать рекомендацию или совет другому, менее опытному и не столь сведущему работнику. При этом возможность быть наставником зависит не от возраста человека, а от его личностной и профессиональной зрелости, позволяющей оказывать поддержку и руководство менее опытными участниками того или иного процесса [2].

Учитывая столь большую значимость данного образовательного института, мы полагаем, что опыт наставничества должен осваиваться раньше, чем выпускник педагогического вуза начнет осуществлять самостоятельную профессиональную деятельность, то есть еще в процессе его обучения [3]. В связи с этим в рамках нашего исследования особый интерес представляет роль студентов-наставников в проектной деятельности будущих педагогов.

Опыт студенческого наставничества в университетах Великобритании, Швеции и других европейских стран показывает, что оно нацелено, в первую очередь, на оказание поддержки студентам-первокурсникам и иностранным

студентам, а также на руководство студенческими группами, которые реализуют проекты в музейной и библиотечной сферах. Например, в Лундском университете (Швеция) действует Международная программа наставничества. Наставниками, как правило, становятся студенты, начиная со второго курса. Их задача состоит в том, чтобы помогать в решении проблем, с которыми сталкиваются их менее опытные товарищи – освоение эффективных навыков обучения, планирование учебной работы и т. д. Студенты-наставники еженедельно организуют групповые или индивидуальные встречи, их нагрузка утверждена университетским уставом и составляет около 60 часов в год. К наставникам предъявляется целый ряд требований: успешное обучение, чувство ответственности, способность самостоятельно принимать решения, умение планировать и организовывать свою деятельность, коммуникативные навыки. Статус студента-наставника высок и востребован – в Кардиффском университете (Уэльс, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии) число таких студентов приближается к 700 [5; 6; 7].

В 2018 году в Университете Суррея (графство Суррей, Англия, Соединенное Королевство) на основе партнерства между командой проекта «Library Engagement» (организован персоналом университетской библиотеки) и местным Союзом студентов был инициирован проект «Студент-наставник», цель которого – расширение университетских библиотечных фондов и одновременно с этим развитие у студентов навыков проектной и командной работы. Успешный дебют студентов в новом статусе позволил в дальнейшем расширить численность и тематику проектов с участием студентов, которым сотрудники университета «уступают контроль и власть». В результате создаются благоприятные условия для расширения студенческого самоуправления и конструктивного диалога между студентами и педагогическим сообществом [4].

Анализ работы зарубежных университетов показал, что студенческое наставничество подразумевает прежде всего работу с младшими курсами, и в

меньшей степени – руководство проектами, которые инициируют и реализуют сами студенты. В то же время, именно руководство проектами, как эффективное условие профессиональной подготовки, важно для будущих педагогов – студентов отечественных вузов. Развитие проектной деятельности в рамках учебного процесса требует проработки позиции наставника ученических проектов, определения соответствующего набора компетенций и зон ответственности, специального обучения будущих педагогов, которым предстоит выступать в роли наставников. В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) указывается на необходимость руководства проектной деятельностью школьников, являющейся одним из основных направлений образовательной деятельности в начальной школе. В Профессиональном стандарте педагога особое внимание обращается на такие значимые умения учителя, как организация исследования, реализация и анализ исследовательских проектов [8]. Речь идет о проектно-исследовательской компетентности педагога, позволяющей быть наставником в проектной деятельности обучающихся, свободно ориентироваться в информационном пространстве, прогнозировать результат работы школьников, организовывать эффективное взаимодействие в группе.

Сегодня во многих российских вузах работают школы наставников в области проектов. Так, в Тольяттинском государственном университете, где структурным компонентом образовательного процесса является сквозная проектная деятельность (более 100 проектов реализуется каждый семестр!), с сентября 2019 года на базе центров профессиональной проектной деятельности действует школа «Компас куратора», где студенты обучаются основам командной работы, проектной деятельности, планирования, фандрайзинга и другим практическим навыкам. Далек не все преподаватели могут предложить актуальные и хорошо проработанные проектные идеи, перестроить содержание занятий под формат проектной деятельности, что

является серьезным препятствием для успешной реализации проекта. Решить эту проблему как раз и позволяет подготовка студентов-наставников, которые сопровождают проект на всех этапах его реализации, готовы полностью взять на себя руководство проектом, являются связующим звеном между проектной группой, преподавателями и организациями-партнерами.

Наставниками проектов, реализуемых на кафедре «Педагогика и методики преподавания», становятся, как правило, студенты старших курсов бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», прошедшие обучение в «Компасе куратора» и в рамках онлайн-курса «Как стать наставником проектов» Академии наставников (совместный проект Фонда «Сколково» и Агентства стратегических инициатив).

Рассмотрим деятельность наставника в рамках профессионально-ориентированного проекта, связанного с созданием обучающих компьютерных игр.

*На этапах инициализации и планирования проекта*, когда мотивированность студентов к самостоятельной работе является залогом дальнейшего успеха, наставник воодушевляет группу, приводя конкретные примеры собственной успешной работы в предыдущих проектах, раскрывая перспективы ожидаемых результатов, помогая в конкретизации целей проекта, делась практическим опытом, поддерживая интерес каждого члена группы к предстоящей деятельности. В процессе руководства группой реализуются и развиваются такие профессионально значимые умения и навыки наставника группы (будущего педагога), как умение диагностировать педагогическое явление, выявлять причины и мотивы деятельности членов группы, умение видеть педагогическую задачу и определять оптимальные способы ее решения.

*На этапе реализации проекта* осуществляются действия, внесенные ранее в план и график проекта. В частности, выполняются такие задачи, как

проектирование и разработка дидактических компьютерных игр, согласование содержания игр с заинтересованными сторонами проекта (педагогами образовательных организаций), проведение мастер-классов по реализации разработанных игр в учебно-воспитательном процессе (учебно-игровые занятия с младшими школьниками). На этом этапе студент-наставник преследует цель максимального погружения участников проектной группы в рабочий процесс, реализует намеченные ранее действия по информированию заинтересованных сторон о ходе работ, осуществляет контроль над реализацией проекта. В функционал наставника на данном этапе входят создание устойчивого стимула к мобилизации участников группы, содействие в формировании у студентов умения генерировать новые знания. Кроме того, он может вносить изменения в первоначальный план, взаимодействует с заказчиком по вопросам соответствия параметров проекта исходным требованиям, привлекает по возможности дополнительные ресурсы. Для наставника этот этап дает возможность более эффективно освоить умения, необходимые для самостоятельного осуществления образовательного процесса.

*На этапах презентации и оценки проекта* студент-наставник помогает участникам группы адекватно оценить проделанную работу и ее результаты, овладеть способностью к рефлексии. Рефлексивные умения важны и для самого наставника, поскольку помогают проследить степень и направление собственного профессионального и личностного развития, которое, в свою очередь, имеет определяющее значение для успешной педагогической деятельности. Также рефлексивная деятельность способствует детальному и корректному пониманию интересов личности, что позволяет студенту более точно определиться с приоритетными и наиболее привлекательными для него областями образовательной деятельности.

Итак, опыт наставничества вносит ценнейший вклад в становление личности будущего педагога. Для студентов младших курсов наставник

выступает в качестве своеобразного «карьерного гида» в их будущей профессиональной деятельности. Он становится для них источником информации как в профессиональной области, так и в отношении учебы, и в целом университетской жизни. Наконец, наставник может стать и просто другом, помогая ребятам в выстраивании не только профессиональных, но и неформальных человеческих отношений. Таким образом, работа в проектной группе в качестве наставника может рассматриваться как действенное условие профессиональной подготовки будущих педагогов.

### Список источников и литературы

1. Коменский Я.А. Великая дидактика. Перевод с латинского. М.: «Просвещение». 2001.
2. Curtis B., Hefley W.E., Miller S. People Capability Maturity Model [E-source]. URL: <https://resources.sei.cmu.edu/library/asset-view.cfm?assetid=12283> (accessed: 12.03.2021).
3. Вахитова Г.Х. Квазипрофессиональная деятельность в подготовке будущих специалистов дошкольного образования // Вестник Томского гос. пед. университета. 2016. № 5 (170). С. 64-66.
4. Stephen C., Batson C., Surget S., Weller J. Student Curator Project at the University of Surrey: Encouraging and Embracing Inclusivity and Diversity Through a Staff-Student Partnership. In: Teaching and Learning Together in Higher Education. 2020. Vol. I. Iss. 31 [E-source]. URL: <https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss31/6> (accessed: 12.03.2021).
5. Eindhoven University of Technology. Official website [E-source]. URL: <https://educationguide.tue.nl/programs/bachelor-college/majors/data-science-joint-bachelor-tiu/faculty-and-facilities/student-mentor/> (accessed: 12.03.2021).
6. Cardiff University. Official website [E-source] URL: <https://www.cardiffstudents.com/jobs-skills/universityopportunities/student-mentor-scheme/> (accessed: 12.03.2021).
7. Lund University. Official website [E-source]. URL: <https://www.lunduniversity.lu.se/student-life/before-you-arrive/your-arrival-lund/mentors-and-friends> (accessed: 12.03.2021).
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 30.03.2021).

© Емельянова Т.В., 2021



УДК 37

**В. И. Загурский**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОГО  
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ  
ДИРИЖЁРСКО-ХОРОВЫХ ДИСЦИПЛИН  
(методико-технологический аспект)**

**Аннотация.** В статье автор актуализирует проблему формирования профессиональной компетентности у будущих учителей музыки. В частности, рассматриваются вопросы дирижёрско-хоровой подготовки в контексте требований современной образовательной парадигмы к музыкально-педагогическому образованию. Описываются организационно-педагогические условия, необходимые для получения студентами музыкально-педагогических факультетов базовых профессиональных знаний с целью последующего успешного применения их в практической деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, организационно-педагогические условия, музыкальное образование, педагогическое образование, дирижёрско-хоровые дисциплины, современные информационные технологии.

**Актуальность**

На нынешнем этапе общественного развития значительно возросли требования к профессиональной подготовке будущих специалистов, в частности, учителей. Современное общество нуждается не в специалистах с «механически» приобретенными знаниями, а в профессионалах, обладающих духовно-личностным, творческим и культурным потенциалом. Система традиционного образования, базирующаяся исключительно на передаче от педагога ученикам соответствующих знаний, умений и навыков, свои ресурсы исчерпала и всё больше уступает место новой модели, основанной на гуманистической образовательной парадигме XXI века, которая в полном объёме учитывает новейшие подходы к подготовке профессионально компетентных выпускников.

В этих условиях стремительно расширяется конкуренция на рынке образовательных услуг, где одним из главных критериев востребованности педагога как раз и становится его профессиональная компетентность как интегральная характеристика деловых и личностных качеств, отражающая уровень знаний, умений, навыков и практического опыта, достаточный для осуществления профессиональной деятельности [5]. В свою очередь, обладание профессиональной компетентностью способствует успешной социализации молодого педагога [12].

### **Основные положения исследования**

Проблема формирования личности, обладающей должными профессиональными качествами, в равной мере актуальна и при подготовке учителя музыки в высшем учебном заведении. Одно из ведущих мест в этой подготовке занимает цикл вокально-хоровых дисциплин и, в частности, хоровое дирижирование. Подобная значимость вокально-хорового обучения обусловлена тем, что школьному учителю музыки в своей работе необходимо решать практические задачи, связанные с духовным и эстетическим воспитанием подрастающего поколения.

Структурные компоненты профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в равной мере соотносятся как с педагогическими, так и с собственно хормейстерскими аспектами его профессиональной деятельности. Учитель музыки, получивший дирижёрско-хоровую подготовку, должен уметь вести учебно-воспитательную работу со школьниками, включая создание детских хоровых коллективов и ансамблей и руководство ими [1, с. 58 – 86].

В обобщённом виде о структуре дирижёрской деятельности очень ёмко высказался педагог-исследователь А. П. Гриняк, выразив мысль о том, что она, включая в себя «как минимум, музыковедческо-теоретический, интерпретационно-исполнительский, психолого-педагогический и организационно-управленческий аспекты», имеет многогранный характер [3,

с. 94]. При этом, как показывает практика, каким бы сложным и многогранным комплексом профессиональных качеств – талантом, музыкальным дарованием, призванием, мастерством и волей – не обладал юный музыкант, все эти составляющие, к сожалению, так и могут остаться нереализованными, если учитель музыки (хормейстер) не будет владеть специальными навыками, отражающими специфику детских музыкальных коллективов, а также опытом организационной работы.

Проблемы, связанные с формированием профессиональных компетенций будущих дирижёров, рассматриваются в трудах Г. Ержемского, В. Живова, М. Корсавина, Н. Малько, М. Осеневой, К. Пигрова и многих других исследователей и музыкантов-практиков. Анализ данных работ свидетельствует о широте и многогранности требований к подготовке профессиональных дирижёров. Однако, на наш взгляд, в них недостаточно чётко выделены те профессиональные компетенции, которые отличают дирижёров-хормейстеров из числа школьных учителей музыки от дирижёров-профессионалов. Именно поэтому в условиях экспериментальной творческо-педагогической работы, организованной нами в классе дирижирования, мы сосредоточили основное наше внимание на компетентностном подходе. Цель нашей экспериментальной работы – формирование профессиональных качеств (профессиональных компетенций) у учителей музыки (дирижёров-хормейстеров) общеобразовательной школы.

Компетентность учителя музыки, как и учителя любого иного профиля, формируется в результате развития личностных психолого-педагогических качеств – эмоциональной устойчивости, организованности, пунктуальности, выдержки, логического мышления, эмпатии, быстроты реакции, волевых и организационных качеств, рефлексии, внимания, любознательности, решительности, коммуникабельности, артистизма. Развитие этих качеств в сочетании с устойчивой системой нравственных ценностей служит основой для формирования будущего профессионализма.

Вместе с тем, у учителя музыки данный перечень дополняется присутствием особых природных данных и, прежде всего, наличием тонкого музыкального слуха в его разновидностях – интонационной, гармонической, динамической, тембровой. Профессиональная компетентность такого педагога немыслима без развитой музыкальной памяти, креативного мышления, правильно поставленного голоса, свободного сольфеджирования, знания гармонии и полифонии, умения читать и анализировать партитуру, профессионального владения музыкальными инструментами и высокого уровня общей музыкальной культуры, предполагающего знание истории музыки, её стилей и форм, биографии композиторов, знакомство со специальной литературой. Профессиональная компетентность, разумеется, невозможна без необходимых психологических и организационно-педагогических данных.

В перечень требований к учителю-хормейстеру следует включить и весь комплекс методов технико-психологического и музыкально-художественного воздействия на исполнительский коллектив, включая мастерство мануальной техники и организационно-педагогические навыки.

Компетентность учителя-хормейстера напрямую также связана с его умением управлять школьным хоровым коллективом, когда необходимо направить творческие усилия детей в единое хоровое звучание, подчинить разные исполнительские индивидуальности и темпераменты общей цели. Именно поэтому дирижёр должен обладать ярко выраженным волевым характером. По мнению выдающегося советского дирижёра Н. А. Малько, сформированные волевые качества дирижёра и умение пользоваться ими в отношении себя и творческого коллектива являются важными факторами успешной дирижёрской работы [10, с. 17].

Педагогический опыт автора данной статьи, а также существующая практика позволяют утверждать, что профессиональные компетенции студентов-хормейстеров должны формироваться не только на занятиях по

дирижированию и в рамках изучения музыкально-хоровых дисциплин, но и во время самоподготовки, а также в ходе творческо-педагогической и общественной практики.

Учитель в своей практической деятельности, как правило, использует те формы и методы работы, в которые он сам когда-то был вовлечен во время собственного обучения. Поэтому процессуальный аспект формирования профессиональных компетенций студентов в ходе проводимого нами эксперимента обрёл следующую концепцию: активная позиция в познавательной деятельности на основе ориентации на самопознание и самосовершенствование; использование общих и профессиональных инновационных компонентов музыкально-педагогического образования с их ведущими принципами – подготовкой к творчеству и направленностью на самостоятельность; опора на комплекс теоретических знаний, полученных ранее; трансформация этих знаний в творческие действия в конкретных проблемно-поисковых ситуациях; поэтапное создание собственных интерпретаций на основе последовательного усложнения творческих задач [8, с. 127 – 138].

Анализ процесса формирования профессиональной компетентности учителя музыки выявил ряд следующих проблем, которые препятствуют согласованному межпредметному взаимодействию: разрозненность усвоенных знаний по отдельным профессиональным дисциплинам, определяющим успешность овладения дирижёрской специальностью; чрезмерная направленность учебного процесса на выполнение внутридисциплинарных заданий; нелогичность в выборе учебного материала (за счёт его ориентированности на формирование сугубо исполнительских навыков); недостаточная направленность учебного процесса на практическую работу со школьниками; спонтанное взаимодействие между дирижёрско-хоровыми дисциплинами на уровне межпредметных связей, в целом препятствующее эффективному контролю со стороны преподавателей.

