

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

Гуманитарно-педагогические исследования

*Научный журнал
(издается с 2017 г. четыре раза в год)*

2021 Т. 5 № 2

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», 2021

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций – регистрационный номер ПИ № ФС77-79220 от 22.09.2020.

Учредитель - Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (д. 38, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская обл., Россия, 455000).

16+ в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ от 29.12.2010.

Адрес редакции: д. 26, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская область, 455000.
Тел. 8(3519) 229961. E-mail: igo@magtu.ru

В оформлении обложки номера использовался фотоколлаж А. В. Андреева
Научная подготовка выпусков журнала осуществляется преподавателями Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Адрес издателя:

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. К. Маркса, 45/2,
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», издательский центр

Адрес типографии:

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38,
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», участок оперативной полиграфии
Выход в свет 29.06.2021. Заказ 158. Тираж 500 экз. Цена свободная

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Humanitarian and pedagogical Research

Scientific Journal
(published since 2017 four times a year)

2021 VOL. 5 No. 2

© **Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2021**

The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications – registration number PI No. FS77-79220 dated 2020.09.22.

Founder - Nosov Magnitogorsk State Technical University (38, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000).

16+ in accordance with Federal Law #436-FZ dated 29.12.2010.

Editorial office: 26, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000, Phone: +7(3519) 229961, E-mail: igo@magtu.ru.

A photo collage by Arseniy Andreev is used in the design of this issue cover.

The scientific preparation of the journal is carried out by the lecturers of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Editorial office:

45/2 Karla Marksa prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Printing office:

38 Lenin prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia
Nosov Magnitogorsk State Technical University
Publication date: 29.06.2021. Order 158. Circulation: 500. Open price.

Редакционная коллегия

Главный редактор – д-р пед. наук *Савва Любовь Ивановна* (Магнитогорск)
Зам. главного редактора – д-р пед. наук *Елена Николаевна Рацкигулина* (Магнитогорск)
Ответственный редактор – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)
Технический редактор - *Чурилов Владимир Васильевич* (Магнитогорск)

Редакционный совет

Раздел I. Образование и педагогические науки

Гневзк Ольга Владимировна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Кружилина Тамара Васильевна- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Лешер Ольга Вениаминовна- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Маралов Владимир Георгиевич- д-р психол. наук (Череповец)
Орехова Татьяна Федоровна- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Пonomарева Любовь Дмитриевна- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Сайгушев Николай Яковлевич- д-р пед. наук (Магнитогорск)
Кувшинова Ирина Александровна- канд. пед. наук (Магнитогорск)
Лукина Оксана Анатольевна - канд. пед. наук (Магнитогорск)

Раздел II. Общественные науки

Джусти Мария Тереза -проф. (Кьети, Италия)
Дубинин Сергей Николаевич-д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)
Желеску Петр Степанович- проф., доктор психол. наук (Кишинев, Молдова)
Потемкина Марина Николаевна- д-р ист. наук (Магнитогорск)
Коробков Юрий Дмитриевич - д-р ист. наук (Магнитогорск)
Муцийчук Мария Владимировна- д-р. филос. наук (Магнитогорск)
Филатов Владимир Викторович - д-р ист. наук (Магнитогорск)
Испулова Светлана Николаевна- канд. пед. наук (Магнитогорск)
Макарова Надежда Николаевна- канд. ист. наук (Магнитогорск)
Чернобровкин Владимир Александрович- канд. филос. наук (Магнитогорск)
Мережников Андрей Петрович - канд. психол. наук (Магнитогорск)

Раздел III. Филологические науки

Антропова Людмила Ильинична - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Воронцова Татьяна Александровна -д-р филол. наук (Челябинск)
Жунусова Жаньл Ныгизбаевна - д-р филол. наук (Нур-Султан, Казахстан)
Исакова Сабир Сагынбековна-д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)
Песина Светлана Андреевна - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Питина Светлана Анатольевна - д-р филол. наук (Челябинск)
Савельев Константин Николаевич - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Чурилина Любовь Николаевна - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Шулежкова Светлана Григорьевна- д-р филол. наук (Магнитогорск)
Емец Татьяна Владимировна - канд. филол. наук (Магнитогорск)
Пустовойтова Ольга Васильевна - канд. филол. наук (Магнитогорск)

Редактор части журнала на английском языке

Ломакина Екатерина Александровна - канд. филол. наук (Магнитогорск)

Editorial team

Editor-in-Chief - *Liubov' I. Savva*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Deputy editor-in-chief -*Elena N. Rashchikulina*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Managing editor -*Svetlana L. Andreeva*, Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Technical Editor-*Vladimir V. Churilov* (Magnitogorsk, Russia)

Editorial Council

Section I. Education and Pedagogical Sciences

Ol'ga V. Gnevek - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Tamara V. Krutilina - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Lesher- Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir G. Maralov -Doctor of Science in Psychology (Cherepovets, Russia)
Tatiana F. Orehova – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Ljubov' D. Ponomareva-Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nikolai N. Saigushev - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Irina A. Kuvshinova – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Oxsana A. Lukina - Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

Section II. Social Sciences

Maria Teresa Giusti-Adjunct Professor of Contemporary History and Social History, PhD Dpt. of Literature, Arts and Social Sciences (Chieti, Italy)
Sergey N. Dubinin -Doctor of Science in Psychology (**Kostanay, Kazakhstan**)
Petru Jelescu - Doctor of Science in Psychology (Kishinev, Republica Moldova)
Marina N. Potemkina - Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Yuriy D. Korobkov- Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Maria V. Musiychuk - Doctor of Science in Philosophy (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir V. Filatov – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana N. Ispulova - Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nadezhda N. Makarova- Candidate of History (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir A. Chernobrovkin - Candidate of Philosophy (Magnitogorsk, Russia)
Andrey P. Merezchnikov - Candidate of Psychology (Magnitogorsk, Russia)

Section III. Philology

Ludmila I. Antropova - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Zhanyl N. Zhunussova - Doctor of Science in Philology (Nur-Sultan, Kazakhstan)
Tatyana A. Vorontsova - Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)
Sabira S. Issakova - Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)
Svetlana .A. Pesina - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana A. Pitina - Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)
Konstantin N. Savelyev - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Lyubov N. Churilina - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana G. Shulezhkova - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Tatiana V. Emets - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Pustovoitova - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

Editor of the issue of the journal in English

Yekaterina A. Lomakina - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	6
<i>О. Ю. Муллер</i>	6
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	6
<i>Г. В. Буянова, Е. К. Гитман</i>	10
РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	10
<i>Л. Н. Санникова, Н. И. Левшина</i>	17
ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ	17
<i>Е. И. Рабина, Н. В. Дёрин</i>	22
ВЛИЯНИЕ УМЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА ОРГАНИЗОВЫВАТЬ СВОЕ ВРЕМЯ НА УРОВЕНЬ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ	22
II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	27
<i>А. Е. Любецкий</i>	27
РЕЖИМ ВИШИ: ХОЛОКОСТ НА ЮГЕ ФРАНЦИИ	27
<i>М. Л. Кривуть</i>	33
ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» ...	33
III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	39
<i>Н. Н. Зеркина, Ю. В. Южакова</i>	39
ИСТОРИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ В АНГЛИЙСКОЙ ОРФОГРАФИИ....	39
<i>А. В. Подгорская</i>	46
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ «РЕКОНСТРУКЦИЯ» БИБЛЕЙСКОГО ОБРАЗА ИУДЫ В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА (Л. АНДРЕЕВ «ИУДА ИСКАРИОТ» И М. БУЛГАКОВ «МАСТЕР И МАРГАРИТА»)	46
<i>Е. А. Ломакина, Е. А. Пикалова</i>	50
ТИПИЗАЦИЯ МАСОК АНТИЧНОЙ КОМЕДИОГРАФИИ: АРИСТОФАН И МЕНАНДР	50
ПАМЯТКА АВТОРАМ	56

CONTENTS

SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES.....6

Muller O. Yu.

Education in the Context of Digitalization.....6

Buyanova G. V., Gitman Y. K.

The Role of Education in the Formation of Professional Competence of Future Bachelors10

Sannikova L. N., Levshina N. I.

Content Selection of Future Teachers Training: Modern Requirements and Methodological Basis....17

Rabina E. I., Dyorina N. V.

The Influence of the Students' Time Self-organization Skills on Competitiveness Level.....22

SECTION II. SOCIAL SCIENCES.....27

Lyubetsky A. E.

Vichy Regime: Holocaust in the South of France27

Krivut M. L.

Formation of Empathy in the Process of Implementing the Discipline Communicative Activity of an Inclusive Education Teacher 33

SECTION III. PHILOLOGY39

Zerkina N. N., Yuzhakova Yu. V.

Historical and Pragmatic Aspects in English Spelling39

Podgorskaya A. V.

Artistic "Reconstruction" of Biblical Images in the XX Century Literature (L. Andreev's "Judas IskarioT" and M. Bulgakov's "Master and Margarita").....46

Lomakina Ye. A., Pikalova E. A.

Mask Types in Attic Comediography: Aristophanes & Menander 50

INFORMATION FOR THE AUTHOR56

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Целью данного исследования является выявление фактов, позволяющих представить преимущества и недостатки цифрового образования. В рамках проведенного исследования автор подробно изучает роль цифрового образования в кризисные периоды, связанные с временным закрытием учебных учреждений, политикой режима самоизоляции и подобными явлениями на примере актуальной глобальной проблемы с пандемией COVID-19. Автором рассматриваются особенности применения инструментов цифрового образования в мировом масштабе, сравниваются и выявляются социально-экономические, организационные, технические и технологические характеристики, влияющие на эффективность цифрового образования. Исследовательскими методами послужили: комплексный анализ научных статей и статистических данных о практике внедрения цифрового образования в вузы в период пандемии. В статье обозначены предпосылки наступления новой эпохи, заключающейся в интеграции системы цифрового образования с традиционной формой обучения. Основным выводом по итогам проведенного исследования заключается в том, что достижение качества образования станет возможным при комплексной разработке наиболее оптимальных образовательных концепций, подходов и приемов, техник и технологий, которые в новых условиях позволят объединить передовые подходы аудиторно-контактной работы в высшей школе и опыт цифрового образования.

Ключевые слова: цифровое образование, качество образования, пандемия, технологии, преподаватели, обучающиеся.

Неожиданное разрастание пандемии коронавируса и вызванные им опасения за здоровье людей вынудили правительства многих стран принять решение о временном закрытии учебных учреждений, в том числе вузов. К июню 2020 г. 192 страны мира прекратили работу в очном режиме все учебные учреждения, что затронуло 91% мирового студенческого сообщества. Было отменено множество экзаменов, некоторые из них перенесены в онлайн-форму.