Всё сказанное указывает на объективную необходимость выделения ряда организационно-педагогических условий, при которых процесс формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки средствами дирижёрско-хоровых дисциплин будет наиболее эффективным. К таким условиям нами были отнесены: 1) установление системы тесных взаимосвязей учебных дисциплин дирижёрско-хоровой направленности с предметами других учебных циклов – культурологическими, психолого-педагогическими, исполнительскими, музыкально-теоретическими; 2) создание оптимальной образовательной среды, способствующей творческой самореализации будущего учителя музыки; 3) содействие профессиональному развитию будущего учителя музыки посредством эффективной организации самостоятельной работы студентов; 4) обеспечение практико-ориентированного подхода в учебном процессе.

Осуществление *первого* из перечисленных организационно-педагогических условий обусловлено необходимостью интеграции обучения на основе систематизации взаимосвязей как внутри самого цикла дирижёрско-хоровых дисциплин, так и между другими профессиональными дисциплинами смежных учебных циклов. В ходе проведения организованного нами эксперимента процессуальный аспект такой работы осуществлялся в ориентации на усвоение принципов дирижёрского искусства в единстве музыки, психологии, педагогики и других смежных областей научного знания. Обращение к такой педагогической технологии способствует развитию у студентов мотивации к профессии, воспитанию у них творческого мышления, углублению знаний и практических навыков, становлению системы гуманистических ценностей, формированию профессионального самосознания и, в целом, возрастанию уровня профессиональной компетентности.

Ниже приводится один из примеров, когда на занятиях по дисциплине «Хороведение и методика работы с хором» студентам для углублённого

изучения отдельных профессиональных вопросов (например, «О воспитании дирижёра», «О дирижёрском искусстве», «Творческое общение в исполнительской деятельности дирижёра-хормейстера», «Вопросы психофизиологии дирижирования», «Формирование дирижёрской культуры будущего учителя-музыканта» и т. д.) было предложено детально проработать ряд источников исследовательско-монографического и мемуарного характера, отражающих названные выше проблемы с точки зрения выдающихся музыкантов-дирижёров, таких как О. В. Грибкова [2], А. П. Гриняк [3], Г. Л. Ержемский [4], О. Н. Надольская [11] и другие.

Для формирования у будущих учителей музыки когнитивного компонента профессиональной компетентности важно привлекать студентов к составлению аналитических обзоров научной литературы по искусствоведению и педагогике. Эти обзоры должны отражать информацию по следующим темам: творчество отдельных композиторов; история развития хоровой музыки и её особенности; специфика хоровых жанров, их становление, модификация, взаимодействие и взаимовлияние; роль и значение самостоятельного толкования содержания (интерпретации) исполняемого произведения; главные критерии и приёмы анализа хорового сочинения; особенности музыкального воспитания и развития детей; методические основы учебно-воспитательной и творческой работы с детскими коллективами и т. д.

Творческая самореализация личности тесно связана с профессиональным успехом. Поэтому вопрос раскрытия личностного профессионального потенциала следует рассматривать в сочетании с активной и целенаправленной практической деятельностью. Лишь при создании соответствующих условий для творческой самореализации будущего педагога-музыканта представляется возможным говорить о дальнейшем профессиональном росте и профессиональной компетентности.

Именно поэтому *вторым* организационно-педагогическим условием предусмотрено создание возможности для внесения в учебный процесс элементов творчества, уникальности, оригинальности и неповторимости. Особое внимание в подготовке специалистов должно уделяться такой организации обучения, когда у студентов появляются действенные стимулы для того, чтобы творить, выдумывать, фантазировать, предлагать, проявлять инициативу. Именно такими признаками можно охарактеризовать многие стороны профессиональной деятельности учителя музыки. Однако, ярче всего это отражается в исполнении, когда один и тот же нотный текст, обогащенный всевозможными художественными образами и эмоциями со стороны дирижёров-исполнителей, звучит совершенно по-разному.

Оптимальной образовательной средой для творческой самореализации будущих учителей музыки следует считать такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой создаются условия для свободного применения студентом наработанных им профессиональных достижений, совершенствования личностных профессиональных характеристик и музыкально-педагогического творчества.

В условиях нашего эксперимента представление самостоятельных произведений хорового исполнительства, в основном, осуществлялось в рамках эскизного прохождения как на занятиях по дирижированию и чтению хоровых партитур, так и во время проведения занятий курсового хора. При этом каждый студент периодически получал индивидуальные задания, регламентированные тематикой репертуара, его жанровой направленностью и степенью сложности. Итоговой, отчётной формой работы над данным разделом были самостоятельно подготовленные концерты класса, проводимые на базе курсового хора в присутствии зрителей-студентов и преподавателей кафедры.

В формировании профессиональной компетентности учителя музыки средствами дирижёрско-хоровых дисциплин творческая среда опирается на

следующие составляющие: информационную (наличие постоянно возобновляемых источников информации – теоретической, методической, музыкальной и нотной литературы); организационную (хоровые практикумы, деятельность творческих коллективов, концерты, конкурсы, конференции, фестивали); материально-техническую (наличие специально оборудованной базы для репетиционной работы и самоподготовки).

Материально-техническая и информационная составляющие, хотя и важны, сами по себе ещё не являются главным условием для самореализации студентов. Эффективность такой самореализации в большей степени зависит от решения организационных вопросов. Поэтому в дирижёрско-хоровой подготовке особое значение имеет организация на базе музыкально-педагогического факультета творческих вокально-хоровых коллективов, успешное функционирование которых, с одной стороны, позволяет обеспечить будущих учителей музыки необходимым опытом вокально-хоровой и концертной работы, а с другой – способствует формированию профессионально важных личностных качеств [9, с. 51 – 62].

Привлечение студентов к участию в вокально-хоровых коллективах, на наш взгляд, должно носить обязательный характер. Реализовать данное педагогическое условие можно путём создания специальной *творческой лаборатории* в виде вокального ансамбля как одной из разновидностей малого хорового коллектива, в котором студент будет участвовать не только как хорист, но и как хормейстер, дирижёр и организатор. При этом студент, с одной стороны, превращается из объекта дирижёрско-хоровой деятельности в активно действующий её субъект, что способствует значительному расширению его профессиональной компетентности. С другой же стороны, творческая лаборатория станет прекрасной площадкой для реализации и совершенствования приобретённых знаний и вокально-хоровых навыков. Поэтому лишь при органичном единстве учебной подготовки студентов в рамках дирижёрско-хоровых дисциплин с их участием в творческих вокально-

хоровых коллективах мы сможем обеспечить ту оптимальную образовательную среду, которая будет способствовать творческой самореализации педагогов-музыкантов и качественно влиять на формирование их профессиональной компетентности.

*Третье* организационно-педагогическое условие видится в организованной творческой музыкальной деятельности, опирающейся на самостоятельную работу студентов. Наличие данного условия предопределено учебными планами, согласно которым бóльшая часть работы студентов по формированию и отработке навыков игры, пения или дирижирования должна проходить самостоятельно. Как правило, такая деятельность студентов связана с разучиванием музыкальных произведений, совершенствованием исполнительской техники, подготовкой к концертам и т. д. При этом самостоятельную работу следует рассматривать не как некое самообразование, «пущенное на самотёк» без какого-либо плана и посторонней помощи, а как управляемую преподавателем системную деятельность студента.

Среди множества вариантов организации самостоятельной работы студентов – будущих педагогов-музыкантов – обязательно должны присутствовать следующие учебные задания: поиск и обработка теоретических трудов известных мастеров хорового искусства (по определенным вопросам или темам) и их конспектирование; составление тезисов, сообщений, рефератов и докладов по определённым темам; самостоятельное прослушивание вокально-хоровых произведений, а также их музыкально-теоретический, вокально-хоровой и исполнительский анализ; написание расширенных аннотаций к разучиваемым хоровым произведениям, составление исполнительского плана к ним и прочее. Студентов при составлении аннотаций к произведениям необходимо ориентировать на готовность делать собственные выводы – о содержании и форме произведения, о правомерности выбора композитором художественных средств для

воплощения того или иного образа, о соответствии художественных образов поэтическому тексту и музыке. В ходе творческого исследования им предоставляется возможность самостоятельно выразить оригинальные мысли о том или ином известном произведении, продемонстрировать умение сопоставлять факты и приходить к зрелым обобщениям и выводам, чувствовать потребность в собственном самообразовании и постоянном самосовершенствовании. Самостоятельную работу студентов следует проводить в соответствии с мнением профессора-хормейстера В. А. Живова о том, что «круг вопросов исполнительского анализа представляет собой исключительно плодотворную почву для постановки проблемных заданий и создания проблемных ситуаций» [6, с. 19].

Любая форма самостоятельной работы музыканта предполагает наличие у него определенного уровня знаний и умений, необходимых для её выполнения. Отсюда проистекают требования к методической поддержке и контролю за самостоятельной работой студентов со стороны преподавателей. При этом узловыми факторами успешной самостоятельной работы будущих учителей музыки выступают качество учебно-методического обеспечения с чётко сформулированными заданиями и рекомендациями по их выполнению, логичное (от простого к сложному) структурирование учебного материала, вариативность и разнообразие самостоятельных задач в их связи с профессиональной практикой, формирование плана действий при выполнении самостоятельных заданий, предвидение возможных трудностей и путей их устранения в процессе самостоятельной работы, творческий подход к решению учебных задач и следование индивидуальному подходу в оказании методической помощи при их решении, систематичность и последовательность в исполнении самостоятельной работы, эффективный контроль и объективность оценки самостоятельной работы каждого студента со стороны преподавателя [8, с. 127 – 138].

Самостоятельная работа студентов предполагает наличие соответствующих методических разработок и пособий. Методический банк (или учебно-методический комплекс), разработанный в помощь студентам, должен содержать, как минимум, следующие компоненты: необходимые профессионально ориентированные задания, соответствующие семестровому и годовому учебному плану; требования к результатам и анализу конкретного вида самостоятельно выполненного задания; материалы для индивидуальной работы с приблизительным списком рекомендуемой литературы, формулировкой того или иного стратегического задания и примерной схематической моделью его выполнения; постановку перед студентами задач и требований к подготовке различных видов поисковой и творческой работы, таких как диспуты, круглые столы, исследовательские практикумы, студенческие конференции и тематические чтения [7, с. 121 – 130].

Таким образом, содействие профессиональному развитию будущего учителя музыки посредством организации эффективной самостоятельной работы в процессе изучения дирижёрско-хоровых дисциплин видится нами в органичном сочетании задач творческого (техническое совершенствование исполнительского мастерства), познавательного (интеллектуальное и эмоциональное обогащение), научно-исследовательского (изучение теории и проблематики дирижёрско-хоровой деятельности) и методического характера (поиск эффективных методов работы с хоровым коллективом). При этом творческие задания подбираются преподавателем индивидуально для каждого студента с учётом личностно-ориентированного подхода. Выполнение их студентами осуществляется во внеаудиторное время.

Самостоятельную работу будущих учителей музыки, организованную на основе принципов непрерывности и системности, мы считаем базовой составляющей в процессе формирования профессиональной компетентности, а в широком смысле – одной из важнейших предпосылок для личностного *роста* и достижения вершин профессионального мастерства.

Соблюдение *четвёртого* организационно-педагогического условия связано с ориентированностью процесса обучения педагогов-музыкантов на практическую деятельность с учётом современных требований к данной профессии. Обеспечение этого условия возможно путём корректировки содержащихся в учебных программах и планах требований к педагогической практике, которую студенты проходят в общеобразовательной школе. Творческая педагогическая практика является своего рода стадией «диагностики» в определении готовности студента к будущей профессиональной деятельности.

Включение дирижёрско-хоровых задач в программу практики как на этапе её подготовки, так и в период её прохождения, совместная координация этих задач со стороны методистов и преподавателей хорового дирижирования также способствуют формированию профессиональной компетентности будущих учителей музыки. Такой алгоритм взаимодействия позволяет оперативно корректировать ход дирижёрской практики студентов, а также реагировать на объективные обстоятельства и потребности общеобразовательной школы, запросы общества и современные тенденции в детском хоровом исполнительстве.

### **Выводы**

Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки средствами дирижёрско-хоровых дисциплин обусловлено комплексным характером их практической деятельности. Этот процесс охватывает период профессионального становления будущих педагогов, связанный с их обучением в вузе. Он будет эффективным при реализации предложенных в нашей статье организационно-педагогических условий. Отсутствие на стадии профессионального обучения хотя бы одного из данных условий может негативно сказаться на динамике дальнейшего профессионального роста учителя музыки, педагога-музыканта.

### Список литературы

1. *Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В.* Методика музыкального образования. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Под общей редакцией М.И. Ротерштейна. – М.: «Музыка», 2006. – 366 с.
2. *Грибкова О.В.* Творческое общение в исполнительской деятельности дирижёра-хормейстера. Монография. – М.: «Ас-Траст», 2008. – 186 с.
3. *Гриняк А.П.* Формирование дирижёрской культуры будущего учителя–музыканта // *Личность – слово – социум. Материалы VIII Международной науч.-практ. конференции.* – Минск: «Паркус плюс», 2008. – С. 93-96.
4. *Ержемский Г.Л.* Некоторые вопросы психофизиологии дирижирования // *Музыканту исполнителю.* – М., 1992.
5. *Жарылгасова П.Е., Кокшеева З.Т.* Профессиональная компетентность педагога // *Современные наукоёмкие технологии.* – 2013. – № 7-2. – С. 142-143.
6. *Живов В.Л.* Исполнительский анализ хорового произведения как способ интенсификации обучения в классе дирижирования на музыкально-педагогическом факультете пединститута. Диссертация кандидата пед. наук; специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания. – М., 1978. – 156 с.
7. *Загурский В.И.* Класс вокального ансамбля в структуре подготовки учителя музыки // *Проблемы управления качеством образования. Сборник избранных статей Международной научно-методической конференции, Россия, г. Санкт-Петербург, 29 мая 2020 года.* – СПб.: Гуманитарный национальный исследовательский институт «Нацразвитие», 2020. – С. 51-62.
8. *Загурский В.И.* Из опыта организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в процессе дирижёрско-хоровой подготовки в структуре высшего музыкально-педагогического образования // *Современное состояние и перспективы развития научной мысли. Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 частях. Часть 2.* – Уфа: «Аэтерна», 2016. – С. 127-138.
9. *Загурский В.И.* Воспитание творческой самостоятельности студентов в курсе дирижёрско-хоровых дисциплин как способ формирования личности будущего учителя музыки // *Наука и инновации в современных условиях. Сборник статей Международной научно-практической конференции, Россия, г. Казань, 20 января 2017 года.* Уфа: «Аэтерна», 2017. – С. 121-130.
10. *Малько Н.А.* Основы техники дирижирования. – М.: «Музыка», 1965.
11. *Надольская О.Н.* Лексикология музыкального исполнительства: теоретические основания и системный анализ. Автореферат диссертации кандидата искусствоведения. – М., 2006. – 158 с.
12. *Социальная психология. Учебное пособие для вузов / Авторы-составители: Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева.* Новосибирск; М.: «Сибирское соглашение»; «ИНФРА-М», 2001. – 408 с.

© Загурский В.И., 2021



УДК 371.26

**О. М. Киселева, А. А. Быков**

**СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ  
ДИСТАНЦИОННЫХ ЛЕКЦИЙ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЙ**

**Аннотация.** События 2020 года позволили взглянуть на дистанционный формат обучения как на некую данность современного образования. В статье обозначены основные проблемы, с которыми столкнулись образовательные учреждения и преподаватели при переходе на удаленное обучение. Более подробно авторы остановились на цифровизации традиционных форм обучения и, в частности, лекций.

В качестве одного из способов дистанционного проведения лекций рассматривается формат видеоконференции. Отдельное внимание уделяется специфике ее проведения.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, дистанционное обучение, лекция, видеоконференция.

Пандемия 2020 года дала мощный импульс процессам цифровизации традиционных форм обучения. Востребованными стали всевозможные системы электронного обучения и тестирования [1; 2], интернет-сервисы для проведения лекций и видеоконференций.

Вынужденный массовый переход на дистанционное обучение выявил ряд серьезных проблем, с которыми в экстренном порядке пришлось справляться как педагогам, так и администрации учебных заведений. К этим проблемам, в первую очередь, относились:

1. Экстренная оцифровка учебных материалов, перевод традиционных форм обучения в цифровой формат;
2. Разное техническое и программное обеспечение преподавателей и учащихся, отсутствие зачастую регулярного доступа к дистанционным курсам, сложности с применением средств электронной коммуникации;
3. Изменившаяся мотивация в получении образования [3];

4. Необходимость усиленного координационного и информационного содействия со стороны администрации учебных заведений как для учащихся, так и для педагогов;

5. Обязательность реализации в полном объёме образовательных стандартов в условиях дистанционного обучения.

Остановимся на первой из перечисленных проблем, и рассмотрим особенности оцифровки традиционных лекций с использованием специальных интернет-сервисов, позволяющих организовывать видеоконференции.

Как известно, лекция – это систематическое, последовательное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, темы или раздела учебного предмета [4]. Лекция, проводимая с помощью видеоконференции – это своего рода «видеовстреча» с достаточно большим числом слушателей (они же – зрители), на которой существуют возможности не только рассказать какую-либо учебную тему, но и снабдить изложение соответствующим наглядным контентом, провести общение в чате, переслать материалы лекции в виде файлов, оперативно получить ответную реакцию от аудитории [5].

В настоящее время существует значительное число разнообразных онлайн-сервисов [6], позволяющих проводить видеоконференции (рис. 1).



*Рисунок 1. Сервисы для организации видеоконференции*

Лекция, проводимая в формате видеоконференции, объективно не может полностью соответствовать традиционной лекции. Она имеет свои отличительные особенности, которые мы сейчас последовательно и рассмотрим.

### ***1. Временные особенности***

Дистанционная лекция имеет более высокий темп изложения материала по сравнению с традиционной лекцией, поскольку время, которое раньше тратилось на написание формул, изображение схем или графиков, теперь экономится за счет использования уже готовых презентаций.

Изложение лекционного материала необходимо подкреплять визуальным рядом. Самым простым вариантом является подготовленная преподавателем презентация, которая демонстрируется с экрана его компьютера или загружается на соответствующий сервис.

Теоретический материал лучше подавать порциями по 5 – 10 минут. Тем самым, лекция разбивается на отдельные тематические фрагменты. После каждого такого фрагмента преподаватель задает аудитории несколько несложных вопросов [7]. Вопросы необходимы не только для проверки понимания материала студентами, но и для предотвращения спада внимания, которое неизбежно наступает при длительных монологах преподавателя.

### ***2. Борьба за внимание аудитории***

С точки зрения внимания аудитории, традиционную и дистанционную лекции можно сравнить с посещением театра и просмотром спектакля дома по телевизору или Интернету. Очевидно, что во втором случае сохранить настрой и атмосферу гораздо сложнее. Поддерживать внимание студентов можно за счет как динамичного видеоряда, так и высокого темпа изложения (оптимально – сочетание и того, и другого).

Для привлечения внимания можно использовать технологии, отработанные в музыкальной индустрии и кинематографе. Как уже было сказано выше, материалы лекции желательно разбивать на тематические

фрагменты, при планировании которых необходимо учитывать следующие «критические точки»:

- 5 секунд – на привлечение аудитории;
- 40 секунд – на удержание внимания;
- от 3 до 6 минут – на изложение материала («борьба за зрителя»);
- спустя 8 – 10 минут – подведение промежуточных итогов (вопросы аудитории, диалог с ней).

### ***3. Визуальная подача лекционного материала***

При подготовке визуального контента необходимо помнить о пока ещё сохраняющейся проблеме технического или цифрового неравенства [8]. Презентация должна быть доступна практически с любого технического устройства (гаджета), имеющего выход в Интернет, будь то обычный компьютер, ноутбук, планшет или смартфон.

На базе находящегося в Смоленске филиала ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ» (Московский энергетический институт) был проведен опрос студентов о том, насколько важно для них присутствие преподавателя в кадре при проведении дистанционной лекции. Были получены следующие результаты:

59% – лекция воспринимается лучше, если преподаватель присутствует в кадре;

30% – визуальное присутствие преподавателя не влияет на восприятие материала;

11% – предпочтительно обезличенное проведение лекций.

Таким образом, для большинства студентов более комфортно воспринимать учебный материал, видя на экране своего, «родного» преподавателя.

#### 4. Сопроводительные материалы

После проведения дистанционной лекции необходимо предоставить студентам соответствующие сопроводительные материалы. Они могут быть следующих видов:

- Текст лекции;
- Видеозапись лекции;
- Презентация и комментарии к ней.

Таким образом, дистанционная лекция, проводимая в формате видеоконференции, существенно отличается от лекции традиционной. Для получения высокого результата необходимо тщательно подходить к процессу ее подготовки и планирования, учитывая все особенности данного формата.

#### Список литературы

1. Козлов С.В. Система индивидуального тестирования «Комплекс измерения обученности» // Системы компьютерной математики и их приложения. – Смоленск: СмолГУ, 2007. – С. 223-225.
2. Козлов С.В. Особенности обучения школьников информатике в профильной школе // Концепт. – 2014. – № 1. – С. 31-35.
3. Быков А.А., Киселева О.М. О применении элементов индивидуального обучения в дистанционной работе со студентами // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 9. – С. 106-110.
4. Тимофеева Н.М., Сенькина Г.Е. Краткий карманный словарь-справочник по общей методике обучения математике. – Смоленск: СГПУ, 2004. – 72 с.
5. Сенчилов В.В., Быков А.А., Тимофеева Н.М., Киселева О.М. Программное обеспечение дистанционного обучения математике детей с ограниченными возможностями здоровья // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 7. – С. 29-34.
6. Тимофеева Н.М., Киселева О.М. О применении программных средств в процессе обучения // Системы компьютерной математики и их приложения. – Смоленск: СмолГУ, 2005. – С. 233-235.
7. Быков А.А., Тимофеева Н.М. Особенности формирования информационной компетентности студентов строительных специальностей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-2. – С. 341-344.
8. Киселева О.М., Тимофеева Н.М. Построение концептуальной модели учебных словарей по педагогическим дисциплинам // Концепт. – 2013. – № 3. – С. 3216-3220.

© Киселева О.М., Быков А.А., 2021



УДК 371.26

**С. В. Козлов, А. А. Быков**

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты изучения программирования с использованием методов дистанционного обучения. Затрагиваются вопросы изложения учебного материала в условиях выбора школьниками языка программирования в соответствии с их индивидуальными предпочтениями. Особое внимание уделяется особенностям алгоритмических конструкций и структур данных в разных системах программирования. Акцент делается на использовании методов математического моделирования при диагностике знаний школьников.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, диагностика, образовательная платформа, образовательный процесс, информационно-коммуникационные технологии, программирование.

Условия пандемии предопределили все более широкое внедрение методов дистанционной работы с учащимися разных ступеней обучения [1; 2]. В общеобразовательной школе, ввиду возраста обучаемых, требуется не только использование общих приемов дистанционного обучения, но и применение специальных образовательных методик. В рамках удаленного обучения учитель должен не только «передавать» необходимый объем знаний школьникам, но и учитывать их личностные запросы и индивидуальный характер [3]. И в этой связи педагогу необходимо применять в своей работе методы математического моделирования, которые позволяют диагностировать степень получаемых школьниками знаний и навыков [4; 5].

Остановимся более подробно на применении функциональных инструментов математического моделирования как методологии диагностики знаний учащихся при организации обучения с использованием дистанционных форм работы. Описание данного процесса будем вести на примере обучения старшеклассников программированию.

Тематика обучения в рамках изучения школьного курса информатики обусловлена многофакторностью дистанционного учебного процесса. Во-первых, дистанционный образовательный процесс предполагает использование информационно-коммуникационных технологий. Во-вторых, именно эти технологии выступают одним из объектов изучения информатики как учебной дисциплины. В-третьих, методы и технологии программирования являются инструментом диагностики знаний учащихся на базе тех или иных образовательных платформ.

В условиях все большего распространения цифровых технологий изучение программирования в школе не может уже носить узконаправленный характер. С одной стороны, ученик должен изучить базовые алгоритмические конструкции и фундаментальные алгоритмы данных. С другой же стороны, выбор средств для их изучения не всегда однозначен. Перечень востребованных в программировании языков в настоящее время очень многообразен. Это и универсальные системы программирования, предназначенные для решения широкого круга задач, и языки программирования специального назначения. К числу последних относятся, например, языки, используемые при проектировании и создании мобильных приложений. Раньше были очень востребованы языки для разработки веб-приложений. Это могут быть и Си-подобные языки программирования, возможности которых раскрываются при программировании различных «умных» цифровых устройств в области робототехники. Таким образом, перед учителем стоит непростая задача заложить основы алгоритмического и логического мышления школьника и предоставить ему выбор языка программирования.

В связи с этим, современный учитель информатики должен обладать базовыми компетенциями в области теоретической информатики, уверенно владеть навыками программирования в одной из программных сред и хорошо представлять специфику иных инструментальных систем. При преподавании

алгоритмизации он, безусловно, будет ориентироваться на какую-либо одну систему программирования, но, тем не менее, у школьника должна быть возможность осознанного выбора инструментального средства в соответствии с его текущими и будущими потребностями [6].

Дистанционные формы работы дают возможность реализовать эти потребности в более полной мере, чем традиционный учебный процесс. При этом необходимо отметить, что не всякая образовательная цифровая среда отвечает заявленным требованиям адаптивного обучения. Как правило, в большинстве из них реализован линейный алгоритм изучения предметной дисциплины. Ветвление траектории внутри учебных курсов, если и имеется, то основано на контроле знаний и результатах выполнения промежуточных или итоговых тестов. В то же время при наличии общей последовательности изучения курса информатики цифровая образовательная среда должна моделировать траекторию обучения в соответствии с индивидуальным характером изучения программирования, с учетом выбранного языка и выбранной программной среды. Образовательная платформа должна предоставлять адаптивный алгоритм для достижения образовательных целей.

Таким образом, учитель информатики может использовать следующую модель предметного обучения программированию с помощью цифровых образовательных сервисов. В начале ему необходимо выявить имеющиеся базовые возможности и индивидуальные запросы школьников. Затем с помощью выбранных им форм обучения следует рассказать о структуре записи алгоритмов на различных современных языках программирования. Необходимо отметить общие структурные элементы, инвариантные относительно инструментальных систем, такие как подключение библиотек, объявления переменных, ввод и вывод данных. После этого идет последовательное изучение основных алгоритмических конструкций следования, ветвления и циклов. При этом необходимо продемонстрировать учащимся общность их записи на разных языках и несущественность

формальных изменений, присущих различным инструментальным средам. Также следует уделить внимание вспомогательным алгоритмическим конструкциям и их использованию при записи программ, например, при записи структуры выбора.

Кроме того, при изучении циклов необходимо отметить различное состояние условий выполнения итераций в циклах с предусловием и постусловием. Например, в языке «Pascal» условием как для входа в цикл, так и для выхода из него является значение «Истина», а в языке С# – это соответственно «Истина» и «Ложь». При изучении массивов данных следует подчеркнуть особенности нумерации по умолчанию в различных системах программирования. Так, например, в языке «Pascal» нумерация начинается с единицы, а в С# и «Python» – с нуля. В описании двумерных и многомерных массивов необходимо указать на возможность создания массивов переменной длины, например, в языке С#. В описании строкового типа данных крайне желательно раскрыть особенности применения встроенных в языки методов обработки текстовых данных. После этого полезным будет привести описание методов, которые пользователь может задать программе, и представить список ее формальных и фактических параметров. Такая последовательность позволит учителю зациклить описание встроенных методов работы с различными типами данных и с пользовательскими методами обработки информационных потоков.

Осуществить подобное параллельное изучение различных систем программирования разными учениками достаточно затруднительно или, по крайней мере, малоэффективно при использовании традиционных методов обучения. Цифровые образовательные платформы могут предоставить как обзорный материал по всем изучаемым языкам программирования, так и подобрать индивидуальные задания для практики. Последнее возможно при наличии в этих платформах встроенных модулей диагностики получаемых знаний и приобретаемых умений.

Одним из таких модулей является, например, система моделирования индивидуальных и групповых траекторий обучения «Advanced Tester» [7]. Подобного рода функциональные инструменты математического моделирования позволяют наиболее оптимально организовать труд учителя, избавив его от ручного анализа больших объемов данных и принятия решений на основе собственной интуиции. Основываясь на анализе учебной ситуации, он сможет своевременно выбрать наиболее эффективный способ построения индивидуальной траектории обучения для каждого школьника. Так, например, в программном модуле «Advanced Tester» это реализовано с помощью методологии соответствия Галуа и математического аппарата импликативных матриц [8].

Подобного рода программные модули являются необходимыми инструментами адаптивного обучения при реализации образовательного процесса с помощью дистанционных форм работы со школьниками. Отсутствие их у учителя превращает имеющиеся образовательные платформы лишь в источник информации, не более того. Однако при современном подходе к обучению этого уже недостаточно. В противном случае в образовательном процессе не будут в полной мере реализованы принципы адаптивного профильного обучения.

Таким образом, информатика в целом и программирование как дидактическая линия ее изучения могут выступать на сегодняшний день катализаторами внедрения подобных нововведений в единую систему современного образования на всех ее этапах.

### **Список литературы**

1. *Быков А.А., Киселева О.М.* О применении элементов индивидуального обучения в дистанционной работе со студентами // *Современные наукоемкие технологии.* – 2020. – № 9. – С. 106-110.
2. *Максимова Н.А.* Моделирование информационно-образовательной среды учебного заведения // *Концепт. Научно-методический электронный журнал.* – 2016. – № 5. – С. 195-200.
3. *Козлов С.В.* Система индивидуального тестирования «Комплекс измерения обученности» // *Системы компьютерной математики и их приложения.* – Смоленск: Смоленский государственный университет, 2007. – С. 223-225.

4. Козлов С.В., Суин И.А. О некоторых подходах математического описания и анализа многомерной структуры информационных систем // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2018. – № 19. – С. 177-182.

5. Киселева О.М. Использование математических методов для формализации элементов образовательного процесса // Концепт. Научно-методический электронный журнал. – 2013. – № 2. – С. 51-57.

6. Козлов С.В. Особенности обучения школьников информатике в профильной школе // Концепт. Научно-методический электронный журнал. – 2014. – № 1. – С. 31-35.

7. Козлов С.В. Математические особенности использования возможностей программного комплекса «Advanced Tester» как инструмента функционального анализа системных данных // International Journal of Open Information Technologies. – 2019. – Т. VII. – № 2. – С. 21-30.

8. Козлов С.В. Применение соответствия Галуа для анализа данных в информационных системах // Траектория науки. – 2016. – Т. II. – № 3 (8). – С. 19-26.

© Козлов С.В., Быков А.А., 2021



УДК 337.5

DOI: 10.46987/0216042021\_90

***Ю. В. Конухова***

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ  
КОЛЛЕДЖА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**ADDITIONAL EDUCATION FOR COLLEGE STUDENTS  
AS A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES**

**Научный руководитель:**

***Емельянова Татьяна Витальевна***

Кандидат педагогических наук, доцент,

Тольяттинский государственный университет

**Аннотация.** В статье рассматривается дополнительное образование студентов колледжа как вспомогательный инструмент формирования профессиональных компетенций, дополняющий и расширяющий уже полученные знания и опыт. Уточнено содержание понятия «профессиональные компетенции», конкретизированы особенности и конкурентные преимущества дополнительного образования в колледже. Автором отмечена необходимость дальнейшего развития

системы дополнительного образования в средних специальных учебных заведениях как одно из важнейших условий непрерывности профессиональной подготовки.

**Abstract.** The article considers the additional education of college students as an auxiliary tool for the formation of professional competencies, supplementing and expanding the knowledge and experience already available to students. The content of the concept of «professional competence» was clarified, the peculiarities and competitive advantages of additional education of college students were specified. The author outlines the importance of further development of additional education in colleges as conditions for the continuity of professional training necessary in the formation of professional competencies.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, студент, колледж, профессиональные компетенции, непрерывность.