Пандемия COVID-19 стала беспрецедентным по масштабам и географии распространения событием в истории современной педагогики, не имеющим аналогов в XX – начале XXI века. Схожими по характеру с пандемией 2020 года были эпидемии гриппа в США: в 1918–1919 гг., когда закрытие школ и политика самоизоляции значительно снизили общую заболеваемость; в 1957–1958 гг. при распространении азиатского гриппа; и эпидемия гриппа в 2004–2008 гг. В первом случае (1918–1919 гг.) закрытие учебных учреждений снизило заболеваемость на 90%, во втором (1957–1958 гг.) – на 50 %.

По статистике, последняя крупная пандемия H1N1 в 2009 году тоже была замедлена частично за счет закрытия учебных учреждений, заболеваемость была снижена на 29–37 %. Успешный опыт многих стран в борьбе с эпидемиями за счет закрытия учебных учреждений и политики режима самоизоляции дал основания утверждать, что эти меры достаточно эффективны в подобных случаях. Однако такие кризисные события все-таки значительно сказываются на общем характере образования, так как значительно замедляют или нарушают образовательные процессы.

Современная ситуация с пандемией COVID-19 отличается от похожих ситуаций в предыдущие исторические периоды тем, что человечество сегодня достаточно широко использует высокие информационные технологии, цифровизация охватила практически все сферы человеческой деятельности, что теоретически позволяет перенести все образовательные методики и процессы в виртуальную форму без значительных потерь в качестве образования [5]. Известно, что эффективная цифровизация образования требует наличия двух основных условий: во-первых, должного уровня технической и технологической оснащенности учебного учреждения и рабочего места обучающегося; а, во-вторых, должной компетентности педагогов.

Среди основных проблем, возникших в ходе цифрового образования в данный период, отмечаются следующие:

- проблемы технического характера и организационные трудности для организаторов и участников образовательного процесса;
- проблема использования дистанционной методики, не предусматривающей реального межличностного общения и развития коммуникативных способностей обучающихся, когда без очного

общения преподавателя со студентом нарушается или прекращается обратная связь, а из педагогического общения исключаются эмпатия и интеракция – психологические ресурсы, влияющие на результаты обучения;

– проблема академического мошенничества (плагиат, списывание, сдача экзамена другим человеком), для решения которой многие страны в период экзаменов обращались к коммерческим службам надзора, что в ряде случаев вызывало студенческие протесты;

– проблема ограничений, связанных с авторским правом: практически весь учебный материал был предоставлен в онлайн-среде, где к некоторым ресурсам был ограничен доступ студентов или назначена высокая стоимость контента. В 2020 году на международном уровне активно обсуждалась возможность временной отмены авторского права или его временного упрощения. В ряде стран проводились меры поддержки преподавателей в вопросах организации онлайн-обучения.

Сравнительный анализ регионов мира по оценке эффективности цифрового образования говорит о том, что технологическая оснащенность учебных учреждений и рабочих мест обучающихся оказывает в целом положительное влияние на организацию учебного процесса, но не имеет для него определяющего значения. Так, в среднем по странам организаций экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), почти каждый 15-летний обучающийся средней школы имеет один компьютер для образовательных целей (соотношение количества компьютеров к числу учеников равно 0,8). Наибольший коэффициент (1,25) регистрируется в Австрии, Исландии, Люксембурге, Макао (Китай), Новой Зеландии, Великобритании и США. Наименьший показатель – 0,25 (один компьютер на четырех обучающихся средней школы). Отмечается в Албании, Бразилии, Греции, Косово, Марокко, Турции, Вьетнаме и Черногории. Тем не менее, эксперты отмечают, что число компьютеров незначительно влияет на образовательный процесс, гораздо важнее компетентность педагогов, которая напрямую влияет на организацию электронного обучения и его качество.

На эффективность образования в период пандемии 2020 года повлияло наличие у образовательных организаций онлайн-платформ и обеспечение бесперебойного доступа к ним. В странах ОЭСР примерно половина молодых людей в возрасте 15 лет обучается в образовательных учреждениях, где до пандемии 2020 года были установлены онлайн-платформы. Наиболее уязвимы к угрозам снижения качества образования страны (Аргентина, Косово, Перу и др.), где такими платформами оснащено менее 30 % учебных учреждений [4].

В дидактическом плане закрытие школ негативно сказывается на обучении грамоте детей младшего возраста. Отмечается, что в период пандемии COVID-19 в США скорость развития навыков чтения у детей снизилась на 66 % по сравнению с предыдущим годом. Мерой устранения проблемы в период самоизоляции стало домашнее чтение – отмечается, что оно снизило вероятность потерь в общеобразовательном развитии на 42 %.

Перечисленные проблемы указывают на то, что для обеспечения эффективности онлайн-образования недостаточно наличия соответствующих технологий. Требуются комплексные согласованные усилия педагогов по обеспечению образовательного процесса одновременно в «реальном» и «виртуальном» онлайн-формате. Как правило, для онлайн-обучения использовались программные средства видеотелефонии, такие как Zoom, Teams и др. [2]. Организация экономического сотрудничества стран мира, достаточно высокий уровень социально-экономического развития (доступ большинства населения к компьютерным средствам) и использование средств коммуникации между образовательными субъектами позволили в большинстве стран организовать обучение в дистанционном формате. В этих странах трудности проявлялись практически только в технологическом аспекте: отмечалось значительное неравенство в качестве технологий (качество видео- и аудиосвязи), скорости передачи данных и их наличии в отдаленных регионах (отсутствие доступа к Интернету). Кроме того, отмечалась проблема, связанная с закрытием библиотек: для некоторых студентов, не имеющих по разным причинам доступа к Интернету, это значительно ограничило возможность получения необходимой информации [4].

Для высшего образования основной мерой борьбы с трудностями пандемии COVID-19 стал оперативный переход в онлайн-форму. В системе бакалавриата переход был реализован в три этапа: 1) упрощение образовательных процедур, 2) отсрочивание периода экзаменов и 3) быстрая цифровизация учебных материалов [3]. В результате этого для миллионов студентов в мире выпускные экзамены на получение степени бакалавра были отложены на следующий год.

Дистанционная форма образования на современном этапе стала эффективным инструментом, позволяющим значительно снизить урон развитию обучающихся, нанесенный тотальным закрытием учебных учреждений. Такое обучение расширяет информационное поле; предоставляет обучающе-

муся разнообразные и удобную для него, достаточно гибкие формы обучения; экономит время и не в большинстве случаев не привязано к определенному месту.

Эффективность онлайн-обучения в настоящее время значительно варьируется по большому числу показателей. Обнаружена прямая зависимость между успешностью образования и учебной обстановкой, технической оснащенностью, уровнем социального благополучия в стране, компетентностью преподавателя и общей организацией образовательного процесса [3].

Незадолго до пандемии COVID-19 в системе образования уже наблюдался значительный рост доли высоких технологий, применяемых в образовательных организациях. В 2019 году глобальные инвестиции в образовательные технологии достигли \$ 18,66 млрд. К 2025 году рост рынка онлайн-образования прогнозируется в объеме \$ 350 млрд. Инвестиции и развитие рынка онлайн-образования значительно помогли всемирной цифровизации образования периода пандемии 2020 года. В это время отмечается резкий спрос на языковые приложения, виртуальное обучение, инструменты видеоконференций и программное обеспечение для онлайн-обучения.

Таким образом, на основании собранных данных можно заключить, что резкий спрос на цифровое образование в 2020 году может способствовать переходу к онлайн-ориентированному образованию, и в результате – к возникновению гибридной модели образования будущего, которая скорректирует формирующиеся на настоящем этапе недостатки цифрового образования.

Нельзя забывать и отбрасывать положительный опыт, который был приобретен в онлайн-режиме: необходимо проанализировать его, чтобы интегрировать полезные наработки в сегменты образовательного процесса [1]. Последствия пандемии в любом случае будут способствовать ускорению интеграции системы цифрового образования с традиционной формой обучения, постепенно устраняя недостатки каждого образовательного формата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев В. В., Касьянов В. В., Манучарян А. К. Онлайн-образование в высшей школе России : фактор разрушения или источник развития? // Гуманитарий Юга России. 2020. № 3. С. 72–91.
2. Лутфуллаев Г. У., Лутфуллаев У. Л., Кобилова Ш. Ш., Неъматов У. С. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии Covid-19 // Проблемы педагогики. 2020. №4 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distantsionnogo-obucheniya-v-usloviyah-pandemii-covid-19> (дата обращения: 17.01.2021).
3. Crawford J., Butler-Henderson K., Jurgens R., Malkawi B. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses // Journal of Applied Learning & Teaching. 2020. Vol. 3. N. 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/340341491_COVID-19_20_countries_higher_education_intra-period_digital_pedagogy_responses (дата обращения: 17.01.2021).
4. Reimers F. M. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 // OECD. 2020. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020 (дата обращения: 12.10.2020).
5. Schleicher A. The impact of COVID-19 on education – Insights from Education at a Glance 2020 / A. Schleicher // OECD. 2020. URL: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (дата обращения: 15.09.2020).

O. Yu. Muller (Surgut, Russia)

EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Abstract. The aim of this research is to determine the facts representing the benefits and drawbacks of digital education. The role of digital education in connection with the closure of educational institutions, policy of self-isolation and similar phenomena during crisis periods on the example of the pressing COVID-19 problem is being researched in the author's study. The use of digital education tools on a global scale is considered, socio-economic, organizational, technical and technological characteristics that have an influence on the effectiveness of digital education are being compared and identified. The research method is a complex analysis of scientific articles and statistic data on the digital education implementation practices during the pandemics. The article highlights the preconditions for a new era beginning characterized by the integration of the digital education system and the traditional one. The main conclusion of the research is that achieving the quality of education will be possible with integrated development of the most optimal educational concepts, approaches, techniques and technologies combining innovative approaches of a classroom-contact work in higher school and the experience of digital education.

Keywords: digital education, quality of education, pandemic, technologies, teachers, students.

REFERENCES

1. Kovalev V. V., Kas'yanov V. V., Manucharyan A. K. Onlain-obrazovanie v vysshei shkole Rossii : faktor razrusheniya ili istochnik razvitiya?, *Gumanitarii Yuga Rossii* [Humanitarians of the South of Russia], 2020, n. 3, pp. 72–91.
2. Lutfullaev G. U., Lutfullaev U. L., Kobilova Sh. Sh., Ne"matov U. S., Opyt distantsionnogo obucheniya v usloviyakh pandemii Covid-19, *Problemy pedagogiki* [Problems of Pedagogy], 2020, n. 4 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distantsionnogo-obucheniya-v-usloviyah-pandemii-covid-19> (date of access: 17.01.2021).
3. Crawford J., Butler-Henderson K., Jurgen R., Malkawi B. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses // *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2020. Vol. 3. N. 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/340341491_COVID-19_20_countries_higher_education_intra-period_digital_pedagogy_responses (date of access: 17.01.2021).
4. Reimers F. M. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 // OECD. 2020. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020 (date of access: 12.10.2020).
5. Schleicher A. The impact of COVID-19 on education – Insights from Education at a Glance 2020 / A. Schleicher // OECD. 2020. URL: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (date of access: 15.09.2020).