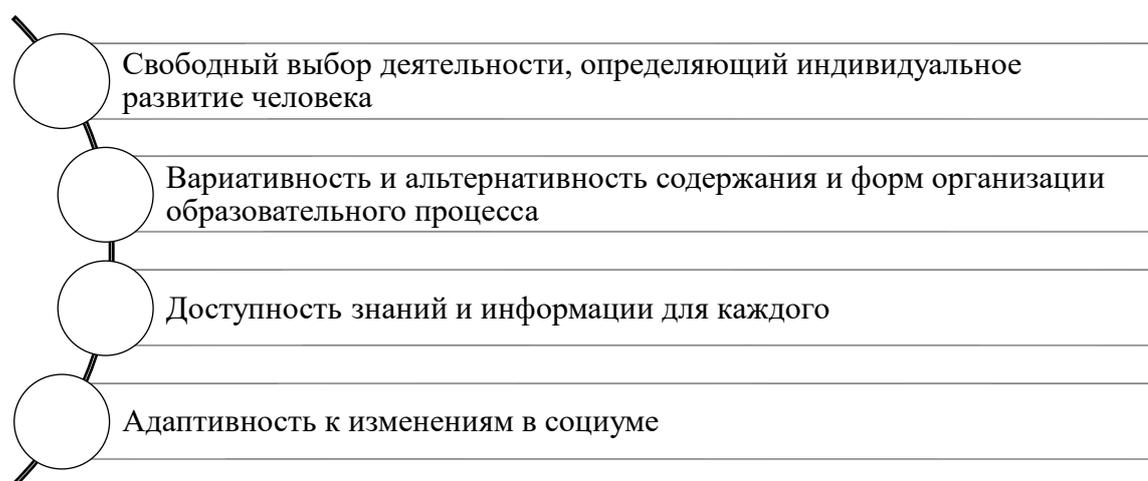
**Keywords:** additional education, student, college, professional competences, continuity.

Трансформация мировой и отечественной образовательных систем, напрямую связанная с масштабными социальными, экономическими и научно-техническими переменами, выводит на первый план проблему формирования высокообразованного, успешного и коммуникабельного человека, обладающего активной жизненной, социальной и профессиональной позицией, способного не только к успешной личностной и профессиональной самореализации, но и к ответственности за решение все более усложняющихся жизненных и профессиональных задач [1, с. 24].

Нацеленность профессионального образования на цифровые показатели (балльно-рейтинговая система) и, одновременно с этим, объективная ограниченность образовательного процесса в учреждениях системы среднего профессионального образования (СПО) приводит к тому, что деятельность студентов средних специальных учебных заведений в большей степени направлена на «зарабатывание баллов», чем на освоение профессионально значимых умений и навыков. В то же время, цель среднего профессионального образования состоит не столько в предметных знаниях, сколько в том, чтобы предоставить будущему специалисту условия для реализации мотивированного личностного выбора. При этом решаются задачи максимально возможной адаптации студентов к специфическим условиям

выбранной ими профессиональной деятельности, что является залогом их успешности, востребованности и конкурентоспособности на рынке труда [5; 8]. В этих условиях неоспорима роль дополнительного профессионального образования, которое воплощает столь актуальную в наше время идею непрерывности образования в течение всей жизни.

Особого внимания заслуживают конкурентные преимущества дополнительного образования по сравнению с другими видами обучения. Эти преимущества выражены в возможности учреждений, оказывающих подобные образовательные услуги, самостоятельно разрабатывать конкурентные стратегии, соответствующие современным требованиям на рынке труда. Конкурентные преимущества дополнительного образования представлены на рисунке 1 [3].



*Рисунок 1. Конкурентные преимущества дополнительного образования*

Сегодня качество дополнительного профессионального образования позволяет воспитать высококлассного специалиста. Роль дополнительного образования в практической деятельности возрастает с каждым годом. Многие уже оценили удобство такого способа получения знаний. Дополнительное профессиональное образование является наиболее практико-ориентированным и, в то же время, наименее трудоемким по сравнению, например, со вторым высшим образованием, и, следовательно, более

эффективным для подготовки специалиста, способного приступить к работе еще в процессе обучения. Слово «дополнительное» имеет решающее значение в этом контексте, поскольку оно означает добавление навыков к имеющемуся опыту, расширение и приобретение новых знаний без отрыва от основного учебного процесса, что делает процесс обучения непрерывным. Кроме того, в структуре профессионального образования дополнительное образование позволяет углубить уже имеющиеся профессиональные знания.

Закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (пункт 3 статьи 76) гласит: «к освоению дополнительных профессиональных программ допускаются: лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование; лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование» [9], то есть студенты.

По мнению Л. Н. Петровой, Е. А. Кочетовой и О. В. Журавлевой, в рамках дополнительного образования студенты имеют возможность «...освоить новый вид профессиональной деятельности или даже получить новую квалификацию во время обучения по основным образовательным программам колледжа. Это дает им возможность быть конкурентоспособными на современном рынке труда» [7, с. 395]. Кроме того, именно дополнительное образование позволяет усиленно осваивать практические профессиональные умения, сообщая учебному процессу прочную деятельностную, практическую направленность [2; 4]. Следовательно, дополнительное профессиональное образование следует рассматривать как неотъемлемый компонент целостного процесса подготовки профессионала, способствующий эффективному формированию личностно и профессионально значимых качеств и компетенций.

На наш взгляд, сегодня необходимо уделять как можно больше внимания возможностям обучения студентов колледжей по дополнительным образовательным программам параллельно с основным обучением, всячески заинтересовывать и мотивировать их преимуществами такого образования.

Одним из таких очевидных преимуществ является то, что дополнительное образование, получаемое одновременно с базовым, дается легче, так как дополнительные программы проводятся по очно-заочной форме (то есть в вечернее время). Современному работающему специалисту становится все труднее найти время для продолжения образования (не всем работодателям комфортно, когда сотрудник отсутствует на предприятии в рабочее время). Несмотря на то, что активно обсуждаются поправки в Трудовой кодекс Российской Федерации, в которых должны быть более четко прописаны требования к повышению квалификации и переподготовке работников, для многих работодателей этот пункт пока не является обязательным.

Ещё одно преимущество состоит в том, что в результате дополнительного образования у студентов колледжа формируются профессиональные компетенции, необходимые для будущей деятельности.

Профессиональная компетентность представляет собой систематизированную и профессионально оправданную совокупность знаний, умений и навыков, при отсутствии или недостаточной сформированности которых деятельность в той или иной трудовой сфере будет неэффективной или даже вовсе невозможной. Кроме того, профессиональная компетентность – это еще и определенная моральная позиция человека, выражающаяся в его ответственности за результаты и качество своей работы, следовательно, требующая постоянного повышения уровня знаний, умений и навыков в постоянно меняющихся условиях. Процесс формирования компетентности сложен и многоаспектен, он требует не только внешнего воздействия со стороны педагога в ходе образовательного процесса, но и наличия таких личностных качеств, как внутренняя собранность, самоорганизация, самодисциплина, которые, в свою очередь, благоприятно влияют на всю последующую профессиональную деятельность.

Третье преимущество заключается, как правило, в высокой востребованности на рынке труда тех выпускников системы СПО, которые параллельно с основной учебной программой проходили ещё и дополнительное профессиональное обучение. Факт значительного повышения возможности трудоустройства таких выпускников подтверждается результатами проводимых мониторингов: более 90% таких выпускников успешно трудоустраиваются, уверенно чувствуя себя на рынке труда и успешно осуществляя свои планы [6, с. 396].

Наиболее распространенными видами дополнительного профессионального образования являются повышение квалификации, профессиональная переподготовка и стажировка. Особый вид – дополнительные образовательные программы, реализуемые непосредственно в самих колледжах.

В качестве примера приведем программу повышения квалификации по специальности 20.02.04 «Пожарная безопасность», разработанную в ГБПОУ СО «Тольяттинский социально-экономический колледж». Содержание программы значительно обогащает знания обучающихся по следующим вопросам:

- общие вопросы безопасного производства: опасные и вредные факторы при производстве работ на высоте, представление о рисках падения, идентификация опасности на рабочем месте, узконаправленные требования безопасности при производстве работ на высоте и другое;
- знакомство с оборудованием: средства индивидуальной защиты, условно статические страховочно-спасательные веревки для применения в промышленном альпинизме, техника верёвочного доступа и другое;
- спасательные техники: самоспасание, спасение рабочей бригадой, технически сложные спасательные работы, эвакуация пострадавшего и другое.

Особое внимание уделено практическим навыкам обучающихся в области применения обвязок (привязок) для страховки при работе на высоте; отработки приемов и техник самоспасания и спасения рабочей бригадой; отработки технически сложных спасательных работ и т. д.

В результате освоения программы формируется ряд профессионально значимых компетенций (ПК):

- ПК 1.1. Организация несения службы и выезда по тревоге дежурного караула пожарной части;
- ПК 1.2. Проведение подготовки личного состава к действиям по тушению пожаров;
- ПК 1.3. Организация действий по тушению пожаров;
- ПК 1.4. Организация проведения аварийно-спасательных работ.

Итак, можно сделать ряд выводов. Во-первых, в настоящее время растет спрос на квалифицированных работников, обладающих профессиональными компетенциями, отвечающими требованиям современного производства. Во-вторых, главной задачей колледжей является подготовка специалистов, способных адаптироваться к современным условиям на рынке труда, к постоянным изменениям в сфере экономики и технологий, что невозможно без формирования у студентов профессиональных компетенций, которые со временем становятся целевыми навыками в выбранной специальности. В-третьих, развитие системы дополнительного образования способствует формированию профессиональных компетенций, что позволяет выпускникам колледжей успешно решать разнообразные задачи в своей профессиональной деятельности.

Перспективной работой ГБПОУ СО «Тольяттинский социально-экономический колледж» в рамках рассматриваемой проблемы является содержательное наполнение разработанной учебной программы в части практических занятий.

### Список источников и литературы

1. Аввакумова У.А., Никифорова Е.П., Никитина Е.В., Борисова Л.П. Роль дополнительного образования в развитии русской речи студентов-билингвов средних профессиональных образовательных организаций // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 1. – С. 24-31.
2. Ахметжанова Г.В., Емельянова Т.В., Семенова Ю.В. Повышение уровня развития стратегической компетенции студентов колледжа // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1-4 (103). – С. 102-105.
3. Баранова Т.Л. Дополнительное профессиональное образование студентов // Современные научные исследования: теория и практика. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нефтекамск: «Мир науки», 2017. – С. 12-19.
4. Емельянова Т.В. Зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров на основе практикоориентированного подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. I. – № 6 (72). – С. 137-151.
5. Емельянова Т.В. Практико-ориентированное обучение будущих педагогов: зарубежный опыт // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 9-2 (99). – С. 110-116.
6. Мустафина З.Ш. Формирование дополнительных профессиональных компетенций у студентов среднего профессионального образования по специальности «Земельно-имущественные отношения» // Права и свободы человека и гражданина: теоретические аспекты и юридическая практика. Материалы ежегодной Международной научной конференции памяти профессора Ф.М. Рудинского. – Рязань: «Концепция», 2017. – С. 497-499.
7. Петрова Л.Н., Кочетова Е.А., Журавлева О.В. Центр дополнительного образования как инновационная площадка по формированию дополнительных профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей // Вопросы реализации модели интеграции среднего профессионального педагогического образования в непрерывную систему подготовки педагогических кадров. Сборник материалов конференции (г. Москва, 08-09 ноября 2018 г.). – М.: «Перо», 2018. – С. 393-400.
8. Руденко И.В., Груздова И.В., Емельянова Т.В., Ошкина А.А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов на основе разработки и внедрения апостериорной модели // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов. Сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань: КФУ, 2020. – С. 55-63.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (часть 1). – Ст. 7598.

© Конухова Ю.В., 2021



УДК 378

**О. Х. Мирошникова**

**ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА  
ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ**

**Аннотация.** На основе анализа образовательной практики выявлены возможности интегрированного применения технологии языкового портфеля и стратегий формирующего оценивания коммуникативных иноязычных компетенций студентов, обучающихся по естественнонаучным направлениям подготовки. В результате проведенного автором педагогического эксперимента было доказано, что языковой портфель позволяет комбинировать различные приемы формирующего оценивания с целью накопительной оценки и развития компетенций у студентов бакалавриата в области чтения и письма на иностранном языке, а также иноязычной речевой деятельности.

**Ключевые слова:** формирующее оценивание, портфельные методы оценки, языковой портфель, иноязычная подготовка, языковые компетенции.

Применение альтернативных способов оценки результатов образовательной деятельности выступает в качестве действенного механизма повышения мотивации обучающихся к изучению предметных дисциплин в условиях высшего образования, в том числе в инновационном информационно-образовательном пространстве федерального университета [1]. К альтернативным средствам педагогической диагностики можно с полным правом отнести такие современные формы оценочной деятельности, как накопительная оценка с помощью портфолио, модульно-рейтинговые методы оценки, формирующее оценивание. В настоящее время в контексте обновления содержания образования наблюдается тенденция, направленная на доработку и трансформацию известных образовательных моделей в соответствии с требованиями и запросами информационного общества [2]. В частности, уже более 15 лет в образовательной практике вузов в процессе

преподавания предметов гуманитарно-языкового цикла находит применение технология языкового портфеля, позволяющая комбинировать различные приемы и формы оценивания образовательных результатов. Цель настоящего исследования – описать опыт комбинирования портфельных методов оценки и приемов формирующего оценивания как особой педагогической технологии, направленной на оценку и формирование предметных образовательных результатов и универсальных метакомпетенций обучающихся [3].

Что понимают специалисты под формирующим оцениванием? Мы разделяем мнение сотрудника Вашингтонского университета в Сиэтле Йэна Кларка [4], который полагает, что формирующее оценивание – это такая форма контрольно-оценочной деятельности, которая строится на основе интегрированного применения в пределах единого образовательного пространства системы динамичных и вариативных оценочных средств и диагностических стратегий формального (стандартизированного, суммативного) и неформального (персонализированного, практико-ориентированного) характера. Формирующее оценивание может строиться с применением портфолио как в бумажном, так и в электронном форматах, в том числе в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в высшей школе [5]. При этом именно форма портфолио позволяет обеспечить развитие навыков автономной учебной деятельности и метакогнитивных способностей в сочетании со студентоцентрированной позицией преподавателя, выступающего в данном случае в роли фасилитатора – помощника, направляющего деятельность студентов в учебном процессе.

Опыт теоретической разработки и практического применения технологии профессионально-языкового портфеля с элементами формирующего оценивания среди студентов бакалавриата и магистратуры по естественнонаучным направлениям подготовки в ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» [6] показал высокую эффективность интегративного подхода в процессе формирования и диагностики иноязычных

компетенций обучающихся. Формирующее оценивание на основе портфолио выполняет функции текущего и итогового контроля, стимулирует развитие навыков самостоятельной работы и позволяет осуществлять мониторинг процесса формирования всех видов компетенций – как профессионально-языковых (в аспектах говорения, чтения, письма, аудирования, владения профессиональной терминологией), так и универсальных (компетенции автономной учебной деятельности, коммуникативные навыки, лингвокультурные компетенции, критическое и аналитическое мышление, навыки академического чтения и письма и т. д.).

В соответствии с программными требованиями, проведенный нами формирующий эксперимент в академических группах по естественнонаучным направлениям подготовки («Биология», «Почвоведение», I и II курсы) не был непосредственно направлен на профессионализацию иноязычной речи, которая возможна, лишь начиная с уровня языковых компетенций В1 (пороговый). В задачу экспериментатора входило выявление эффективности интегрированного применения технологии языкового портфеля и стратегий формирующего оценивания общеязыковых англоязычных коммуникативных компетенций студентов. Оказалось, что применение метода формирующего оценивания в сочетании с технологией языкового портфеля в экспериментальной группе (ЭГ), в которой использовалась интегрированная методика, показало более высокий уровень общеязыковых компетенций в процессе проведения итогового среза по сравнению с контрольной группой (КГ), где портфолио применялось лишь как средство для накопительной оценки. Иноязычные компетенции в ЭГ (28 человек) и КГ (27 человек) определялись на основе стандартных методик тестирования («English Placement Test») согласно Общеввропейской шкале языковых компетенций (Common European Framework of Reference, CEFR). Результаты были дифференцированы по трем уровням: высокий (В), средний (С) и низкий (Н).

По итогам педагогического эксперимента были получены следующие данные (выражены в процентах от общего количества обучающихся в группе):

- начальный срез в ЭГ: Н – 57%; С – 36%; В – 7%; итоговый срез в ЭГ: Н – 29%; С – 46%; В – 25%;
- начальный срез в КГ: Н – 67%; С – 26%; В – 7%; итоговый срез в КГ: Н – 41%; С – 44%; В – 15%.

Применение статистического метода Вилкоксона – Манна – Уитни позволяет утверждать, что достигнутые изменения в ЭГ произошли не случайно, а в результате целенаправленного экспериментального воздействия.

Таким образом, можно говорить о том, что интеграция стратегий формирующего оценивания и технологии языкового портфеля в системе иноязычной подготовки бакалавров естественнонаучных направлений дает значимые результаты в процессе формирования языковых компетенций студентов, закладывая основы для будущей профессионализации иноязычной речевой деятельности обучающихся.

### Список литературы

1. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета. Коллективная монография. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2012. 258 с.
2. Бермус А.Г. Методология модернизации образования: опыт осмысления // Credo New. 2008. № 1.
3. Шаповалова О.Н., Ефремова Н.Ф. Применение технологии формирующего оценивания на уроках естественнонаучного цикла в основной школе [Электронный ресурс]. – URL: <https://e-koncept.ru/2020/201017.htm> (дата обращения: 04.04.2021).
4. Clark I. Formative assessment: There is nothing so practical as a good theory // Australian Journal of Education. 2010. Iss. 54 (3). Pp. 341-352.
5. Burner T. The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts. A review of the literature // Studies in Education Evaluation. 2014. Vol. 43. Pp. 139-149.
6. Мирошникова О.Х. Профессионально-языковой портфель для магистрантов биологических специальностей. Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. 128 с.

© Мирошникова О.Х., 2021



УДК 159.9

***С. В. Михайлова***

## **ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ОФИЦЕРОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

**Аннотация.** В статье представлены основные профилактические меры по снижению вероятности возникновения эмоционального выгорания у офицеров военного высшего учебного заведения. Эмоциональное выгорание может происходить под действием как внешних (организационных и социально-демографических), так и индивидуальных факторов. Для уменьшения негативного влияния внешних факторов необходимо проводить на уровне военного вуза соответствующую организационную и воспитательную работу. С целью снижения деструктивного воздействия индивидуальных факторов рекомендуется применять меры, направленные на корректировку и развитие субъектно-личностных качеств офицеров.

**Ключевые слова:** профилактика, эмоциональное выгорание, офицеры, военный вуз, субъектно-личностные характеристики.

В 2019 году синдром эмоционального выгорания стал рассматриваться как отрицательное состояние в сфере профессиональной занятости, которое было внесено в каталог Международной классификации болезней-11 (МКБ-11). Синдром является результатом хронического негативного психического состояния на рабочем месте, которое не было успешно преодолено. В действующую классификацию болезней МКБ-10 данный синдром также был включен, но в новой классификации он представлен более подробно. Профессиональный синдром, строго говоря, не является заболеванием, но, тем не менее, с его симптомами обращаются в учреждения здравоохранения. Поскольку МКБ-11 вступит в силу с января 2022 года, а Всемирная организация здравоохранения только приступает к разработке научно обоснованных принципов профилактики синдрома, исследование эмоционального выгорания в различных сферах профессиональной деятельности является на данный момент времени крайне актуальным [5].

Офицеры военного высшего учебного заведения в значительной степени подвержены эмоциональному выгоранию, что обусловлено действием целого комплекса стрессогенных условий, таких как уставной порядок взаимоотношений, высокая интенсивность общения, сверхурочная работа, длительные психические и физические нагрузки, высокая ответственность и т. д. [3]

Все вышеперечисленные факторы могут негативно влиять на качество работы, а также на психическое и физическое здоровье.

Профилактика эмоционального выгорания у офицеров включает комплекс мероприятий, направленных на снижение вероятности возникновения данного синдрома и предотвращение его развития.

Профилактические меры осуществляются на разных уровнях управления военным вузом командирами (начальниками), руководителями отделов и служб, отделом по работе с личным составом [7].

Руководители отделов и служб отвечают за общую организацию профилактических мероприятий, командиры осуществляют контроль за их непосредственным выполнением.

Профилактика профессионального выгорания должна носить комплексный характер, поскольку все службы и направления деятельности в военном вузе тесно взаимосвязаны.

Профилактические меры по предотвращению эмоционального выгорания представлены в таблице 1.

Исследователь В. Е. Орел выделяет две группы факторов, влияющих на возникновение синдрома, – внешние (организационные) и внутренние (индивидуальные) [6]. В соответствии с этим, профилактические меры можно разделить на организационно-воспитательные и развивающие. Первая группа мер способствует смягчению внешних факторов (организационного и социально-демографического), а вторая – развитию субъектно-личностных особенностей офицера.

**Методы профилактики эмоционального выгорания  
среди офицеров военного вуза**

№	Факторы эмоционального выгорания	Профилактические методы
1	Организационные факторы: условия и содержание работы, социально-психологические и социально-демографические факторы	Мероприятия, направленные на улучшение условий службы офицера: информационно-пропагандистские, психологические, социальные, культурно-досуговые
2	Индивидуальные факторы: субъектно-личностные характеристики	Комплекс мероприятий, направленных на развитие субъектно-личностных качеств (контроль поведения, смысло-жизненная ориентация, моральная нормативность, коммуникативный потенциал)

Меры организационно-воспитательного характера включают информационно-пропагандистские, психологические, социальные, культурно-досуговые и другие мероприятия [7, с. 163]. Часть из них, например, информационно-пропагандистские и культурно-досуговые мероприятия осуществляются силами информационного отдела и отдела по культурно-массовой работе военного учреждения [7, с. 124]. Эти меры направлены, в первую очередь, на укрепление чувства патриотизма и морально-этических норм (моральная нормативность).

Информационно-пропагандистские мероприятия могут проходить в следующих форматах:

- мероприятия просветительского характера, посвященные российской военной истории, армейским традициям, военной педагогике и психологии;
- конференции по актуальным вопросам развития страны и Вооруженных Сил;

– мероприятия, посвященные государственным праздникам, Дням воинской славы и Памятным датам России, а также профессиональным военным праздникам.

Психологическая работа включает психодиагностику, психологическое консультирование, психокоррекцию, психологическое сопровождение, а также просвещение офицеров и их семей по проблеме эмоционального выгорания [2, с. 67]. Чтобы семьи военнослужащих своевременно обращались за психологической помощью, необходимо информировать их об этой возможности.

В план психологической работы рекомендуется включить меры по осуществлению диагностики и контроля над психологическим и эмоциональным состоянием офицерского коллектива. В этой связи важно организовать психологическую подготовку личного состава с целью проведения самодиагностики и диагностики подчиненных.

Социальные мероприятия представляют собой отслеживание морально-психологического состояния офицеров, поддержание благоприятной и доброжелательной атмосферы внутри воинского коллектива, создание специального совета для решения семейных проблем.

Также рекомендуется организовать на должном уровне культурно-досуговую деятельность для офицеров и их семей [7, с. 161].

В целях мотивации офицеров к саморазвитию и профессиональному росту необходимо предоставлять возможности для профессиональной подготовки (прохождение курсов повышения квалификации или переподготовки) и периодически поощрять публичными благодарностями за успехи на службе и в профессиональной деятельности.

Вторая группа профилактических мер направлена на развитие субъектно-личностных качеств офицера. К субъектным качествам относится, например, контроль над собственным поведением, а к личностным – коммуникативный потенциал, моральная нормативность, представления о

ценностях и смысле жизни (смысложизненная ориентация) [3; 8]. В специальном исследовании, посвященном причинам появления эмоционального выгорания у офицеров военного вуза, было выявлено, что между эмоциональным выгоранием и субъектно-личностными свойствами существует обратная корреляционная связь [3]. Иными словами, при возрастании уровня субъектно-личностных характеристик снижается уровень эмоционального выгорания. Указанное исследование было основано на системно-субъектном подходе.

К профилактическим мерам второй группы могут быть, в частности, отнесены семинары, беседы и тренинги [1]. Они нацелены на выработку и закрепление у военнослужащих следующих качеств и навыков:

1. Саморегуляция – когнитивный, эмоциональный и волевой контроль. Способность осознанно управлять своими эмоциями и поведением при постоянном воздействии внешних негативных условий предотвращает появление синдрома [3; 8].

2. Коммуникативные способности – интенсивное общение на службе может стать причиной возникновения эмоциональной усталости, а затем – и эмоционального выгорания. Офицер, который умеет налаживать отношения с сослуживцами, подчиненными и командирами, способен рационально разрешать конфликты, менее подвержен воздействию синдрома [3; 4].

3. Смысложизненная ориентация – если у офицера профессиональные ценности совпадают с личностными, у него сохранится ощущение осмысленности жизни и своей службы, что будет поддерживать и мотивировать его в профессиональной деятельности [1]. В противном случае будет расти внутреннее напряжение, которое может привести к психологическому надлому и выгоранию.

4. Моральная нормативность – отражает способность следовать общепринятым нормам и соблюдать уставной порядок взаимоотношений [4].

Нежелание ориентироваться на групповые правила вызывает конфликты и напряжение в коллективе.

Важной особенностью мероприятий, направленных на развитие субъектно-личностных качеств, является желание и готовность офицера следовать рекомендациям по предотвращению эмоционального выгорания.

Таким образом, если организационные и развивающие мероприятия будут своевременно реализовываться и координироваться на всех уровнях военного вуза, профилактика эмоционального выгорания будет действенной и эффективной.

### **Список литературы**

1. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. Учебное пособие. СПб.: «Питер», 2006. 208 с.
2. *Караяни А.Г., Сыромятников И.В.* Прикладная военная психология. СПб.: «Питер», 2006. 480 с.
3. *Китченко С.В.* Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и субъектно-личностных характеристик у офицеров военного вуза // Актуальные вопросы подготовки кадров для Военно-воздушных сил. Материалы вузовской научно-практической конференции филиала ВУНЦ ВВС «ВВА». В 2 частях. Часть 2. Челябинск: ВУНЦ ВВС «ВВА» (филиал), 2018. С. 112-121.
4. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16-24.
5. Международная классификация болезней. «Профессиональный синдром» эмоционального выгорания. Сайт Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: [https://www.who.int/mental\\_health/evidence/burn-out/ru/](https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/ru/) (дата обращения: 15.03.2021).
6. *Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 89-101.
7. Теория и практика воспитания военнослужащих. Учебное пособие / Под общ. ред. Н.И. Резника. М.: Главное управление воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации, 2005. 340 с.
8. *Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

© Михайлова С.В., 2021



## **Раздел V**

### **Филология и лингвистика**

УДК 811.112.2:613-036.21

*Л. О. Белякова*

#### **ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА НА ЛЕКСИКУ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс пополнения лексики немецкого языка под влиянием пандемии коронавируса. Автор исследует способы образования новых слов, анализирует практику их использования, в том числе, в немецкоязычных периодических изданиях, представляет и поясняет новые, наиболее интересные слова. Анализируются исследования немецких лингвистов, посвященные современным процессам словообразования. Актуальность статьи заключается в изучении изменений, реально происходящих в настоящее время в немецком языке.

**Ключевые слова:** пандемия коронавируса, немецкий язык, лексика, новые слова, термины.

Любой язык – это живая, динамичная система. Он постоянно развивается, поскольку исторические события, технические новации и социальные перемены неизбежно воздействуют на него, в том числе, на процессы словообразования. А как повлияла на немецкий язык пандемия коронавируса?

Целью данного исследования является изучение новых слов, появившихся в немецком языке под влиянием пандемии. Задачи исследования включали в себя поиск и анализ информации о новой лексике, определение основных способов образования новых слов, анализ новой лексики периодических онлайн-изданий на немецком языке, таких как журнал «Spiegel», берлинская газета «Tagesspiegel» и австрийская «Salzburger

Nachrichten», и анализ обсуждений на эту тему в немецкоязычном сегменте Интернета. Основопологающим для данного исследования является описательный метод, включающий приём интерпретации полученной информации. Также были использованы методы сопоставления и обобщения, и метод анализа языковых фактов.

2020 год стал особым годом для немецкого языка из-за пандемии и связанных с ней социальных последствий. Никакое другое событие последних трёх десятилетий не оказало такого влияния на язык, как кризис, вызванный пандемией коронавируса. Одними из первых неологизмов стали слова *die Corona-Pandemie* и *die Corona-Krise*.

Вообще, слово *Corona* за очень короткий период стало частью огромного количества новых составных существительных, например: *der Corona-Fall* (случай заражения коронавирусом), *die Corona-Hysterie* (используется противниками строгих ограничительных мер, по прекращению распространения коронавируса), *der (das) Corona-Fake* (ложное сообщение, связанное с коронавирусом), *der Corona-Hype* (навязчивая социальная реклама, связанная с коронавирусом), *die Corona-Regeln* (правила, которые должны соблюдаться во время пандемии), *Corona müde* (усталость от всех событий, связанных с пандемией), *die Nach-Corona-Zeit* (время, которое наступит после пандемии коронавируса) и т. д.

Активно стали использоваться заимствования из английского языка, например: *der Hotspot* (центр повышенной активности вируса или эпицентр его распространения), *der Shutdown* (прекращение работы или закрытие предприятия), *der Lockdown* (локдаун – пакет мер по ограничению распространения инфекции в виде правил соблюдения дистанции, закрытия общественных и частных учреждений, запрета на массовые мероприятия и т. д.); *das Home-Office* (место в собственной квартире или доме, оснащённое компьютером и другой техникой для удалённой работы; одновременно формат работы, при котором сотрудники выполняют свои профессиональные

обязанности удалённо, находясь дома за компьютером; интересно, что в английском языке это слово означает также Министерство внутренних дел); *das Social Distancing* (ограничение социальных контактов для снижения риска распространения инфекции).

Сотрудники Института немецкого языка в Мангейме (Institut für Deutsche Sprache, IDS) собрали в общей сложности около 1 000 новых слов, появившихся в немецком языке вокруг темы пандемии, и разместили их с пояснениями на специальном сайте [5].

Что отличает кризис пандемии коронавируса от других событий, так это его глубокое влияние на язык средств массовой информации и на повседневный язык. С каждой волной пандемии – *die Corona-Welle* – наблюдалось постоянное пополнение лексики. В начале пандемии, когда люди в панике стали скупать предметы первой необходимости и продукты длительного хранения, в СМИ появилось слово *die Hamsteritis* (болезненная склонность к накоплению излишне больших запасов определенных продуктов во время пандемии коронавируса). Суффикс *-itis* был взят от названия болезней – *Bronchitis* или *Meningitis*. Уже существовавшее слово *die Hamsterkäufe* (закупки товаров про запас) из-за актуальности тоже вошло в активное употребление. В связи с потоком недостоверной информации, слухов и некомпетентных заявлений, связанных с COVID-19, стало употребляться слово *die Infodemie*, образованное по аналогии от слова *die Pandemie*. Слово *die Dauerwelle* в контексте пандемии приобрело дополнительное значение – теперь это не только химическая завивка, но и периодический рост и спад количества инфицированных. Под словом *der Salami-Lockdown* следует понимать поэтапное закрытие школ в условиях пандемии. Слова *die Spuckschutzscheibe* или *der Hygieneschutz* обозначают защитные диски из оргстекла, которые стали устанавливать в местах скопления людей, например, в магазинах, аптеках или в офисах для разделения рабочих мест, чтобы предотвратить риск передачи инфекции воздушно-

капельным путём; *der Babyelefant* («слонёнок») – символ минимального расстояния, на котором можно избежать заражения вирусом.

В период пандемии в социальных сетях сформировались такие причудливые слова, как *die Coronioia* – от *die Paranoia* (психоз, связанный с коронавирусом), *die Covidioten* или *coronoid* – от *paranoid* (люди, которые боятся заразиться коронавирусом).

Милена Белозевич из Трирского университета полагает, что с помощью языка конструируется реальность. Это нормальный процесс, особенно в кризисные времена: «„*Mit Sprache konstruieren wir Realität*“, sagt Milena Belosevic von der Universität Trier. Besonders in Krisenzeiten sei es normal, auf ...» [1].

В разгар пандемии внимание представителей Немецкой Академии языка и поэзии (*Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung*) в Дармштадте, которые занимаются исследованием немецкого языка и немецкой литературы, привлекло слово *der Coronasünder*. Обсуждению этого неологизма была посвящена первая из восьми онлайн-встреч «*Corona Wörter. Folge 1*» [2]. Онлайн-обсуждения были организованы в рамках проекта «Цифровой словарь немецкого языка» («*Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*») Берлин-Бранденбургской Академии наук (*Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften*) и размещены на канале «YouTube». *Der Coronasünder*, согласно Цифровому словарю, означает лицо, которое во время пандемии не соблюдает действующие в данной ситуации законы и предписания (особенно для защиты от инфекции). Слово образовано по аналогии с уже существующими сложными словами в немецком языке: *der Verkehrssünder* – нарушитель, который совершил дорожное преступление, и *der Umweltsünder* – человек, который намеренно загрязняет окружающую среду и сознательно игнорирует её защиту.