Муллер О. Ю. Образование в условиях цифровизации // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2021. Т. 5. № 2. С. 6–9.

Muller O. Yu. Education in the Context of Digitalization, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 2, pp. 6–9.

Дата поступления статьи – 09.02.2021; 0,38 печ. л.

Сведения об авторе

Муллер Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Института гуманитарного образования и спорта, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет», Сургут, Россия; olga_megion@mail.ru

Author:

Olga Yu. Muller, Candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer, Department of pedagogics of professional and additional education, Surgut State University, Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia; olga_megion@mail.ru

РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. Статья представляет собой обзор и анализ научной литературы по проблеме формирования профессиональной компетентности бакалавров в период обучения в высшем учебном заведении. Авторы рассматривают особенности компетентностного подхода, который раскрывается через совокупность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих бакалавров. Анализируются разные точки зрения на определение понятия профессиональной компетентности, описывается его структура, включающая в себя пять компонентов – содержательный, деятельностный, технический, интеллектуальный и мотивационно-целевой. Компонентная структура формулируется на основе сочетания пяти базовых качеств человека: знаний, умений, психофизиологических особенностей и свойств личности, мотивов, Я-концепции («образ Я»). Образовательный процесс в вузе рассматривается с позиции единства обучения и воспитания с акцентом на их функциональных различиях. Обучение и воспитание призваны решать разные задачи: обучение – процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками; воспитание – деятельность, направленная на создание условий для развития личности, ее самоопределения и социализации на основе духовно-нравственных, социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения. Отмечена необходимость формирования компетентностей сугубо воспитательного содержания, таких как компетентности здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире и социального взаимодействия, интеграции и гражданственности, самосовершенствования и саморегулирования, общения и деятельности. Авторы статьи предприняли попытку выделить те компоненты в структуре профессиональной компетентности, в которых наиболее значимой является роль обучения (содержательный, технический), и те, в которых наиболее важна роль воспитания (деятельностный, мотивационно-целевой). Актуальность исследования обусловлена закреплением на федеральном уровне за процессом воспитания статуса планируемого и контролируемого процесса, требующего в связи с этим детального научно-педагогического осмысления.

Ключевые слова: высшее образование, компетентностный подход, компетенция, компетентность, структура профессиональной компетентности, обучение, воспитание.

Введение

С подписанием Болонского соглашения (2003 г.) в сфере образования наша страна вступила в период реформ, ориентированных на «повышение качества образования на основе компетентностного подхода»¹. Основной идеей компетентностного подхода, согласно И. А. Зимней, является переход от знаниевой парадигмы образования к формированию у молодых людей компетенций / компетентностей, которые позволили бы им по окончании вуза осознанно подходить к планированию своих результатов и организации своей деятельности; брать на себя ответственность за решение познавательных, коммуникативных и нравственных проблем в различных сферах жизнедеятельности; самостоятельно развиваться как личность и успешно социализироваться в обществе [5, с. 12–13].

Компетентностный подход, по своему замыслу, «направлен на сближение сферы образования и рынка труда» [2, с. 38], а изменения в системе образования ориентированы на то, чтобы подготовить самостоятельного и мобильного выпускника, готового «решать разносторонние профессиональные задачи согласно требованиям работодателя» [9, с. 276]. Следовательно, образовательный процесс в вузе в совокупности его учебного и воспитательного компонентов призван формировать у обучающихся профессиональную компетентность – качество человека, определяющее его способность к овладению и обладанию соответствующими универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, включающее, по мнению А.В. Хуторского, «его личное отношение» к выделенным компетенциям и «предмету деятельности» [Цит. по: 10, с. 12].

Однако следует отметить, что обучение и воспитание, как компоненты образовательного процесса, имеют некоторые различия в плане решаемых ими задач. Разница прослеживается в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021): «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по

¹ Болонский процесс в России. – [Электронный ресурс] URL: <http://www.bologna.ntf.ru/p34aa1.html> (дата обращения: 13.03.2021).

овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни; *воспитание* – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде»². Цель воспитательной деятельности в вузе, согласно Стандарту организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования, является «содействие профессионально-личностному становлению обучающихся, обогащение их социально значимого опыта, создание условий и обеспечение возможностей разносторонних личностных проявлений, преодоление негативных тенденций в молодежной среде»³.

Вслед за А. В. Хуторским, который акцентирует особое внимание на отличиях процессов обучения и воспитания и подчеркивает, что их не следует «механически суммировать», мы считаем, что в системе подготовки студентов необходимо «закрепление за воспитанием места, равнозначного с обучением» [3, с. 441].

Своевременность данного тезиса обусловлена теми изменениями в Федеральном законе об образовании от 31.07.2020, согласно которым с 1 сентября 2020 года в основные образовательные программы наряду с учебными планами, рабочими программами дисциплин, практик и формами аттестации должны быть включены соответствующие документы и по воспитательной работе. А для этого необходимо понимание места и роли воспитания при подготовке будущих бакалавров.

Цель данной статьи – определение роли воспитания в процессе формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров.

1. Понятие «компетентность»

По мнению А. В. Хуторского, «образование человека – это процесс и результат его прогрессивных изменений» на уровне его интеллектуальных, эмоциональных, волевых, физических качеств, а также знания, способности, компетентности и др. *Компетенция*, с позиции данного автора, это «социальное требование (внешняя норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. А *компетентность* – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией (внутреннее качество ученика)» [13]. По определению Т. А. Безусовой, компетентность – это «устойчивое качество личности, детерминирующее поведение человека во множестве ситуаций и прогнозирующее качественное или недостаточно качественное выполнение работы» [1, с. 140]. В. С. Сенашенко, В. А. Кузнецова и В. С. Кузнецов определяют *профессиональную компетентность* как «интегральную характеристику личности, которая отражает целостность профессиональной деятельности человека и оценивается профессиональным сообществом» [12, с. 20]. Т. А. Безусова дополняет, что *профессиональная компетентность* представляет собой «интегральную характеристику, предполагающую способность специалиста решать профессиональные задачи и проблемы, используя усвоенные знания, накопленный жизненный и профессиональный опыт, ориентируясь на склонности, ценности, принципы, идеалы и убеждения» [1, с. 140]. Определяя дифференциальные признаки компетентности В. С. Сенашенко, В. А. Кузнецова и В. С. Кузнецов, подчеркивают, что «компетентность специалиста представляет собой единство его квалификации» [12, с. 21], под которой понимается уровень готовности выпускника, включающий в себя полученный в вузе комплекс знаний, умений и опыт, позволяющий ему выполнять свои трудовые обязанности в определенной профессиональной области. При этом очевидным представляется и тот факт, что владение знаниями, успешность и максимальная эффективность их применения «без фиксации профессиональных этических норм <...> и формирования нравственной ответственности

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

³ Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования, рекомендованный Советом Минобрнауки РФ по делам молодежи (4 сентября 2015 г., №ДЛ-34/09пр) // Совет проректоров по воспитательной работе образовательных организаций высшего образования России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.prorectors.ru/aktualnye-materialy>.

специалиста в определенной профессиональной области» [7, с. 374] может привести к негативным последствиям для общества. Мы поддерживаем позицию А. С. Киндеркнехт в том, что «в профессии определение требований к определенным нормам поведения специалистов и к определенной культуре общения становится естественным условием для формирования профессиональной компетентности» [7, с. 375].

Как видно из приведенных толкований, понятие профессиональная компетентность личности не ограничивается профессиональными знаниями и умением их применять на практике. Профессиональная компетентность предполагает, что человек знает не только то «что нужно делать», выполняя ту или иную трудовую функцию, а главное, «как нужно ее выполнять», чтобы принести максимум пользы себе и обществу. По мнению И. В. Руденко, профессиональная компетентность должна включать в себя компетентности, формирование которых непосредственно связано с воспитательной составляющей образовательного процесса. Автор формулирует три группы таких компетентностей: 1) «компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности: здоровьесбережения, компетентность ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития; 2) компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека в социальной сфере: социального взаимодействия, компетентность в общении; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека: познавательной деятельности, компетентность деятельности (игра, труд, учение)» [11, с. 91]. Ряд авторов также включают компетентность в области использования «информационных технологий» [4, с. 69].

2. Структура профессиональной компетентности

В таблице 1 представлены пять базовых качеств человека, которые Т. А. Безусова, вслед за А. А. Шехониным, включает в структуру профессиональной компетентности.

Таблица 1

Профессионально важные качества личности

Качество личности	Пояснение
1. Мотивы	Определяют поведение человека, его цели и поступки Мотивируют на деятельность и результат: специалисты, способны самостоятельно поставить перед собой цель, определить задачи, взять ответственность за их решение, проанализировать результат и сделать правильные выводы
2. Психологические особенности и свойства личности	Индивидуальные характеристики личности, обуславливающие особенности ее реакции на информацию или ситуацию (внимательность, устойчивость и концентрация внимания, скорость восприятия информации, ответственность, инициативность, самостоятельность, целеустремленность и т.д.)
3. Я-концепция («Образ Я»)	Система представлений человека о самом себе, включающая уверенность / неуверенность человека в себе при реализации деятельности
4. Знания	Объем информации, которым человек обладает в определенной сфере
5. Умения	Способность человека выполнять умственные или физические действия для достижения результата

Взяв за основу эти характеристики, необходимые для эффективной профессионализации человека, коллектив Санкт-Петербургских ученых (А. А. Шехонин, А. Ш. Багаутдинова, М. Б. Будько, М. Ю. Будько, А. О. Вознесенская, Л. А. Забодалова, И. В. Клещева, Л. А. Надточий, О. Ю. Орлова, В. А. Тарлыков) выделяет пять компонентов, составляющих структуру профессиональной компетентности – *содержательный, деятельностный, технический, интеллектуальный и мотивационно-целевой* [14, с. 14].

3. Роль обучения и воспитания в формировании компонентов профессиональной компетентности

Анализируя представленные компоненты, попробуем ответить на вопрос, в рамках какого педагогического процесса (обучения или воспитания) наиболее целесообразно формирование качеств личности, названных в таблице выше. Подчеркнем, что распределение по процессам несет условный характер.

В первую очередь, заметим, что мы не принимаем во внимание «психологические особенности и свойства личности», т. к. они относятся к тем особенностям личности, которые являются генетически обусловленными. Они проявляются и развиваются «под влиянием продолжительности и

динамического состояния всех тех процессов (в том числе и образовательного), в которых эта личность участвует» [6, с. 132]. Данную характеристику авторы структуры профессиональной компетентности относят к ее «интеллектуальному компоненту» [14, с. 14].