Полемика развернулась вокруг изначального значения слова *der Sünder* – «грешник» (человек, который совершил грех). Грех, как известно, – это

сугубо религиозное понятие. Нарушение в первую очередь заповедей, а не норм законодательства причисляет человека к числу грешников и требует от него покаяния и искупления греха. Контраргументом стало мнение, что каждый представитель общества должен проявлять сознательность и действовать в соответствии с законодательством своей страны. И, стало быть, смысл, заключённый в слове *der Sünder*, должен побуждать людей соблюдать не только религиозные заповеди, но и государственные законы.

Как ощущают себя жители Германии, большинство которых являются верующими людьми, когда их причисляют к грешникам за отсутствие маски? Проанализировать мнение тех, кто просмотрел эту дискуссию, нам не удалось, поскольку комментарии были отключены. При этом стоит отметить, что обсуждение слова *der Coronasünder* вызвало наибольший интерес и привлекло внимание более 1 000 человек, в то время как остальные онлайн-встречи набрали намного меньше просмотров.

Появление новых слов вызывает не только дискуссии среди учёных, но и бурные дебаты в социальных сетях. Показательным является пример с составным словом *die Mund-Nasen-Maske*. Немецкий комик, писатель и телеведущий Дитер Нур в своём ежегодном шоу, которое он посвящает обзору важнейших событий прошедшего года [3], выразил недоумение, почему слово *Nase* используется во множественном числе – *Nasen*, и предположил, что у автора этого нового слова, скорее всего, было два носа. Шутка разделила аудиторию на два лагеря. Одни восприняли её как проявление глупости и некомпетентности. В комментариях посыпались объяснения, что буква «n» – это соединительная гласная. Гизела Цифонун, профессор, заведующая Отделением грамматики Института немецкого языка, написала даже специальную статью «Zwischenruf „Warum eine Maske für Mund und Nase Mund-Nasen-Maske heißt?“» [4] («Реплика „Почему маска для рта и носа называется Mund-Nasen-Maske?“»), посвящённую детальному анализу этого нового составного слова. И действительно, логика понятна, почему лучше

всего писать именно так, с двумя дефисами: *Mund-Nasen-Maske*. Написание *die Mund- und Nasenmaske* подразумевает наличие двух отдельных слов – «*Mundmaske*» и «*Nasenmaske*», то есть речь в таком случае будет идти уже о двух масках.

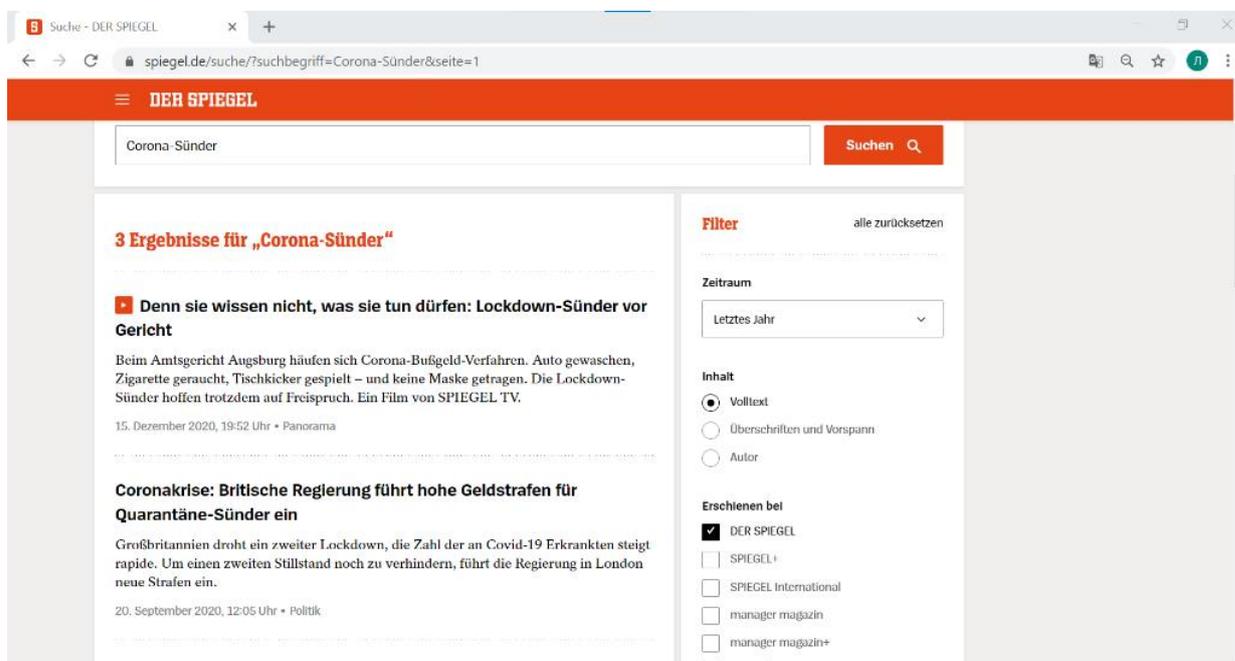


Рисунок 1. Пример употребления новых слов в немецком онлайн-СМИ

Но по мнению другой стороны, социальная сатира, зачастую жёсткая, едкая и циничная, побуждает людей задуматься о насущных проблемах. Ирония по поводу нового составного слова *Mund- und Nasenmaske*, на взгляд автора, подчёркивает проблему чрезмерного влияния пандемии на немецкий язык, когда появление избыточного количества новых слов лишено уже здравого смысла.

И в самом деле, с изменением ситуации многие из новых терминов всё реже используются в речи и в СМИ, либо вообще исчезают, теряя свою актуальность вместе с обозначаемыми явлениями и событиями. И это тоже вполне нормальный процесс. Например, в марте – апреле 2020 года употребление в новостях слов *die Hamsterkäufe*, *die Hamsteritis*, *hamstern* и словосочетаний с ними достигло апогея. Когда же пик пандемии был пройден и в репортажах стали подниматься другие темы, использование этих слов

постепенно сошло на нет. Слово *die Corona-Partys* (вечеринки, проводимые во время начала пандемии) перестало употребляться с момента его запрещения. Слово *der Gabenzaun* (забор, у которого выставляют пакеты с пожертвованиями – продуктами, одеждой и т. д.) по окончании пандемии, скорее всего, тоже исчезнет из употребления.

В ходе исследования был проведён анализ актуальности и частоты употребления новых слов за последний год в трёх немецкоязычных периодических онлайн-изданиях (рис. 1). Итоги сравнительного анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Анализ частоты употребления новой лексики  
в немецкоязычных периодических изданиях**

Новые слова	«Spiegel» (немецкий еженедельный журнал)	«Salzburger Nachrichten» (австрийская газета)	«Der Tagesspiegel» (берлинская газета)
<b>Corona-Pandemie</b>	7980	190	25
<b>Corona-Krise</b>	4341	435	12
<b>Corona-Sünder</b>	3	5	0
<b>Hamsterkäufe</b>	8	85	0
<b>Hotspot</b>	366	298	10
<b>Lockdown</b>	2392	12	90
<b>Home-Office</b>	1017	135	1
<b>Baby-Elefant</b>	0	0	0
<b>Coronoia</b>	0	0	0
<b>Corona müde</b>	19	4	3

Как следует из данных таблицы, в журнале «Spiegel» и берлинской газете «Tagesspiegel» наиболее употребительными из новых слов являются *Corona-Pandemie*, *Corona-Krise*, *Lockdown*, а в австрийской «Salzburger Nachrichten» – *Corona-Krise*, *Hotspot*, *Corona-Pandemie*. Слова *Coronoia* и *Baby-Elefant* (в значении безопасной дистанции) не вошли в лексику данных СМИ, что подтверждает факт их преимущественного употребления в социальных сетях и Интернете. Слово *Corona-Sünder*, значение которого столь

горячо обсуждалось представителями Немецкой Академии языка и поэзии, также не получило широкого распространения в масс-медиа.

Итак, данное исследование показывает, что немецкий язык за время пандемии коронавируса обогатился более чем на 1 000 слов! Разумеется, далеко не все из них найдут широкое применение в будущем. Автором приведены наиболее интересные, на его взгляд, новые слова, возникшие в немецком языке за последние полтора года. Не все из этих неологизмов стали актуальными для СМИ. Часть новой лексики возникла спонтанно на просторах Интернета, в социальных сетях, и является элементом сугубо разговорной речи. Данные свидетельствуют о том, что новая лексика может стать не только предметом лингвистических исследований, но и поводом для иронии и бурных общественных дискуссий. И это позволяет сделать вывод о том, что немецкий язык продолжает своё развитие.

#### **Список источников**

1. Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie [E-source]. – URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp> (accessed: 24.03.2021).
2. Corona, Geisterspiele, Drostemie: Wie sich unsere Sprache durch Corona ändert. [E-source]. – URL: <https://www.sn.at/panorama/medien/coronaia-geisterspiele-drostemie-wie-sich-unsere-sprache-durch-corona-aendert-92693527> (accessed: 26.03.2021).
3. Corona Wörter. Folge 1 [E-source]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XiUtHtoPBqg> (accessed: 24.03.2021).
4. Nuhr 2020 – Jahresblick – Nuhr im Ersten – ARD. Das Erste. Video [E-source]. – URL: <https://www.daserste.de/unterhaltung/comedy-satire/satire-gipfel/videos/nuhr-2020-der-jahresrueckblick-video-108.html> (accessed: 24.03.2021).
5. Zwischenruf zu «Warum eine Maske für Mund und Nase Mund-Nasen-Maske heißt?» [E-source]. – URL: [https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/Coronakrise/IDS\\_Sprache\\_Coronakrise\\_Zifonun\\_Maske.pdf](https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/Coronakrise/IDS_Sprache_Coronakrise_Zifonun_Maske.pdf) (accessed: 24.03.2021).

© Белякова Л.О., 2021



УДК 81`33

DOI: 10.46987/0216042021\_116

**Я. А. Высоцкая, М. О. Белова**

**ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА  
НА ФОРМИРОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению новейших лексических единиц в английском языке, появившихся под влиянием пандемии коронавируса. Рассматриваются причины их возникновения, дается характеристика преобладающих способов словообразования, приводятся примеры употребления неологизмов. Анализ исследуемого материала показывает, что самую большую группу составляют лексические неологизмы, а самой продуктивной словообразовательной моделью является слияние.

**Abstract.** The article studies the latest English lexical units related to the coronavirus pandemic. The prevailing methods of formation of new COVID-19 words is given, as well as the examples of their use and the reasons for their occurrence. The analysis of the material under study showed that the largest group consists of lexical neologisms, and the most productive word-formation model is blending.

**Ключевые слова:** неологизм, способы словообразования, современный английский язык, коронавирус, COVID-19.

**Keywords:** neologism, ways of word formation, modern English, coronavirus, COVID-19.

Научно-технический прогресс и явления социальной жизни формируют и постоянно меняют окружающий нас мир. Язык чутко реагирует на эти изменения и отвечает на появление новых объектов и явлений действительности образованием новых лексических единиц – неологизмов.

Неологизмы свидетельствуют о социальной природе языка. Язык связан как с духовной, так и с материальной деятельностью человека, и любые общественные изменения находят в нем свое непосредственное отражение. Лексика языка особенно чувствительна к переменам в общественно-культурной жизни общества [1]. Каждая эпоха обогащает язык своими

уникальными неологизмами, отражающими тенденции развития общества или потрясения, переживаемые людьми в данный исторический период.

Некоторые исследователи отмечают лавинообразный или волнообразный характер появления неологизмов и говорят о таком явлении, как неологический бум [2], характеризуя этим понятием одновременное появление в языке большого количества новых лексических единиц.

2020 год значительно обогатил мировые языки лексическими новообразованиями. Большая их часть связана с распространением охватившей весь мир коронавирусной инфекции (COVID-19). С момента ее появления во всех сферах жизни произошли колоссальные изменения, появились новые предметы, явления и процессы, не существовавшие ранее, – всё это нашло соответствующее отражение в языке.

В конце каждого года наиболее часто употреблявшаяся в публичной коммуникации английская лексическая единица получает звание «Слово года» (Word of the Year, WOTY). Выбранное слово или слова показывают, *что* находилось в фокусе общественного внимания в течение уходящего года, и выступают в качестве индикаторов политических, экономических и социокультурных изменений [3].

В 2020 году профессиональные лингвистические ассоциации и языковые общества, неформальные экспертные сообщества, а также простые носители языка в социальных сетях и блогах словами года выбрали лексические единицы, относящиеся к пандемии COVID-19. «Словарь английского языка Коллинза» («Collins English Dictionary») титул «Слово года» отдал лексической единице *lockdown* и назвал еще пять слов, относящихся к пандемии, самыми употребительными словами 2020 года. «Язык – это отражение мира вокруг нас, а в 2020 году главной темой стала глобальная пандемия», – отметила консультант по вопросам языкового содержания «Collins Dictionary» Хелен Ньюстед [4].

«Оксфордский словарь английского языка» («Oxford English Dictionary») главными словами 2020 года назвал *coronavirus*, *COVID-19*, *lockdown*, *social distancing*, *reopening*. В своем докладе «*Words of unprecedented year*» лексикографы назвали 2020 год беспрецедентным по темпу появления и количеству новых слов [5].

Стремительные изменения в словарном составе английского языка дают интересный материал для научных наблюдений. Исследование новейших лексических единиц представляет особую актуальность, поскольку изучение закономерностей образования и причин появления новых слов позволяет проанализировать основные тенденции развития языка на определенном историческом этапе.

В ходе исследования мы собрали и проанализировали неологизмы, связанные с пандемией коронавируса, распределили их по группам в соответствии с их формой, а также способами образования, рассмотрели примеры употребления данных слов в средствах массовой информации. Нами были отобраны 54 неологизма, как зафиксированные, так и незафиксированные на момент проведения исследования в лексикографических источниках.

Источниками языкового материала послужили толковые словари английского языка, корпус современного американского английского языка Марка Дэвиса, газетные и журнальные статьи, а также интернет-ресурсы.

В данной работе мы основываемся на определениях С. И. Ожегова, который трактует неологизм как «новое слово или выражение, а также новое значение старого слова» [6] и И. В. Арнольд, считающей неологизмами «слова или фразеологические обороты, входящие в язык в связи с ростом культуры и техники, развитием или изменениями в общественных отношениях и изменениями в быту и условиях жизни людей и ощущаемые говорящими как новые» [7]. Под неологизмами мы понимаем как абсолютно новые по форме и

значению слова, так и лексические единицы, уже имеющиеся в языке, значение которых существенно изменилось под влиянием внешних условий.

По форме различают три группы неологизмов – лексические, семантические и фразеологические [8].

К лексическим неологизмам относятся новообразования языка, которые образуются по продуктивным моделям словообразования, а также заимствования из других языков. Анализ новых слов и выражений по рассматриваемой тематике показал, что наибольшую группу составляют именно лексические неологизмы – 30 единиц из 54, то есть почти 56% всей выборки, а наиболее распространенными продуктивными моделями их образования являются слияние, аффиксация, словосложение, усечение, конверсия, аббревиатуры и акронимы.

Самой продуктивной словообразовательной моделью является слияние (40% от общего числа лексических неологизмов). Путем слияния слов *coronavirus* и *rollercoaster* появилось понятие *coronacoaster*, отражающее нестабильность в обществе и определяемое в «Macmillan English Dictionary» следующим образом: «the ups and downs of a person's mood or life generally during the coronavirus pandemic». Одним из примеров его употребления является заглавие статьи «*The Coronacoaster: Has lockdown sent anyone else on an absolute emotional rollercoaster?*» от 18 ноября 2020 года, опубликованной в британской версии американского журнала «Glamour».

С помощью слияния было образовано эмоционально окрашенное существительное *covidiot*, имеющее значение «someone who behaves in a stupid way that risks spreading the infectious disease COVID-19» («Cambridge Dictionary»), то есть кто-то, кто в силу своей неразумности не соблюдает необходимые для прекращения распространения инфекции меры предосторожности. К примеру, в британской газете «The Times» 30 января 2021 года вышла статья под заголовком «*The tweed and sideburns strain of Covidiot is by far the deadliest*».

В результате слияния слов *information* и *epidemic* образовалось существительное *infodemic*, которое характеризует следующую ситуацию «situation in which a lot of false information is being spread in a way that is harmful» («Cambridge Dictionary»). Пример его употребления можно найти на официальном сайте Всемирной организации здравоохранения [9]: «*WHO is continuing to develop activities to support the country pandemic preparedness and to mitigate the COVID-19 pandemic which is accompanied by an infodemic*».

При помощи слияния образовался целый ряд других неологизмов: *to smize* (от выражения *to smile with eyes* – «улыбаться глазами» по причине обязательного ношения защитных масок на лице), *maskne* (кожная болезнь, вызванная длительным ношением защитной маски), *coronely* (одиноким и грустным из-за коронавируса и недостатка живого общения), *coronacoinage* (новое слово или фраза, появившаяся на фоне пандемии), *quarantini* (коктейль, который поднимает настроение во время пребывания на самоизоляции), *coronacation* (шутливое обозначение «принудительных каникул»), *coronial* (от *coronavirus* и *millennial* – ребенок, зачатый во время пандемии коронавируса), *coronapocalypse* (от слов *coronavirus* и *apocalypse* – ироничная характеристика пандемии COVID-19 и вызванных ею социальных, экономических и политических потрясений), *spendemic* (от *to spend* и *epidemic* – тенденция к излишним тратам из-за тревожности на фоне нестабильной обстановки в обществе).

Второй по частотности моделью образования неологизмов стала аффиксация (23% от общего числа лексических неологизмов). При помощи приставки *anti-* и суффикса *-er* появилось существительное *anti-masker*, применяющееся по отношению к противникам всеобщего обязательного ношения защитных масок. Например, в статье «*We Have a Cheap, Effective Way to Keep Ourselves Safer From COVID-19. Why Are We Fighting About It?*» в американском журнале «Time» есть такой пример употребления этого неологизма: «*One problem is the “me first” culture in the U.S., in which anti-*

*maskers claim that their right to go around unmasked in public matters more than saving lives».*

При помощи присоединения префиксов и суффиксов образовались также слова *precoronavirus* и *postcoronavirus*, *precovid* и *postcovid* («до появления коронавируса» и «после»), *maskless* (не надевший маску человек) и *microcough* (намеренно приглушенный, едва слышный из-под защитной маски кашель, который не должен вызывать у окружающих мысли об опасности заразиться коронавирусом).

Третьей по продуктивности моделью словообразования является словосложение (17% лексических неологизмов). В результате сложения слов *mask* (маска) и *to shame* (стыдить) появилось понятие *mask-shaming*. *Mask-shaming* означает общественное осуждение тех людей, которые во время распространения коронавируса не носят защитные маски. К примеру, в выпуске газеты «The Guardian» от 22 июля 2020 г. данное выражение употреблено в следующем контексте: «*But with face coverings becoming mandatory for English shoppers this week (and already compulsory in Scotland) I'm sure it won't be long before mask-shaming is as rampant in the UK as it is over here».*

Путем словосложения появилось и существительное *Blursday*. Это слово, образованное по аналогии с английскими названиями дней недели, представляет собой юмористическое обозначение любого дня недели, который ничем не отличается от предыдущего.

С помощью этой словообразовательной модели появились также слова *doomscrolling* и *doomsurfing* (чтение плохих новостей, от которого тяжело оторваться), а также *Zoombombing* («вторжения» в видеоконференции со стороны интернет-троллей).

Действующим способом словообразования является модель усечения (6% неологизмов). Например, от медицинского термина *coronavirus* произошли слова *corona* и *the rona*. В статье в американской газете «The New

York Times» от 21 февраля 2021 г. последний неологизм встречается в таком контексте: «*Already, she had received a cold reception from local stores and a profane note had been put on her vehicle, which had Ontario license plates, telling her to go “home and take **the rona** with you”*».

При помощи метонимического переноса и конверсии названия программы для организации видеоконференций «Zoom», ставшей чрезвычайно популярной во время пандемии и всеобщей самоизоляции, образовался глагол *to zoom*, означающий «to use the video and audio conferencing service Zoom» («Macmillan Dictionary») и переведенный на русский язык экспрессивным «зумиться».

В группе отобранных нами неологизмов были обнаружены также следующие аббревиатуры: *BC* – before coronavirus, *WFH* – work from home.

Стоит заметить, что само слово *COVID-19* является акронимом, образованным от «*coronavirus disease 2019*». Сам же термин «*coronavirus*» возник ещё в 1960-е годы и использовался в научных и медицинских кругах. *COVID-19 (CV, C-19)* является новым словом 2020 года. Впервые оно было зафиксировано 11 февраля 2020 года в докладе Всемирной организации здравоохранения.

*Семантическими* неологизмами являются уже существующие в словарном составе языка слова, получившие новое значение. Возникновение семантических неологизмов происходит за счет полисемии, метонимического или метафорического переноса. В данную группу мы отнесли 19 новых слов и выражений, что составляет 35% от общего количества.

Например, до наступления пандемии существительное *speakeasy* представлялось в словарях как историзм, относящийся исключительно ко временам «Сухого закона» в Соединенных Штатах Америки, когда этим словом называли подпольные питейные заведения. Во время распространения вируса в 2020 году практически все общественные заведения и места массового скопления людей были закрыты, а их посещение было объявлено

незаконным. Однако многие заведения продолжали работать подпольно, чтобы избежать убытков или полного разорения. Именно о них идет речь в статье в британской газете «The Times» от 22 февраля 2021 г. под заголовком «*Life is one big party at the Covid speakeasies*».

Новый оттенок значения на основе метафоры приобрели слова *frontline* и *frontliner*, которые ранее относились к спортивной, торговой и военной терминологии. В новых условиях они стали обозначать фронт борьбы с пандемией и представителей тех профессий, которые находятся на передовой этой борьбы, а также всех людей, от которых в значительной степени зависят жизни других. Например, с новым оттенком значения слово *frontline* употреблено в названии статьи «*The frontline NHS staff battling to keep Britain safe during coronavirus*» в британской газете «The Times» от 8 января 2021 г.

Словосочетание «*red zone*» до начала пандемии было спортивным термином, обозначавшим часть поля в американском футболе. В связи с пандемией «красными зонами» стали называть географические области, в которых инфекция получила наибольшее распространение, а также отделения медицинских учреждений, где были размещены пациенты с коронавирусом.

На фоне пандемии коронавируса новые значения на основе метафорического переноса приобрели существительные *circuit breaker* и *firebreak*. Словом *firebreak* раньше называли открытое место в лесу, предотвращающее распространение пожара, а также противопожарный разрыв в застройке. *Circuit breaker* имело значение «a device that under abnormal conditions, such as a short circuit, interrupts the flow of current in an electrical circuit» («Collins Dictionary»). В новых обстоятельствах оба выражения стали широко употребляться для обозначения мер, направленных на предотвращение распространения инфекции и прерывание путей ее передачи.

При помощи метонимического переноса образовалось понятие *fauci*. В онлайн-словаре англоязычных сленговых выражений «Urban Dictionary»

приводится следующее его толкование: «a unit of length, equivalent to 6 feet». Fauci – фамилия американского ученого-медика, иммунолога и инфекциониста Энтони Фаучи, который во время пандемии коронавируса порекомендовал людям соблюдать безопасное расстояние в 6 футов друг от друга, чтобы предотвратить распространение инфекции. Таким образом, имя собственное стало именем нарицательным и приобрело значение меры длины, равной 6 футам.

Другой пример образования неологизма при помощи метонимизации – выражение «*curbside service*». В статье «*Apple temporarily closes California stores as virus cases mount*» на сайте CNBC от 19 декабря 2020 года мы встречаем его в следующем контексте: «*Some U.S. stores reopened for **curbside service**, and in the early summer Apple closed more U.S. stores as the number of cases jumped*». Существительное *curbside* (в британском варианте – *kerbside*) имеет в словарях значение «тротуар, обочина, край тротуара». Во время пандемии, когда для прекращения роста заболеваемости было необходимо максимально ограничить количество личных контактов, а все заведения и места массового скопления людей были закрыты, появились новые виды услуг. Так, стала чрезвычайно популярной услуга «*curbside service*» – оформление онлайн-заказа с доставкой товара до машины клиента, припарковавшегося поблизости или на парковке.

Многие слова и выражения развили полисемию (многозначность), не утратив при этом своего исходного значения. Например, словосочетание «*key workers*», ранее обозначавшее работников высшей квалификации и сотрудников, имеющих высокое положение в компании, теперь также стало обозначать всех работников государственного или частного сектора, которые оказывают жизненно важные услуги. Это новое значение данного выражения отражено, например, в статье «*Long Covid: MPs call for compensation for **key workers***» от 18 февраля 2021 года, опубликованной на британском новостном сайте «[www.bbc.com](http://www.bbc.com)».

Термин «*social distance*» приобрел прямое значение по сравнению с исходным фигуральным. Впервые он появился в 1957 году и долго употреблялся как социологический термин, имеющий значение «the degree of acceptance or rejection of social interaction between individuals and especially those belonging to different social groups» («Merriam-Webster Dictionary»). После начала пандемии коронавируса данное словосочетание стало еще и медицинским термином: «the avoidance of close contact with other people during the outbreak of a contagious disease in order to minimize exposure and reduce the transmission of infection» («Merriam-Webster Dictionary»). Примеры употребления словосочетания в новом значении находим в статье «*Social distancing guidelines are outdated and simplistic, say scientists*» в газете «The Times» от 26 августа 2020 года.

Полисемию развило прилагательное *stay-at-home*, раньше часто служившее определением для слова *parents*: «A stay-at-home parent is a parent who stays at home to take care of their children rather than going out to work» («Cambridge Dictionary»). В связи с коронавирусом *stay-at-home* стало часто употребляться в сочетании с существительным *orders* для обозначения вводимых властями ограничительных мер. Примером этого служит название статьи «*California Announces Statewide “Stay at Home” Order to Stop Coronavirus. Here’s What That Means*» в американском журнале «Time» от 19 марта 2020 года.

Новое значение после начала пандемии приобрело слово *lockdown* – «a period of time in which people are not allowed to leave their homes or travel freely because of a dangerous disease» («Cambridge Dictionary»). Ранее оно употреблялось всего в двух значениях: строгая изоляция заключенных и содержащихся под стражей, а также «an emergency measure or condition in which people are temporarily prevented from entering or leaving a restricted area or building during a threat of danger» («Merriam-Webster Dictionary»). Одним из многочисленных примеров употребления этого слова в новом значении

служит название статьи «2020 the ultimate social experiment: how **lockdown** reset family life», опубликованной в британской газете «The Sunday Times» 16 августа 2020 года.

Расширило свое значение словосочетание «*field hospital*». До распространения коронавируса оно обозначало «временный госпиталь, развернутый возле поля сражения» («Oxford Learner's Dictionaries»). В новых условиях оно приобрело также значение «больница, созданная во время чрезвычайной гражданской ситуации» («Collins Dictionary»).

Новое значение приобрели слова *unmasked* (без защитной медицинской маски на лице), *furlough* (неоплачиваемый отпуск работников по причине введения всеобщей обязательной самоизоляции и ограничения свободы передвижения), *self-isolation* (самоизоляция – обязанность оставаться дома и избегать контактов с другими людьми при наличии коронавирусной инфекции или подозрения на нее), *quarantine* (карантин – период времени, в течение которого людям запрещается покидать свои дома и свободно передвигаться, чтобы не допустить распространения вируса), *PPE* (*personal protection equipment* – средства персональной защиты: медицинские защитные маски, перчатки и другие средства индивидуальной защиты, предназначенные для всеобщего использования в целях уменьшения распространения коронавирусной инфекции), *shelter-in-place* (предписание не выходить из дома без особо важных причин, чтобы избежать роста числа заболевших коронавирусом).

К *фразеологическим* новообразованиям относятся устойчивые сочетания от составных терминов до идиом, возникшие в результате придания им нового значения. В группу фразеологических неологизмов входят 5 выражений, то есть 9% от общего количества.

К ним, среди прочих, относится выражение «*flatten the curve*», которое имеет значение «to use public health measures to achieve a more gradual increase and decrease in the number of new cases, spreading the same total number of cases

over a longer period of time, as depicted by a gently sloping curved line on a graph» [10]. Одним из примеров его употребления в средствах массовой информации является статья в британском журнале «The Economist» от 29 февраля 2020 года под длинным названием «*Covid-19 is now in 50 countries, and things will get worse: “With sars-cov-2 now spread around the world, the aim of public-health policy, whether at the city, national or global scale, is to **flatten the curve**, spreading the infections out over time”*».

В статье «*Hygiene Theater Is a Huge Waste of Time*» от 27 июля 2020 года в американском литературном журнале «The Atlantic» впервые был использован фразеологический неологизм «*hygiene theatre*», подхваченный вскоре другими англоязычными и мировыми изданиями. В статье речь шла о том, что многочисленные гигиенические меры, о важности и обязательности которых много говорилось на фоне пандемии коронавируса, на самом деле обеспечивают людям лишь видимость безопасности, будучи на самом деле малополезными для фактического снижения риска заражения.

В 2020 году в «Cambridge Dictionary» появилось новое выражение «*elbow bump*», определяемое как «a friendly greeting in which you touch someone’s elbow with your elbow». Этот вид приветствия и соответствующее понятие появились в результате того, что из-за распространения вируса люди были вынуждены соблюдать социальную дистанцию, перестали пожимать друг другу руки, целовать или обнимать друг друга, а касание локтями было придумано как новый вид «безопасного» приветствия. Данный неологизм использован, например, в названии статьи «*You may now **elbow bump** the bride: how to wed during lockdown*» от 5 июля 2020 года в газете «The Times».

Широкое распространение получило новое выражение «*armchair epidemiologists*». Пандемия коронавируса вызвала огромный резонанс в обществе – о ней писали во всех газетах, журналах, интернет-изданиях, говорили на радио и телевидении. Различные спикеры активно стали использовать неизвестные ранее широкой публике медицинские научные

термины. В итоге появилось большое количество людей, не являющихся специалистами в области эпидемиологии, но при этом оперирующих сложными понятиями и высказывающих свою точку зрения и прогнозы. Подобных «экспертов» упоминают, к примеру, в журнале «Wired» авторы статьи «*The Science of This Pandemic Is Moving at Dangerous Speeds*» от 28 марта 2020 года: «*Thoughts and prayers for the poor armchair epidemiologists trying to follow along at home; everything they think they know changes by the hour*».

Другой фразеологический неологизм *rat-licker* содержит отсылку ко временам бубонной чумы, когда крысы были переносчиками опасной инфекции. В контексте коронавируса так стали называть людей, которые не соблюдают необходимые правила предосторожности. В уже упоминавшемся онлайн-словаре «Urban Dictionary» приведен следующий пример употребления данного выражения: «*I went to the mall for some new underwear, but had to leave. Too many rat-lickers*».

Следует отметить также возникшую в условиях пандемии коронавируса тенденцию к «медикализации» языка, то есть проникновение медицинского языка и терминологии в повседневную жизнь и в разговорную речь (например, вошли в обиход такие слова и термины, как *antibodies* – антитела, *SARS (severe acute respiratory syndrome)* – тяжелый острый респираторный синдром, *incubation period* – инкубационный период, *super-spreader* – инфицированный организм, обладающий свойством повышенной заразности, *vaccine* – вакцина).

Из результатов проведенного анализа следует, что на появление новых лексических единиц могут повлиять необходимость назвать новый объект или явление (деноминативный фактор) или потребность в экспрессивной, эмоционально окрашенной речи (стилистический фактор). К группе неологизмов, появившихся из-за необходимости обозначения новых реалий, можно отнести выражения «*curbside service*» (вид услуги), «*social distance*»

(мера борьбы с распространением инфекции), «*key workers*» (социальная группа), «*red zone*» (классификация пространства) и другие.

Потребность в экспрессивной, эмоционально окрашенной речи, на наш взгляд, тесно связана с так называемой терапевтической ролью языка. В трудной ситуации язык помогает снять напряжение в обществе. Люди придумывают новые слова, шутят и иронизируют, переживая и осмысливая тем самым происходящие события. Именно поэтому, как нам кажется, появилось множество шуточных выражений на тему коронавируса, созданных с помощью метафоры и языковой игры. Среди них *coronacation* (карантин как дополнительный отпуск или каникулы), *coronacoater* (сравнение происходящего вокруг с экстремальным аттракционом), *coronapocalypse* (ироничное отношение к резонансу, вызванному коронавирусом), *Blursday* (шутливая характеристика однообразных будней на карантине) и многие другие. Юмор в этих неологизмах помогает людям пережить трудности, смягчить негативные последствия стресса и увидеть светлую сторону даже в трагических ситуациях.

В заключение отметим, что новые слова, возникшие под влиянием пандемии коронавируса, отражают текущее состояние общества, а также становление новых норм и ценностей. Многие из рассмотренных нами неологизмов уже закреплены в словарях и стали привычными средствами повседневного общения. Некоторые из новообразований постепенно входят в речевой обиход, а другие вскоре исчезнут, не оставив следа. Какова судьба рассмотренных нами неологизмов, покажет время.