Что касается профессиональных знаний и умений (качества личности под номерами 4 и 5), то они приобретаются учащимися в большей степени во время учебных занятий, производственных и учебных практик. Они составляют «содержательный и технический компоненты компетентности» (по А. А. Шехонину с соавт.). Эти характеристики отображены в содержании рабочих программ дисциплин и практик, утвержденных вузом. Эффективность усвоения знаний и умений студентами зависит от того, насколько методически и дидактически грамотно организован непосредственно учебный процесс. Содержательный компонент легко контролируется, поддается оценке, именно на основе сформированности этого компонента выдается диплом и присваивается квалификация. «Деятельностный» и «мотивационно-целевой» компоненты, содержательно представлены мотивированностью на профессиональную деятельность, «устойчивым стремлением к реализации познавательных потребностей и интеллектуальных возможностей», пониманием «значения образования и самообразования <...> как необходимого условия профессионального роста» (Мотивы); осознанием обучающимися «смысла осуществляемой им деятельности», наличием «позитивного отношения к ней» и «уверенности в своих силах» (Я-концепция («Образ Я»)) [14, с. 14]. Данные компоненты профессиональной компетентности являются необходимым условием продуктивного и качественного обучения в вузе, с одной стороны, и развития личности, с другой. И создание этих условий на основе социокультурных, нравственных ценностей и норм поведения, а также изучение, коррекция, формирование, разъяснение, донесение до понимания студентов этой стороны образовательного процесса входят, на наш взгляд, в круг основных задач воспитательной работы со студентами.

В качестве подтверждения нашего предположения можно привести мнение Н. Б. Нестеровой. Исследователь, рассматривает процесс формирования профессиональной компетентности не только как «сочетание знаний, умений и навыков, но и как развитие профессионально значимых качеств, в том числе мотивации профессиональной деятельности», которая, по мнению автора, «отражает сущность профессиональной компетентности специалиста» [8]. В свою очередь, мотивы к профессиональной деятельности и в профессиональной деятельности базируется на той системе ценностей, которая предьявляется обучающемуся во время профессиональной подготовки в вузе и на том, насколько эта система им принимается.

Анализ точек зрения И. А. Зимней, А. В. Хуторского, Т. А. Безусовой, В. С. Сенашенко, В. А. Кузнецовой, В. С. Кузнецова, А. С. Киндеркнехт, Н. Б. Нестеровой относительно сущности профессиональной компетентности и их соотнесение с целями воспитания и требованиями к результатам освоения программы бакалавриата, сформулированных в последних федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++) в виде универсальных (далее – УК) и общепрофессиональных компетенций, позволил предположить, что основные задачи воспитания в вузе отражены в формулировках универсальных компетенций. Иными словами, успешное формирование универсальных компетенций: способности определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения (УК-2); осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3); управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6); воспринимать межкультурное разнообразие общества (УК-5); создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности (УК-8) – требует специальных воспитательных мероприятий. При этом следует подчеркнуть, что универсальные компетенции являются основой формирования и общепрофессиональных, и профессиональных компетенций.

Заключение

Таким образом, согласно заявленному во ФГОС ВО результату профессионального обучения и воспитания в вузе, основной целью высшего образования с позиции компетентностного подхода является сформированность профессиональной компетентности и присвоение квалификации.

Исходя из структуры профессиональной компетентности, ресурс воспитательной деятельности наиболее востребован при формировании двух (с учетом «интеллектуального») из пяти компонентов профессиональной компетентности: 1) *деятельностного*, предполагающего готовность обучающегося к реализации своих профессиональных умений и навыков на основе осознанности смысла осуществляемой деятельности, положительного отношения к ней, уверенности в своих силах; и 2) *мотивационно-целевого*, обеспечивающего постоянную потребность в познании, устойчивое жела-

ние реализовывать свой интеллектуальный потенциал, понимание важности образования и способности к самообразованию в профессиональной деятельности как необходимого условия профессионального роста.

В ФГОС ВО нет четкого выделения тех компетенций, которые необходимо формировать в рамках воспитательной деятельности в вузе. На сегодняшний день распределение всех компетенции осуществляется между дисциплинами, имеющими место в учебном плане. Сопоставив сущность понятий воспитания и обучения, проанализировав структуру профессиональной компетентности, цель воспитательной деятельности и формулировки компетенций, заявленных во ФГОС ВО, мы пришли к выводу, что наиболее значима роль воспитания при формировании универсальных компетенций, т. к. они отражают социальное требование к готовности выпускника к самореализации в профессиональной деятельности на основе нравственно-этических правил и норм, связанных с отношением к себе как личности и субъекту деятельности, к любому виду деятельности и взаимодействию в социальной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безусова Т. А. Пути организации компетентного подхода в сфере высшего профессионального образования // *Фізико-математична освіта* / 2018, Випуск 1(15), С. 137–141.
2. Бершадская М. Д., Серова А. В., Чепуренко А. Ю., Зима Е. А. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования // *Высшее образование в России*. 2019 Т. 28 № 2 С. 38–50.
3. Буянова Г. В. Воспитательная составляющая в системе подготовки будущих бакалавров // *Агротехнологии XXI века: стратегия развития, технологии и инновации* : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию основания университета / науч. редкол. Э. Ф. Сатаев [и др.]. Пермь : ИПЦ «Подоросток». 2020. С. 439–441.
4. Гитман Е. К., Тохтуева Т. В. Повышение ИКТ-компетентности работников образования как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2018. Т. 9. № 11. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения: 19.05.2021).
5. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования // *Проблемы качества образования: материалы XII Всероссийского совещания*. Ч. 2. М.; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2003. С. 4–13.
6. Калягин А. Н., Жукова Е. В., Погорелова И. Г., Варавко Ю. О. Психологические особенности и типология личности студента медицинского вуза // *Сибирский медицинский журнал (Иркутск) Siberian Medical Journal (Irkutsk)*. 2015. № 5. С. 132–135.
7. Киндеркнехт А. С. Профессиональная этика как актуальный аспект подготовки специалиста // *Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход: материалы конференции*. 2019. Т. 1. С. 373–379.
8. Нестерова Н. Б. Иерархическая структура мотивационно-целевой основы учения студентов // *Научный журнал СПб НИУ ИТМО [Электронный ресурс]*. СПб. : СПб НИУ ИТМО, 2012, № 2. Сентябрь. URL: <http://economics.open-mechanics.com> (дата обращения: 11.03.2021)
9. Одарич И. Н. Формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов бакалавриата по направлению подготовки Строительство // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. №1 (22). С. 276–278.
10. Оринина Л. В., Кашуба И. В. Методологический аспект изучения феномена социально-коммуникативной компетентности студентов вуза // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018. Т. 2. № 3. С. 11–15.
11. Руденко И. В. Профессиональное воспитание в вузе: компетентност-ный подход // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014. № 5 (20). С. 89–97.
12. Сенашенко В. С., Кузнецова В. А., Кузнецов В. С. О компетенциях, квалификации и компетентности // *Высшее образование в России*. 2010. № 6. С. 18–23.
13. Хуторской А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского [Электронный ресурс] // А. В. Хуторской Хроника бытия [Персональный сайт]; 22.09.2016. <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803/> (дата обращения: 12.01.2021)
14. Шехонин А. А., Тарлыков В. А., Клещева И. В., Багаутдинова А. Ш., Будько М. Б., Будько М. Ю. Вознесенская А. О., Забодалова Л. А., Надточий Л. А., Орлова О. Ю. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования : учебное пособие. СПб: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.

THE ROLE OF EDUCATION IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE BACHELORS

Abstract. The article is the result of a scientific literature analysis on the problem of professional competence and its formation during the period of study in higher education. The authors consider the features of the competence approach, which is revealed through a set of universal, general professional and professional competencies that a future bachelor should master. Different definitions of a "professional competence" concept are analyzed. Its structure is described as including five components: content and activity component, technical, intellectual, and motivational-targeted ones, identified on the basis of five essential human qualities (motives, psycho-physiological features and qualities of an individual, I-concept ("image of myself"), knowledge, skills). The educational process at university is considered from the point of view of the unity of training and education. At the same time, the attention is focused on the fact that these two processes are designed to solve different tasks: training – the process of students' activities organizing to acquire knowledge, skills and competencies; education – activities aimed at personal development, creating conditions for self-determination and socialization of students based on socio-cultural, spiritual and moral values and the rules and norms of behavior adopted in the society. The need to form such competencies of purely educational content as the competence of health-saving, value-semantic orientation in the world, integration, citizenship, self-improvement, self-regulation, self-development, social interaction, competence of communication and activity has been noted. The authors of the article made an attempt to highlight those components in the structure of professional competence (content, technical), where the role of training is the most significant, and those (activity, motivational-target) ones, where the role of education is the most important. The relevance of the study is due to the consolidation of the status of the planned and controlled process for education at the federal level, which requires a detailed scientific and pedagogical understanding.

Keywords: higher education, competence approach, competence, structure of professional competence, training, education.

REFERENCES

1. Bezusova T. A. Puti organizatsii kompetentnogo podkhoda v sfere vysshego professional'nogo obrazovaniya, *Fiziko-matematichna osvita* [Physical and Mathematical Education], 2018, vol. 1(15), pp. 137–141.
2. Bershadsckaya M. D., Serova A. V., Chepurenko A. Yu., Zima E. A. Kompetentnostnyi podkhod k otsenke obra-zovatel'nykh rezul'tatov: opyt rossiiskogo sotsiologicheskogo obrazovaniya, *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education of Russia], 2019, vol. 28, no. 2, pp. 38–50, DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-38-50>
3. Buyanova G. V. Vospitatel'naya sostavlyayushchaya v sisteme podgotovki budushchikh bakalavrov, *Agrotekhnologii XXI veka: strategiya razvitiya, tekhnologii i innovatsii* : sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 90-letiyu osnovaniya universiteta / nauch. redkol. E. F. Sataev [i dr.], Perm, IPTs «Podrostok», 2020, pp. 439–441.
4. Gitman E. K., Tokhtueva T. V. Povyshenie IKT-kompetentnosti rabotnikov obrazovaniya kak pedagogicheskaya problema [electronic resource], *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)*, 2018, vol. 9, no. 11, pp. 68–80. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (date of access: 19.05.2021).
5. Zimnyaya I. A. Kompetentnost' cheloveka – novoe kachestvo rezul'tata obrazovaniya, *Problemy kachestva obrazovaniya: materialy XII Vserossiiskogo soveshchaniya*, Ch. 2, Moscow; Ufa, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2003, pp. 4–13.
6. Kalyagin A. N., Zhukova E. V., Pogorelova I. G., Varavko Yu. O. Psikhologicheskie osobennosti i tipologiya lichnosti studenta meditsinskogo vuza, *Sibirskii meditsinskii zhurnal (Irkutsk)* [Siberian Medical Journal (Irkutsk)], 2015, no. 5, pp. 132–135.
7. Kindernekht A. S. Professional'naya etika kak aktual'nyi aspekt podgotovki spetsialista, *Formirovanie gumanitarnoi sredy v vuze: innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii. Kompetentnostnyi podkhod: materialy konferentsii*, 2019, vol. 1, pp. 373–379.
8. Nesterova N. B. Ierarkhicheskaya struktura motivatsionno-tselevoi osnovy ucheniya studentov, *Nauchnyi zhurnal SPb NIU ITMO* [electronic resource], Saint-Petersburg, SPb NIU ITMO, 2012, no. 2. Sentyabr', URL: <http://economics.open-mechanics.som> (date of access: 11.03.2021)
9. Odarich I. N. Formirovanie universal'nykh, obshcheprofessional'nykh i professional'nykh kompeten-tsii studentov bakalavriata po napravleniyu podgotovki Stroitel'stvo, *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic humanitarian journal], 2018, no. 1 (22), pp. 276–278.
10. Orinina L. V., Kashuba I. V. Metodologicheskii aspekt izucheniya fenomena sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti studentov vuza, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no. 3, pp. 1–15.
11. Rudenko I. V. Professional'noe vospitanie v vuze: kompetentnostnyi podkhod, *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2014, no. 5 (20), pp. 89–97.