### Список источников и литературы

1. Рыткина С.Ш. Национально-культурная специфика словообразовательной парадигмы // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования. – Тамбов, 2005. – С. 167-169.
2. Гак В.Г. О современной французской неологии // Новые слова и словари новых слов. – Л.: Наука, 1978.
3. Николаева Е.В. «Слова года» как лингвокультурные концепты [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slova-goda-kak-lingvokulturnye-kontsepty> (дата обращения: 31.03.2021).

4. Collins Dictionary's word of the year has been revealed [E-source]. – URL: <https://www.bbc.co.uk/newsround/54884678> (accessed: 20.03.2021).
5. Word of the Year 2020 [E-source]. – URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2020/> (accessed: 14.03.2021).
6. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=16712> (дата обращения: 10.03.2021).
7. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: «Флинта»; «Наука», 2012. – 376 с.
8. Алаторцева С.И. Проблемы неологии и русской неографии. Автореферат диссертации доктора филол. наук. – СПб., 1999. – 40 с.
9. Call for applicants for 2nd WHO training in infodemic management [E-source]. – URL: <https://www.who.int/news-room/articles-detail/call-for-applicants-for-2nd-who-training-in-infodemic-management> (accessed: 29.03.2021).
10. Dictionary online [E-source]. – URL: <https://www.dictionary.com/> (accessed: 29.03.2021).
11. Collins Dictionary [E-source]. – URL: <https://www.collinsdictionary.com> (accessed: 29.03.2021).
12. Meriam-Webster Dictionary [E-source]. – URL: <https://www.merriamwebster.com> (accessed: 29.03.2021).
13. The Urban Dictionary [E-source]. – URL: <https://www.urbandictionary.com> (accessed: 29.03.2021).
14. Macmillan Dictionary [E-source]. – URL: <https://www.macmillandictionary.com> (accessed: 29.03.2021).
15. Oxford Learner's Dictionaries [E-source]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (accessed: 29.03.2021).

© Высоцкая Я.А., Белова М.О., 2021



УДК 81'342

***А. А. Полякова***

**СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ  
ЭТОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ МИШЕНЬЮ «БЕЗОПАСНОСТЬ»  
В АСПЕКТАХ «БОРЬБА С ТЕРРОРИЗМОМ» И «ПРОБЛЕМА  
ИММИГРАЦИИ» НА ФОНЕТИЧЕСКОМ УРОВНЕ**

**(на примере речей Д. Трампа и Х. Клинтон)**

**Аннотация.** В статье представлен анализ предвыборных выступлений кандидатов в президенты США Дональда Трампа и Хиллари Клинтон в период избирательной кампании 2016 года. Исследуются методы воздействия на массовую аудиторию с помощью фонетических средств языка. Примеры речевой манипуляции рассматриваются в контексте таких актуальных тем, как борьба с терроризмом и проблема иммиграции.

**Ключевые слова:** речевое манипулирование, этофизиологическая мишень манипуляции, дискурс, политический дискурс, предвыборный дискурс, английский язык.

Исследование предвыборных выступлений кандидатов в президенты Соединенных Штатов Америки Дональда Трампа и Хиллари Клинтон (избирательная кампания 2016 года) позволило нам прийти к выводу, что наряду с лексическими и синтаксическими средствами весьма существенную роль в реализации речевой манипуляции играют также фонетические средства. Объединяя текст в единое целое, они помогают оратору расставить необходимые смысловые акценты.

В своем анализе мы исходили из базовых положений теории стилистики И. В. Арнольд. Исследователь уделяла особое внимание способности фонетических средств подчеркивать главные смысловые элементы в содержании [1, с. 62]. Для достижения перлокутивного эффекта продуценту помогают на фонетическом уровне такие, предназначенные для устной речи, средства звуковой выразительности, как ритмизация, паузация, аллитерация и

ассонанс. Наряду с этим существуют и параграфические приемы компенсации этих средств в письменном тексте. Также особую роль в достижении речевого воздействия могут играть паралингвистические приемы выделения языковых компонентов, такие как темп речевой организации речи, эмоциональное акцентирование, индивидуальный тембр голоса, тональный уровень громкости.

Анализ предвыборных выступлений Д. Трампа и Х. Клинтон позволяет наглядно представить примеры использования средств фонетического воздействия, за счет которых в политическом дискурсе реализуется речевая манипуляция при обращении к одной из самых животрепещущих проблем – к проблеме безопасности (безопасность, воспринимаемая как этофизиологическая мишень). В речах указанных политиков преимущественно были затронуты такие аспекты данной проблемы, как борьба с терроризмом и нелегальная иммиграция.

### Пример 1

Immediately after taking office, I will ask my generals to present to me a plan within 30 days to **defeat and destroy** ISIS<sup>1</sup> [2; 3].

Пример 1, взятый из предвыборного обращения Д. Трампа, содержит аллитерационные повторы согласного звука [d], которые обеспечивают ритмизацию выступления. Эффект воздействия на аудиторию усиливает употребление лексем (*destroy, defeat*), которые являются синонимами и создают в сознании рядовых граждан чувство уверенности.

### Пример 2

We will **show** the whole world **how proud** we are to be American.

As soon as I take office, I will ask Congress to fully eliminate the defense sequester and will **submit** a new budget to **rebuild** our military [4].

---

<sup>1</sup> Организация признана террористической в соответствии с законодательством Российской Федерации. Деятельность организации запрещена на территории России.

В примере 2 ораторское мастерство Д. Трампа поддерживается ассонансом, который усиливает мелодичность и выразительность выступления, способствуя при этом достижению перлокутивного эффекта. Оратор грамотно расставил фонетические акценты на лексемы, несущие важный смысловой компонент: «*show the whole world*» («показать всему миру»), «*how proud*» («как гордимся»), «*submit a new budget to rebuild our military*» («представить новый бюджет для реформирования нашей армии»).

### Пример 3

**We Will Make America Strong Again.**

**We Will Make America Safe Again.**

**And We Will Make America Great Again [3].**

Особый интерес в анализе предвыборных речей Д. Трампа представляет пример 3. Эта триада завершает большинство выступлений политика. Единая сила воздействия достигается как на фонетическом уровне (за счет аллитерационных повторов согласных, ассонанса и определенной рифмы), так и на лексическом и синтаксическом уровнях. Анафорический повтор лексем с похожим звуковым набором придает словам уверенную ритмичность, благодаря чему они несут мощный эмоциональный посыл и большую силу убеждения.

### Пример 4

We've got to get smart, and tough, and vigilant, and we've got to do it now, because **later is too late** [3].

Пример 4 взят из речи Д. Трампа, где он выражал свою критическую оценку политике президента Барака Обамы на Ближнем Востоке. Здесь можно проследить силу одновременного воздействия языковых средств, объединенных на фонетическом, морфологическом и лексическом уровнях. Для более полного анализа речевой манипуляции на фонетическом уровне мы просмотрели видеозапись данного выступления. Призывая людей быть

мудрыми и бдительными, кандидат делает заметный голосовой и интонационный акцент на последнем выражении «*later is too late*» («потом будет слишком поздно»). Одновременно с голосовым воздействием происходит реализация речевой манипуляции на лексическом уровне. Данные лексемы способны спровоцировать у людей появление базовых эмоций тревоги и страха. Поэтому можно предположить, что планируемый в речи перлокутивный эффект был достигнут. В печатной версии выступления Д. Трампа лексемы «*later is too late*» подчеркнуты, что создает ещё и дополнительный визуальный акцент.

Х. Клинтон в своих предвыборных обращениях нередко приводила в качестве примера различные ситуации из жизни общества, связанные, в том числе, с проблемой нелегальной иммиграции [5].

#### Пример 5

This will be a **little bit different**. This won't be a rally speech, per se. Instead, I'm going to **deliver** a **detailed** policy address on one of the **greatest** challenges facing our country today, **illegal immigration** [5].

Своеобразное фонетическое оформление можно заметить в примере 5, где ассонанс гласных звуков [i] и [ei] в значимых смысловых лексемах («*a little bit different*») способен захватить внимание слушателя. Политик говорит о готовности представить подробную политическую стратегию для решения проблемы нелегальной иммиграции. Наряду с аллитерацией глагол действия (*deliver*) и лексемы-ассоцианты (*detailed policy*) способны вызвать положительную оценку у аудитории и повысить уровень доверия к кандидату в президенты.

#### Пример 6

We also discussed the great contributions of Mexican-American citizens to our two countries, my love for the people of Mexico, and the **leadership** and **friendship** between Mexico and the United States. It was a thoughtful and substantive conversation and it will go on for a while. And, in the end we're all going **to win**. Both countries, we're all going **to win** [5].

Значение лексем «*leadership*» и «*friendship*» с суффиксальной морфемой «*-ship*» в примере 6 можно рассматривать одновременно с точки зрения фонетики, морфологии и лексики. Лексем-ассоцианты содержат одну и ту же морфему, что на фонетическом уровне поддерживает ритмическую четкость выступлению оратора. При этом у избирателей они могут ассоциироваться с понятиями «мир», «безопасность», «стабильность».

### Пример 7

Today, on a **very** complicated and **very** difficult subject, you will get the truth. The fundamental problem with the immigration system in our country is that it serves the needs of wealthy donors, political activists and **powerful, powerful politicians** [6].

В примере 7 ритмизацию выступления поддерживает аллитерация согласных звуков [v] и [p]. Повтор наречия «*very*» с синонимичными определениями (*complicated, difficult*) усиливает необходимый эффект воздействия. Х. Клинтон указывает на основную, по ее мнению, проблему американской иммиграционной политики. Кандидат делает при этом акцент на последних лексемах, используя повтор лексем-ассоциантов с аллитерацией. В свою очередь лексема-ассоциант в сочетании с определением (*powerful politicians*) способна подорвать доверие аудитории к политикам, которые находятся в данный момент у власти.

Таким образом, фонетические средства можно определить как важные вспомогательные инструменты манипулятивного воздействия. Они придают дополнительную выразительность словам оратора и подчеркивают наиболее значимые лексические компоненты в его выступлении.

**Список источников и литературы**

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. – М.: «Флинта», 2016.
2. Donald Trump's speech, fact-checked [E-source]. – URL: <http://www.politifact.com/truth-o-meter/article/2016/aug/15/donald-trumps-speech-about-fighting> (accessed: 20.03.2021).
3. Donald Trump on Clinton, Obama [E-source]. – URL: [trump-obama-clinton-islamic-state-22690](http://www.donaldtrump.com/policies/foreign-policy) (accessed: 20.03.2021).
4. Donald Trump on Foreign Policy [E-source]. – URL: <https://www.donaldtrump.com/policies/foreign-policy> (accessed: 20.03.2021).
5. Hillary Clinton's speech on Donald Trump and National Security [E-source]. – URL: <http://time.com/4355797/hillary-clinton-donald-trump-foreign-policy-speech-transcript/> (accessed: 22.03.2021).
6. Hillary Clinton's Immigration Reform [E-source]. – URL: <https://www.hillaryclinton.com/issues/immigration-reform/> (accessed: 22.03.2021).

© Полякова А.А., 2021



## **Резолюция**

**по итогам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой Году науки и технологий «СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В XXI ВЕКЕ: ИТОГИ, ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ», прошедшей в дистанционном формате 16 апреля 2021 года в городе Санкт-Петербурге**

В Конференции приняли участие преподаватели, научные работники, аспиранты и студенты – всего порядка 85 участников из ведущих научных и образовательных центров России, а также из Азербайджана, Казахстана, Туркменистана, Китайской Народной Республики и Шри-Ланки. В рамках Конференции была организована работа 8 секций. На пленарном и секционных заседаниях было представлено 56 докладов, в которых были затронуты актуальные темы исследований из самых разных областей гуманитарных и общественных наук.

Конференция стала дискуссионной площадкой для обмена опытом, разработками и научными идеями, что позволило обозначить актуальные и перспективные направления социально-гуманитарных исследований. Участники получили именные сертификаты, подтверждающие участие в Конференции. Авторам наиболее интересных и актуальных докладов были вручены специальные дипломы. По итогам Конференции издан Сборник научных трудов в двух частях, который будет размещен в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU и в системе РИНЦ. Сборнику присвоен международный индекс DOI.

Учитывая вышеизложенное, оргкомитет Конференции предлагает следующие рекомендации:

- 1) Продолжить ежегодное проведение Конференции.
- 2) Организовать в рамках Конференции проведение круглых столов, панельных дискуссий и научно-практических семинаров по наиболее актуальным и перспективным направлениям социально-гуманитарных исследований.
- 3) Расширить международный характер Конференции.
- 4) Обеспечить в дальнейшем оперативное издание материалов следующей Конференции как в электронном, так и в печатном виде.
- 5) Обеспечить обратную связь с участниками Конференции на предмет дальнейшего научного сотрудничества и организации новых научных проектов.

*Организационный комитет  
II Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием,  
посвящённой Году науки и технологий  
«Социальные и гуманитарные науки в XXI веке:  
итоги, вызовы, перспективы»,  
16 апреля 2021 года, г. Санкт-Петербург*

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Белова Марина Олеговна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

**Белякова Лариса Оскарвна** – старший преподаватель немецкого языка кафедры социально-коммуникативных технологий, Факультет экономики, управления и информационных технологий, Ухтинский государственный технический университет, Республика Коми, г. Ухта, Россия.

**Бермус Александр Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия.

**Быков Александр Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики Смоленского филиала ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ» (Московский энергетический институт), г. Смоленск, Россия.

**Василенко Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн и прикладное искусство» ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского (Первый Казачий университет)», магистрант кафедры «Художественное стекло», Московская государственная художественно-промышленная академия имени С. Г. Строганова, г. Москва, Россия.

**Василенко Павел Геннадиевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн и прикладное искусство» ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского (Первый Казачий университет)», магистрант кафедры «Художественное стекло», Московская государственная художественно-промышленная академия имени С. Г. Строганова, г. Москва, Россия.

**Высоцкая Яна Александровна** – студентка магистратуры Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия.

**Демидова Алина Владимировна** – аспирант кафедры образования и педагогических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия.

**Деркачёв Вячеслав Николаевич** – преподаватель кафедры конструкции и эксплуатации вертолётов и двигателей, филиал ФГКВУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-Воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»» Министерства обороны Российской Федерации, Самарская область, г. Сызрань, Россия.

**Емельянова Татьяна Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и методики преподавания» ФГБОУ ВО Тольяттинский государственный университет, Самарская область, г. Тольятти, Россия.

**Загурский Владимир Иванович** – заслуженный работник культуры Украины, доцент, декан факультета искусств ГБОУ ВОРК «Крымский университет культуры, искусств и туризма», Республика Крым, г. Симферополь, Россия.

**Кадримбетова Назгуль Нуржановна** – докторант, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва, г. Нур-Султан, Казахстан.

**Киселева Ольга Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики и информатики ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия.

**Козлов Сергей Валерьевич** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия.

**Конухова Юлия Валериевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», преподаватель ГБПОУ СО «Тольяттинский социально-экономический колледж», Самарская область, г. Тольятти, Россия.

**Мирошникова Ольга Христьяевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия.

**Михайлова Сабина Валерьевна** – магистр психологии, младший научный сотрудник, филиал ФГКВООУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-Воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»» Министерства обороны Российской Федерации, г. Челябинск, Россия.

**Полякова Алина Андреевна** – кандидат филологических наук, ассистент кафедры немецкой и французской филологии, Факультет романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Республика Башкортостан, г. Уфа, Россия.

**Рябова Лада Витальевна** – студентка направления подготовки «Международные отношения», Факультет истории, философии и политических наук ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань, Россия.

**Сизоненко Дмитрий Викторович** – аспирант, частное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Русская христианская гуманитарная академия», г. Санкт-Петербург, Россия.

*Научное издание*

**СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В XXI  
ВЕКЕ: ИТОГИ, ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ 2021**

**Сборник научных трудов  
II Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием, посвященной Году науки и технологий  
«СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В XXI ВЕКЕ:  
ИТОГИ, ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ 2021»  
Часть 2**

Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей. Все материалы отображают персональную позицию авторов. Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законодательства и за сам факт публикации несут авторы публикуемых материалов.

В оформлении издания использована официальная символика Года науки и технологий. © 2021 Годнауки.рф

*Оригинал-макет*

А. И. Климин

---

Подписано в печать 14.07.2021. Формат 60\*84 / 116. Гарнитура Таймс.  
Печать цифровая. Бумага офсетная. Объем 9 усл. печ. л. Тираж 500 экз.  
Оформление обложки – П. Романов. Заказ №10/ 2

---

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Фора-принт»  
Россия, г. Санкт-Петербург, Васильевский остров, Средний пр., д. 4