12. Senashenko V. S., Kuznetsova V. A., Kuznetsov V. S. О kompetentsiyakh, kvalifikatsii i kompetentnosti, *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education of Russia], 2010, no. 6, pp. 18–23.

13. Khutorskoi A. V. Obrazovatel'nye kompetentsii i metodologiya didaktiki. К 90-letiyu so dnya rozhdeniya V.V. Kraevskogo [electronic resource], A. V. Khutorskoi Khronika bytiya [Personal'nyi sait], 2016. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803/> (date of access: 12.01.2021)

14. Shekhonin A. A., Tarlykov V. A., Kleshcheva I. V., Bagautdinova A. Sh., Bud'ko M. B., Bud'ko M. Yu., Voznesenskaya A. O., Zabolodova L. A., Nadtochii L. A., Orlova O. Yu. Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya v sisteme vysshego obrazovaniya : uchebnoe posobie, Saint-Petersburg, NIU ITMO, 2014, 98 p.

Буянова Г. В., Гитман Е.К. Роль воспитания в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 10–16.

Buyanova G. V., Gitman Ye. K., The Role of Education in the Formation of Professional Competence of Future Bachelors, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 2, pp. 10–16.

Дата поступления статьи – 06.02.2021; 0,74 печ. л.

Сведения об авторах

Буянова Галина Витальевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный аграрно-технологический университет им. академика Д. Н. Прянишникова», Пермь, Россия; buyanovagalina@rambler.ru

Гитман Елена Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия; mygitman@gmail.com

Authors:

Galina V. Buyanova, Senior Teacher at the Department of Foreign Languages, State Agro-Technological University named after Academician D.N. Pryanishnikov, Perm, Russia; buyanovagalina@rambler.ru.

Yelena K. Gitman, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogics, Perm State National Research University, Perm, Russia; mygitman@gmail.com

*Л. Н. Санникова (Магнитогорск, Россия)
Н. И. Левшина (Магнитогорск, Россия)*

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Аннотация. Важным элементом процесса подготовки будущих специалистов в вузах выступает содержание образования. Качественный отбор содержания образования обеспечит высокий уровень готовности выпускников к профессиональной деятельности. Признавая данный факт, авторы обратились к рассмотрению проблемы содержания образования и разобрали ее в опоре на современную нормативную среду и накопленные методологические основания. Построение содержания образования на современном этапе осуществляется с учетом федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, в которых определены требования к результатам освоения образовательных программ в виде набора компетенций. Отбор содержания образования должен осуществляться с учетом тех методологических оснований, которые разработаны на сегодняшний день отечественными учеными: В. В. Краевским, В. С. Ледневым, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и др. В рамках данной статьи авторы обратились к интеграции современных нормативных требований и отечественной методологии при отборе содержания образования для студентов, обучающихся по направлениям 44.03.05 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Отбор содержания образования представлен авторами на примере конкретной дисциплины «Нормативно-правовые и этические основы профессиональной деятельности», которая направлена на приобретение общепрофессиональной компетенции (ОПК-1). Авторы представляют один из возможных вариантов построения содержания образования в рамках дисциплины и рекомендуют примерный тематический план, образец интегрированного задания, предполагаемые образовательные технологии. Данная статья будет полезна руководителям образовательных программ вузов, а также преподавателям, решающим проблему отбора содержания образования на уровне конкретных дисциплин.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка педагогов, методология, образовательные технологии, общепрофессиональные компетенции, содержание образования, компетенции.

Введение

На современном этапе содержание подготовки будущих специалистов на уровне высшего образования регламентируется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО).

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» образовательный стандарт определяется как «совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации»¹. Для нас представляют интерес компетенции, которые выступают в качестве результата освоения образовательной программы и определяют содержательное наполнение материалов для подготовки будущих педагогов [7]. В ФГОС ВО по укрупненной группе специальностей и направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки» обозначено: «В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции»².

В рамках данной статьи рассмотрим пример отбора содержания образовательного процесса, нацеленного на основе конкретной общепрофессиональной компетенции (ОПК-1), которая предполагает наличие у выпускников «способности осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики»³ и которая является единой для направлений подготовки будущих специалистов в области педагогического, психолого-педагогического и специального дефектологического образования. Соответствующие направления: 44.03.05 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» - реализуются в ФГБОУ ВО «Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова» [7].

1. Методологические основания отбора содержания образования

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649

² Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/

³ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121, редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>

Обратимся к научно-методологическим основаниям определения, характеристики и отбора содержания образования, которые рассматривались в педагогике многими учеными. Среди прочих особо отметим разработки В. В. Краевского, В. С. Леднева, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и некоторых других [5; 10; 13; 8; 11; 15; 14].

В существующих авторских научных обоснованиях и моделях построения образовательных процессов для нас представляет интерес теория отбора содержания образования, которую выделяют В. В. Краевский и И. Я. Лернер. В их теории особое место отведено уровням построения содержания образования [13], рассматриваемым в аспекте содержания общего среднего образования.

В работах Н. Н. Нечаева находим интерпретацию выделенных уровней применительно к высшему образованию и характеристику их значения для подготовки специалистов. Автор называет следующие уровни:

- теоретический уровень, на котором содержание «отображается» в различных функциях и во взаимосвязях;
- уровень учебного предмета, где дается характеристика элементов содержания, выполняющих определенные функции для каждой дисциплины;
- уровень учебного материала, описывающий отдельные элементы содержания образовательного процесса в рамках учебной дисциплины;
- уровень образовательного процесса, представляющий единство содержательной и процессуальной сторон образования;
- уровень образованности личности, на котором содержание образования рассматривается и на уровне структуры личности и ее сознания. Этот уровень учитывается для разработки содержания на всех предыдущих уровнях» [9, с. 147].

2. Отбор содержания образования будущих педагогов на примере конкретной дисциплины

Исследователи отмечают, что содержание образования конкретизируется на уровне учебного предмета: «Учебный предмет представляет собой педагогически адаптированную совокупность знаний и умений из какой-либо отдельной области действительности и соответствующей ей деятельности по усвоению и использованию этих знаний и умений в процессе учебного взаимодействия» [12].

И. К. Журавлёв, Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер рассматривают учебный предмет одним из главных средств реализации содержания образования. С учетом данной точки зрения цель настоящей статьи формулируется нами так: конкретизация социального опыта, который необходим для овладения компетенцией, выбранной для рассмотрения или реализации.

В качестве учебного предмета, направленного на реализацию выделенной нами общепрофессиональной компетенции – ОПК-1, мы выбрали дисциплину «Нормативно-правовые и этические основы профессиональной деятельности».

На уровне отбора содержания образования, с точки зрения И. Я. Лернера, учебный материал дисциплины может включать текст, разные виды наглядности, а также задания, которые предусматривают деятельность обучающихся различного вида. Рамки статьи не позволяют нам представить тексты лекций по рассматриваемой дисциплине, поэтому ограничимся тематическим планом, который представлен ниже.

Примерный тематический план по дисциплине «Нормативно-правовые и этические основы профессиональной деятельности»

1. *Основные этические и правовые аспекты деятельности педагога*
 - 1.1. Профессиональная этика как ведущий элемент культуры труда специалиста
 - 1.2. Особенности педагогической этики. Нормативные основы профессиональной этики
 - 1.3. Аксиологические основания педагогической этики
 - 1.4. Этика отношения к детству
 - 1.5. Этика педагогического общения
 - 1.6. Имиджмейкинг как технология профессиональной деятельности педагога
 - 1.7. Этикет в педагогической деятельности
2. *Правоотношения и государственная политика РФ в сфере образования*
 - 2.1. Государственная образовательная политика: понятие, принципы
 - 2.2. Документальные основы государственной образовательной политики
 - 2.3. Общая характеристика образовательных правоотношений
 - 2.4. Правовой статус обучающихся. Права инвалидов в образовании
 - 2.5. Правовой статус родителей

- 2.6 Правовой статус педагога
- 2.7 Правовой статус образовательных организаций
- 2.8 ФГОС: понятие, структура
- 2.9 Образовательная программа: понятие, уровни образования

Основанием для составления видов заданий является взаимосвязь их содержания. И. Я. Лернер предлагает сочетать три категории заданий:

- задания, направленные «на осознанное восприятие обучающимися и запоминание ими знаний»;
- задания, направленные на репродуктивное и творческое применение обучающимися полученных знаний и умений;
- задания, при выполнении которых развивается эмоционально-ценностная сфера обучающихся» [13].

Следует отметить, что в освоении рассматриваемой нами дисциплины применяются все указанные выше задания.

В рамках статьи представим пример интегрированного задания для формирования ОПК-1, суть которого заключается в составлении профессиограммы педагога [1]. Данное задание включает в себя описание следующих элементов: история профессии, престижность профессии, организации, в которых может работать представитель профессии, квалификационные требования и функциональные обязанности, профессиональные компетенции, а также, профессионально значимые личностные качества. В задание включаются и такие элементы, как условия работы, медицинские противопоказания к профессиональной деятельности, пути получения профессии, карьерный рост. Этот материал студенты готовят на основе анализа нормативной документации и других информационных источников, проявляя и осознанное восприятие, и творческое применение знаний. Обучающиеся признают значимость и престижность профессии педагога, что развивает их эмоционально-ценностную сферу.

На четвертом уровне содержания образования – уровне образовательного процесса – находит отражение технологическая составляющая подготовки будущих педагогов. Чтобы достичь необходимых результатов образования по дисциплине «Нормативно-правовые и этические основы профессиональной деятельности» подбираются разнообразные образовательные технологии [3; 4; 6], которые носят характер проблемно-ориентированных технологий, направленных в первую очередь на формирование и развитие проблемного мышления и мыслительной активности студентов; на развитие способности формулировать те проблемы, которые они видят; на умение выбирать средства и различные способы решения этих проблемных задач.

Необходимо отметить также виды проблемного обучения при реализации дисциплины. Примерами могут быть учебные дискуссии, выполнение проектных работ и другие формы работы. Личностно-ориентированные технологии обучения позволяют нам учитывать различные способности студентов, создавать условия для развития их активности и индивидуальных способностей в ходе учебного процесса [2]. В учебном плане по дисциплине запланирован интерактив. В связи с чем, планируется использование таких интерактивных форм работы, как работа в малых группах (например, анализ и презентация положений нормативных документов о правах ребенка и правах инвалидов); обсуждение дискуссионных вопросов, касающихся этических аспектов профессиональной деятельности педагогов, решение этико-педагогических задач; разработка различного рода методических рекомендаций, этических кодексов педагогов [6; 12].

На уровне образованности личности (пятый уровень содержания образования) с учетом уровня готовности студентов к освоению нормативно-правовых и этических основ профессиональной деятельности педагога происходит корректирование содержания образования. Так, при проведении опросов (анкетирование, тестирование), при «вхождении» в дисциплину у студентов уточняется уровень знаний в вопросах прав участников образовательных отношений, этической стороны профессиональной деятельности, нормативно-правовой базы в вопросах образования [2]. В связи с тем, что дисциплина реализуется на первом курсе с первого семестра – уточняются знания, полученные при освоении предметов общего образования – обществознания и истории. Полученная информация берется за основу для корректировки отбора содержания конкретных тем по дисциплине.

Заключение

Итак, следует подчеркнуть, что при отборе содержания подготовки будущих педагогов важно учитывать требования к результатам освоения образовательных программ – компетенции, которые обозначены в федеральном государственном образовательном стандарте, и уровни построения содержания образования, выделенные в отечественной методологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багаутдинова С. Ф., Санникова Л. Н., Волченко М. А., Корнилова К. В. Профессионально-педагогические основы подготовки студентов к решению актуальных задач управления дошкольным образованием: монография. Магнитогорск : МаГУ, 2009. 213 с.
2. Багаутдинова С. Ф. К проблеме структурирования содержания образования студентов // Наука – вуз – школа: сб. науч. тр. молодых исследователей. Магнитогорск: МаГУ, 2002. Вып.7. 559 с.
3. Веденеева О. А., Савва Л. И., Сайгушев Н. Я. Педагогические технологии в современном педагогическом процессе: учеб. пособие. М.: Мир науки, 2016. 284 с.
4. Гаязов А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире. М. : Наука, 2003. 256 с.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3-10.
6. Левшина Н. И. Использование игровых технологий в профессиональной подготовке специалистов // Начальная школа. 2010. № 7. С. 122–124.
7. Левшина Н. И., Санникова Л. Н., Юревич С. Н. Профессиональные компетенции как результат подготовки будущих специалистов сферы дошкольного образования // Научная мысль: традиции и инновации: сб. науч. тр. I Всерос. науч.-практ. конф. МГТУ им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, 29–30 мая 2020 г. Казань : Индивидуальный предприниматель Барышов Дмитрий Андреевич, 2020 С. 72–76.
8. Матушанский Г., Фролов А. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 92–95.
9. Нечаев Н. Н. Содержание образования как проблема вузовской педагогики // Основы педагогики и психологии высшей школы: учеб. пособие для преподавателей вузов / под ред. А. В. Петровского. М. : Изд-во МГУ, 1986. С. 144–160.
10. Орлов А. А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе // Педагогика. 2001. № 10. С. 48–56.
11. Пискунов А. И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. 2001. № 3. С. 41–48.
12. Санникова Л. Н. Современные подходы к подготовке специалистов дошкольного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 5 (5). С. 49–56.
13. Скаткин М. Н., Цетлин В. С., Краевский В. В. и др. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.
14. Смирнов С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2018. 352 с.
15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию. М. : Смысл, 2001. 365с.

L. N. Sannikova (Magnitogorsk, Russia)
N. I. Levshina (Magnitogorsk, Russia)

CONTENT SELECTION OF FUTURE TEACHERS TRAINING: MODERN REQUIREMENTS AND METHODOLOGICAL BASIS

Abstract. An important element of future specialists training process in higher schools is the content of education. Qualitative selection of the education content will ensure a high level of graduates' readiness for professional activities. Recognizing this fact, the authors considered the education content problem, analyzing the current situation in the regulatory sphere and relying on the accumulated methodological foundations. The construction of the content of education currently is carried out taking into account the federal state educational standards of higher education, which determine the requirements for the results of the development of educational programs in the form of a set of competencies. The selection of the content of education should be based on the methodological grounds which have been accumulated by domestic scientists so far - V.V. Kraevsky, V.S. Lednev, I. Ya. Lerner, M.N. Skatkin as well. As part of this article, the authors referred to the integration of modern regulatory requirements and domestic methodology in the selection of educational content for students studying in such fields as 44.03.05 Pedagogical education, 44.03.02 Psychological and pedagogical education, 44.03.03 Special disabilities education. The selection of education content made by the authors is presented on the example of a specific academic discipline - Regulatory and ethical foundations of professional activity, which is aimed at acquiring general professional competence - GPC - 1. The authors present one of the possible options for constructing the content of education within the discipline and recommend an approximate thematic plan, a sample of an integrated assignment, supposed educational technologies. This article will be useful for the heads of university educational programs, as well as the teachers, sorting out the problem of education content selection at the level of specific academic disciplines.

Keywords: higher education, teacher training, methodology, education technology, general professional skills, educational content, competencies.

REFERENCES

1. Bagautdinova S. F., Sannikova L. N., Volchenko M. A., Kornilova K. V. Professional'no-pedagogicheskie osnovy podgotovki studentov k resheniyu aktual'nykh zadach upravleniya doshkol'nykh obrazovaniem: monografiya, Magnitogorsk, MaGU, 2009, 213 p.
2. Bagautdinova S. F. K probleme strukturirovaniya soderzhaniya obrazovaniya studentov, Nauka – vuz – shkola: sb. nauch. tr. molodykh issledovatelei, Magnitogorsk, MaGU, 2002, vol. 7, 559 p.
3. Vedeneeva O. A., Savva L. I., Saigushev N. Ya. Pedagogicheskie tekhnologii v sovremennom pedagogicheskom protsesse: ucheb. posobie, Moscow, Mir nauki, 2016, 284 p.
4. Gayazov A. S. Obrazovanie i obrazovannost' grazhdanina v sovremennom mire, Moscow, Nauka, 2003, 256 p.
5. Kraevskii V. V., Khutorskoi A. V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nykh standartakh, Pedagogika, 2003, no. 2, pp. 3–10.
6. Levshina N. I. Ispol'zovanie igrovyykh tekhnologii v professional'noi podgotovke spetsialistov, Nachal'naya shkola, 2010, no. 7, pp. 122–124.
7. Levshina N. I., Sannikova L. N., Yurevich S. N. Professional'nye kompetentsii kak rezul'tat podgotovki budushchikh spetsialistov sfery doshkol'nogo obrazovaniya, Nauchnaya mysl': traditsii i innovatsii: sb. nauch. tr. I Vseros. nauch.-prakt. konf. MG TU im. G. I. Nosova, g. Magnitogorske, 29–30 maya 2020 g., Kazan', Individual'nyi predprinimatel' Baryshov Dmitrii Andreevich, 2020, pp. 72–76.
8. Matushanskii G., Frolov A. Modeli podgotovki i professional'noi deyatel'nosti spetsialistov, Vyshee obrazovanie v Rossii., 2003, no. 4, pp. 92–95.
9. Nechaev N. N. Soderzhanie obrazovaniya kak problema vuzovskoi pedagogiki, Osnovy pedagogiki i psikhologii vysshei shkoly: ucheb. posobie dlya prepodavatelei vuzov / pod red. A. V. Petrovskogo, Moscow, Izd-vo MGU, 1986, pp. 144–160.
10. Orlov A. A. Proektirovanie soderzhaniya pedagogicheskikh distsiplin v vuze, Pedagogika, 2001, no. 10, pp. 48–56.
11. Piskunov A. I. Pedagogicheskoe obrazovanie: kontseptsiya, soderzhanie, struktura, Pedagogika, 2001, no. 3, pp. 41–48.
12. Sannikova L. N. Sovremennyye podkhody k podgotovke spetsialistov doshkol'nogo obrazovaniya, Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana, 2006, no. 5 (5), pp. 49–56.
13. Skatkin M. N., Tsetlin V. S., Kraevskii V. V. i dr. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego sredne-go obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner, Moscow, Pedagogika, 1983, 352 p.
14. Smirnov S. D. Psikhologiya i pedagogika v vysshei shkole : ucheb. posobie dlya vuzov. 3-e izd., pererab. i dop, Moscow, Yurait, 2018, 352 p.
15. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot proektirovaniya k modelirovaniyu, Moscow, Smysl, 2001, 365 p.

Санникова Л. Н., Левшина Н. И. Отбор содержания образования будущих педагогов: современные требования и методологические основания // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 17–21.

Sannikova L. N., Levshina N. I. Content Selection of Future Teachers Training: Modern Requirements and Methodological Basis, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 2, pp. 17–21.

Дата поступления статьи – 15.01.2021; 0,49 печ. л.

Сведения об авторах

Санникова Лилия Наилевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия; sannikov_kb@mail.ru.

Левшина Наталия Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия; levni60@mail.ru

Authors:

Lilia N. Sannikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Special Education, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; sannikov_kb@mail.ru.

Natalia I. Levshina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Preschool and Special Education of Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; levni60@mail.ru

*Е. И. Рабина (Магнитогорск, Россия)**Н. В. Дёрин (Магнитогорск, Россия)*

ВЛИЯНИЕ УМЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА ОРГАНИЗОВЫВАТЬ СВОЕ ВРЕМЯ НА УРОВЕНЬ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Аннотация. В наше время конкурентоспособность является важным показателем подготовленности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, позволяющим выпускнику выдерживать жесткий отбор при трудоустройстве. Для обеспечения необходимого уровня конкурентоспособности своих выпускников вузам необходимо учитывать современные особенности и требования, предъявляемые к ним, на производстве или в сфере услуг, то есть показатель конкурентоспособности рассматривается как связующее звено между сферами высшего профессионального образования и формирования спроса и предложения на рабочую силу. Эффективность любой деятельности можно рассматривать через призму временных затрат на ее выполнение, что выдвигает фактор времени и умение его организовывать на передний план освоения той или иной деятельности, что требует от обучающегося перестраивания психических процессов и, соответственно, влияет на развитие профессионально значимых личностных качеств будущего выпускника. Таким образом, цель данной статьи состоит в актуализации проблемы формирования конкурентоспособного специалиста посредством развития у выпускников высших учебных заведений умений, направленных на организацию своего времени. Преследуя поставленную цель, авторы провели соответствующее теоретическое исследование, сформулировали такие ключевые определения, как профессиональная компетентность, самоорганизованность и один из ее важнейших компонентов – временная компетентность. Последнее подразумевает наличие у студентов умений в области расстановки приоритетов в делах и взаимодействия с другими людьми, искусства управления временем (тайм-менеджмент), которое, в свою очередь, подразумевает умения целеполагания, планирования, организации и контроля выполняемых действий, а также чувства времени или адекватного его восприятия. Данные проведенного констатирующего эксперимента позволяют говорить о низком уровне самоорганизации времени у обучающихся вузов разной направленности и доказывают актуальность данной проблемы. Для того, чтобы развить у выпускников вуза требуемые умения организации ими своего времени, что позволит будущим специалистам стать конкурентоспособными в своей сфере, авторы предлагают создание соответствующего спецкурса.

Ключевые слова: уровень конкурентоспособности, самоорганизация времени, профессиональная компетентность, временная компетентность, профессиональная подготовка.

*E. I. Rabina (Magnitogorsk, Russia)**N. V. Dyorina (Magnitogorsk, Russia)*

THE INFLUENCE OF THE STUDENTS' TIME SELF-ORGANIZATION SKILLS ON COMPETITIVENESS LEVEL

Abstract. To date, competitiveness is an important indicator of the preparedness of a future specialist in the educational process of a university, which allows a graduate to withstand a strict selection in employment. In order to ensure the required competitiveness level of their graduates, universities need to consider modern features and requirements for them, in production or in the service sector, that is, the competitiveness indicator is considered as a link between the spheres of higher professional education and the formation of labor demand and supply. The effectiveness of any activity can be viewed through the prism of time spent on its implementation, which puts forward the factor of time and the ability to organize it to the fore in the development of a particular activity, which requires the student to rebuild mental processes and, accordingly, affects the development of professionally significant personal qualities of the future graduate. Thus, the purpose of this article is to actualize the problem of forming a competitive specialist through the graduates' development of skills aimed at organizing their time at higher educational institutions. In pursuit of this goal, the authors conducted an appropriate theoretical study, formulated such key definitions as professional competence, self-organization and one of its main components - temporary competence. The latter implies that students have skills in the field of prioritization in business and interaction with other people, the art of time management (time management), which, in turn, implies the skills of goal setting, planning, organizing and controlling the performed actions, as well as a sense of time or adequate perception. The data of the conducted ascertaining experiment allow us to speak of a low level of time self-organization among students of different direction universities and prove the relevance of this problem. In order to develop the required skills of organizing their time, which will allow future specialists to become competitive in their field, in university graduates, the authors propose the creation of an appropriate special course.

Keywords: level of competitiveness, self-organization of time, professional competence, time competence, professional training.

Introduction

Under the administrative-command management system that existed in Russia until the 1990s, the state, as the manager of the basic means of production, who plans, allocates and redistributes the labor force as well as the number of full-time jobs. To date, the situation in our country is largely determined by the transition to market relations, when professionals essentially have to take care of their employment themselves, withstanding a tough competitive selection process.

Competition for employment is one of the most psychologically traumatic factors for young professionals. Thus, higher education institutions face the challenge of developing skilled professionals who can not only match their products or services but also stand up to selection for employment. It means that competitiveness is an indicator of training quality of a modern graduate to work in a market economy [3]. Consequently, the educational process of a university should provide conditions, which would transform the student into a professionally trained subject who can be responsible for the quality of the done work, wants to get a good education and a diploma that would allow him to get a prestigious and well-paid job [5]. Increasing the competitiveness of university graduates implies, among other things, understanding not only the requirements of the labor market, but also the requirements of customers and consumers of services. Therefore, it is necessary to introduce an indicator that measures the competitiveness of future specialists in the system of professional education, which would act as a link between higher professional education and the labor market, as its application would allow influencing the dynamics of one's career [1].

The above-mentioned conclusions indicate the necessity to take into account the competitiveness indicator in the framework of vocational training at the university.. The Concept for Modernizing Russian Education states that nowadays society needs to train a qualified worker with the appropriate level and profile, and who is competitive in the labor market. However, the notion of a "competitive specialist" is not yet adequately reflected in education documents and state standards.

Research objective

To substantiate the necessity of developing students' time management skills in the educational process of higher education institution and their ability to influence the competitiveness of future specialists.

Body of the text

Despite the fact that individual aspects of competitiveness concept have been already considered in pedagogical science (R. A. Fatkhutdinov, V. S. Bezrukova, M. V. Semenova, and S.Ya. Batyshev, et al.), general pedagogical aspects of the problem of forming a competitive specialist are reflected insufficiently, and the concept "competitive specialist" is practically not developed in domestic science: it is often defined using close to it the concept "competitiveness of goods" which is a relative and generalized characteristic of goods expressing on degree of satisfaction of need and on costs of its satisfaction beneficial differences of the given goods from the goods-competitor [9].

E. L. Kholodtseva expresses an opinion that personal competitiveness is a multilevel formation of an individual, uniting its individual-psychological characteristics with external indicators of labor force quality and determining both its level (low, medium, high) and character (adapting or individualizing) [9].

S. N. Shirokobokov concludes on the basis of the concepts of "competitiveness", "quality of specialist training" and "professional competence", one can conclude that a competitive specialist is the specialist who is capable of achieving his objectives in diverse, rapidly changing situations by mastering the appropriate methods of professional tasks [10].

These provisions allow us to conclude that a competitive specialist personality is a subject of professional activity, which has such a dynamic, integral, activity characteristic as competitiveness; this characteristic, in its turn, expressing the essential personal capabilities, is manifested in the ability of personality to self-actualization, its need for success and self-improvement, achievement of high efficiency of its activity, being a leader in a competitive environment. The level of competitiveness is determined by professional and value spheres of a personality and directly depends on individual behavioral peculiarities of a specialist.

The notion of "competitiveness" is closely connected with the notion of "professional competence of a specialist". One should distinguish between such terms as "competence" (characteristics necessary for the required level of task performance; a characteristic of a position rather than an individual [11], that is, an attribute of a person's social and professional position within an organization) and "competence" (subjective characteristics that distinguish the best workers from the general mass; its components are knowledge, skills and personal characteristics and predispositions of an individual).

The main components of a graduate's professional competence, which is a prerequisite for his/her competitiveness, are as follows:

- professional competence implies an excellent level of knowledge in their field, the ability to make constructive decisions and to use digital technologies and innovations;
- socio-psychological competence, which implies the ability to build comfortable interpersonal communication, interaction, etc.;
- methodological competence implies the ability to share professional experience with colleagues, the desire for self-development, and adaptability to a flexible professional positioning in the labor market;
- communicative competence, which is expressed in the presence of personal skills and characteristics that can ensure successful interaction with other people, as well as one of its components
- time competence, which is nothing but the adequacy of time perceptions or A sense of time and is expressed in the ability to plan time, to build time priorities and boundaries of interpersonal communication appropriately, to follow the laws of time-management and to navigate the expanse of social communication [2].

Personality is capable of transforming its individual qualities into activity or professionally necessary qualities that affect the performance of the activity in the process of mastering the activity. Researchers also include in these qualities the ability to assimilate actions accurately, timely and quickly, as mastering professional activity, the personality is able to reconstruct the operational mechanisms of mental properties to meet the requirements of a particular activity, which is usually associated with its implementation in time. It follows that the time factor plays a significant role in the psychological structure of activity, constituting the essence of important personal qualities for the profession. In addition, the time factor determines the effectiveness of professional activity, as the accuracy and speed of action performance is one of its main criteria [2].

Students are a special social group, which, in comparison with other social groups, is characterized by professional orientation, as well as high educational, cognitive and motivational levels. Vocational training and research activities are the leading activities of students, while the share of autonomous (academic, economic, etc.) activities increases dramatically. The knowledge, skills and abilities acquired by students work as a means of future professional activity [3]. This age can be characterized as a period of forming experience of independent decision-making, and it is at this point that optimal subjective conditions for forming skills of self-educational activity are created [4].

Aspects of student's personality development and formation of readiness for future professional activity are highlighted as key milestones in the theory and practice of effective functioning of higher education institutions, since the initial "mastering" of the profession takes place exactly in the educational process of higher education institution, world outlook and life position of students are determined, individual ways of activity, forms and models of behavior are learned [5]. At the same time, the researchers consider the development of educational process system capable of taking into account the peculiarities and regularities of students' personal development, their professional development and interdependence of personality development processes and professional development as the leading problem [4].

The level of quality of future specialists' education received in the process of professional training in higher education institution includes various aspects and depends on many factors. However, special attention should be paid to the fact that in the modern world it is practically impossible to achieve success without a developed strategy and a program of concrete actions [5]. This is especially difficult for students due to age characteristics, since at this age the skills of internal self-control, self-regulation, responsible behavior for the decisions made, stability and striving to achieve short-term and long-term goals are still underdeveloped at this age [7].

Conclusion

Considering the current conditions in which young people are developing, self-organisation is one of the most important factors in students' effectiveness in becoming professionals in their chosen field. In relation to students' daily activities, self-organisation acts as a consistent and purposeful application of proven working methods in order to use one's time rationally [8]. To be self-organized, therefore, means to be able to intelligently plan one's activities, both for the day and for the future, using one's energy and time efficiently.

Thus, one of the main components of self-organisation, as in the case of competitiveness, is time competence [13]. This gives the right to conclude that a student who does not master time management techniques will not be able to study fully and subsequently become a qualified competitive specialist.

The problem of students' time self-organization is topical in pedagogical practice of higher education institutions. This is confirmed by the data obtained through the exploratory experiment, the basis for which served FSBEI HE "Nosov Magnitogorsk State Technical University" [6]. The data obtained through an ascertyory experiment on the basis of Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU) and Magni-

togorsk State Conservatory named after M.I. Glinka ”(MASC). This selection of universities is not accidental and is explained by the desire to demonstrate that the problem under consideration is relevant for the universities of different profiles. 286 students took part in the ascertaining experiment: 146 students of the first and fifth years of NMSTU, 140 students of the first and last years of the conservatory. The main diagnostic tool at the ascertaining stage of the experiment was passing the test "Are you an organized person?" The test results are presented in the table.

Table - Comparison of the results of the pilot experiment on the level of time self-organisation among university students

Group	Levels of self-organisation over time						Total number of people
	Low		Average		High		
	Number of people	%	Number of people	%	Number of people	%	
NMSTU -1	40	54	17	23	17	23	74
NMSTU -5	38	53	18	25	16	22	72
MaSC -1	36	51	19	27	16	22	71
MaSC -5	36	52	18	26	15	22	69

Comparison of the obtained results of the cut-off allowed us to confidently state a clear predominance of low level of self-organization of time among students of both universities. This proves the fact that, within the framework of traditional professional training in universities, negligible attention is paid to the issue of the formation of the skill of self-organization of students' time, and, therefore, the existing problem is relevant and requires finding effective ways and means of solution [12]. One of the determining components in the development of students' self-organization skills could be the development and implementation of an appropriate special course in the university.

Thus, today a student who does not have time management skills does not have the ability to rationally allocate time for study and life activities in general, and therefore in the future will not be able to become a competitive specialist and look decent in the labor market. Therefore, the development of these skills in students can not only make the process of professional training at university more effective, but also help future professionals to find their place in life.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В., Степанова И. Конкурентоспособность – показатель качества ВПО // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 77–79.
2. Болотова А. К. Психология организации времени: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности психология. М.: АспектПресс, 2006. 254 с.
3. Дёрина Н. В. К вопросу о формировании у студентов вуза умений самоорганизации времени // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19-21 авг. 2020 г.). Чебоксары : ИД «Среда», 2020. С. 193–196.
4. Иваников И. А. Концепция правовой культуры // Правоведение. 1998. № 3. С. 12.
5. Мильковская И. Ю. Педагогические условия адаптации первокурсников в образовательном процессе высшей школы. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2007. 123 с.
6. Рабина Е. И. Критериально-диагностический инструментарий и оценка уровня самоорганизации во времени у студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 276–279.
7. Савва Л. И., Рабина Е. И. Методика развития умений самоорганизации времени у студентов вуза // Письма в Эмиссию. Офлайн. 2011. № 8. С. 1629.
8. Савва Л. И., Рабина Е. И. Самоорганизация времени студентов вуза как фактор развития их профессиональной культуры // Южно-Уральский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 143–146.
9. Савенкова Т. И. Повышение эффективности процесса подготовки конкурентоспособного специалиста // Вестник университета Российской академии образования. 2006. № 3. С. 110–114.
10. Холодцева Е. Л. Конкурентоспособность в системе разноуровневых характеристик личности специалистов социальной сферы : дис. ... канд. психол. наук. Барнаул: БГПУ, 2006. 214 с.
11. Rabina E. I., Dyorina N. V. Structural-functional development model for time self-organization abilities of university students // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 157–160.
12. Широкобоков С. Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2000. 188 с.

REFERENCES

1. Adol'f V., Stepanova I. Konkurentosposobnost' – pokazatel' kachestva VPO, *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia], 2007, no. 6, pp. 77–79.
2. Bolotova A. K. Psikhologiya organizatsii vremeni: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nosti psikhologiya, Moscow, AspektPress, 2006, 254 p.
3. Derina N. V. K voprosu o formirovani u studentov vuza umenii samoorganizatsii vremeni, Tendentsii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo – 2020: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 19-21 avg. 2020 g.), Cheboksary, ID «Sreda», 2020, pp. 193–196.
4. Ivannikov I. A. Kontseptsiya pravovoi kul'tury, *Pravovedenie*, 1998, no. 3, p. 12.
5. Mil'kovskaya I. Yu. Pedagogicheskie usloviya adaptatsii pervokursnikov v obrazovatel'nom protsesse vysshei shkoly, Volgograd, Izd-vo VolGU, 2007, 123 p.
6. Rabina E. I. Kriterial'no-dagnosticheskii instrumentarii i otsenka urovnya samoorganizatsii vo vremeni u studentov vuza, *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Science Vector of Togliatti State University], 2013, no. 4 (26), pp. 276–279.
7. Savva L. I., Rabina E. I. Metodika razvitiya umenii samoorganizatsii vremeni u studentov vuza, *Pis'ma v Emissiyu. Offlain*, 2011, no. 8, p. 1629.
8. Savva L. I., Rabina E. I. Samoorganizatsiya vremeni studentov vuza kak faktor razvitiya ikh professi-onal'noi kul'tury, *Yuzhno-Ural'skii pedagogicheskii zhurnal*. 2009. № 2. S. 143–146.
9. Savenkova T. I. Povyshenie effektivnosti protsessa podgotovki konkurentosposobnogo spetsialista, *Vestnik universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya* [Herald of the University of Russian Academy of Education], 2006, no. 3, pp. 110–114.
10. Kholodtseva E. L. Konkurentosposobnost' v sisteme raznourovnevykh kharakteristik lichnosti spetsi-alistov sotsial'noi sfery : dis. ... kand. psikhol. nauk, Barnaul, BGPU, 2006, 214 p.
11. Rabina E. I., Dyorina N. V. Structural-functional development model for time self-organization abilities of university students, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 67-2, pp. 157–160.
12. Shirokobokov S. N. Otsenka kachestva podgotovki konkurentosposobnogo spetsialista v pedagogicheckom vuze : dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2000, 188 p.

Рабина Е. И., Дёрина Н. В. Влияние умения выпускников вуза организовывать своё время на уровень их конкурентоспособности // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 22–26.

Rabina E. I., Dyorina N. V., The Influence of the Students' Time Self-organization Skills on Competitiveness Level, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol.5, no. 1, pp. 22–26.

Дата поступления статьи – 31.03.2021; 0,59 печ. л.

Сведения об авторах

Рабина Екатерина Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; farfalino@mail.ru

Дёрина Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; nataljapidckaluck@yandex.ru

Authors:

Ekaterina I. Rabina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department of Institute of Humanitarian Education of Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; farfalino@mail.ru

Natalja V. Dyorina, Candidate of Philology, Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department of Institute of Humanitarian Education of Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; nataljapidckaluck@yandex.ru

РЕЖИМ ВИШИ: ХОЛОКОСТ НА ЮГЕ ФРАНЦИИ

Аннотация. В статье предпринимается попытка проанализировать историю преследования евреев в южной Франции во время Второй мировой войны. Актуальность темы несомненна, так как в отечественной науке на протяжении долгого времени не существовало детальных научных изысканий по обозначенной проблеме. Во Франции и других зарубежных странах проблема коллаборационизма и холокоста была и остается «неудобной» с позиции современных политических реалий. Новую волну споров по этому вопросу вызвали слова президента Э. Макрона, назвавшего в 2018 г. Анри Филиппа Петена – диктатора, возглавлявшего режим Виши, – великим солдатом. Сегодня у обывателя складывается впечатление, что Франция предприняла максимальные усилия, чтобы наряду с другими странами антигитлеровской коалиции победить нацистский режим. До сих пор существует мнение, что французский лидер Петен защищал французских евреев и пытался избежать сотрудничества с А. Гитлером. В ходе исследования авторы статьи пришли к выводу, что режим Петена, который был установлен на юге страны в 1940–1944 гг., по своей сути являлся преступным. Евреи, оказавшиеся на юге Франции, в полной мере почувствовали на себе все тяжести преследования со стороны официальных немецких и французских властей. Очевидным данный вывод, по мнению авторов статьи, делают документальные свидетельства реализуемой жесткой политики выселения евреев из неоккупированных французских курортных зон, многочисленных облав на них в городах и селах в 1943–1944 гг. на юге Франции, проводимых совместно немецкой и французской полицией. В результате евреи и представители других этнических групп оказывались в лагерях смерти, подвергались массовому уничтожению нацистами в Аушвиц. Авторы данного исследования считают, что факты выселения и преследования евреев в г. Виши в указанный период были не только проявлением антисемитизма, но и свидетельством организации холокоста правительством Петена.

Ключевые слова: Вторая мировая война, Франция, Анри Петен, Виши, холокост, новейшая история.

Введение

После окончания Второй мировой войны тема холокоста на несколько десятилетий подверглась забвению. Она оказалась закрытой в первую очередь для официальной академической историографии, хотя никакого формального запрета цензуры – «не упоминать жертвы холокоста» – не было. В современной российской историографии освещение вопроса холокоста на территории Франции практически отсутствует. Встречаются отдельные эпизодические упоминания, например, при изучении истории сопротивления нацизму в Европе, при изучении правовых вопросов, при рассмотрении опыта преподавания темы холокоста [1; 2]. Зарубежная историография тоже представлена немногочисленными исследованиями. В основном это работы французских и американских ученых, которые рассматривают вопросы холокоста на территории Франции, в Париже и отдельных городах республики [4; 9; 10; 13]. Самыми интересными публикациями на эту тему, на наш взгляд, являются работы Одри Малетт [10] и Линдси Додда [5], рассказавших о холокосте во Франции, повседневной жизни евреев на территории данного государства, о тактике выживания и спасения неугодных этнических групп при французском режиме Виши.

В качестве источников для настоящей публикации использовались документы международного центра Яд Вашем, документы Фонда Памяти Депортации в Аллиере и некоторые сведения из документов, размещенных в сети Интернет. Все они легли в основу нашего исследования и подкрепили выводы, сделанные по окончании изучения обозначенной темы. При разработке методологии настоящего исследования нами были использованы: ретроспективный метод, который позволил исследовать исторические факты с помощью постепенного проникновения в прошлое для выявления причинно-следственных связей случившегося события; метод критического анализа, который помог отобрать документы и публикации по теме исследования; сравнительный метод нами использовался при сопоставлении судеб евреев, находившихся во французском городе Виши, с судьбами других евреев, а также иных неугодных этнических и социальных групп, подвергшихся холокосту.

1. Курортный Виши начала Второй мировой войны

К началу двадцатого века г. Виши стал одним из центров курортного лечения, развития швейной и меховой промышленности на юге Франции. Французские еврейские ремесленники и портные, прочно обосновались в нем. Развитая сеть лечебных процедур привлекала людей из-за границы. Вы-

ходцы из Западной Европы искали в этом месте тихую жизнь, а из Восточной – работу для выживания.

Накануне Второй мировой войны еврейское население города насчитывало несколько сотен человек. Антисемитизм, существовавший в Европе до войны, не обошёл стороной и французский курорт, хотя это были достаточно редкие случаи: высказывались оскорбления в адрес евреев, иногда подвергалась нападению синагога. В целом, к евреям в г. Виши относились спокойно. Для этого были три основные причины: во-первых, власти пытались противостоять антисемитизму; во-вторых, местное население давно привыкло видеть и взаимодействовать с людьми различного происхождения и вероисповедания; в-третьих, многие евреи каждое 14 июля организовывали церемонии в честь празднования дня рождения Французской Республики. Таким образом, в городе еврейское население не выделялось среди остальных национальностей. В г. Виши у еврейских бизнесменов и владельцев магазинов не было выбора в вопросе интеграции, так как, чтобы взаимодействовать с туристами, в том числе нерелигиозными, и получать плату за услуги или товары, нужно было принимать сложившиеся в данной местности правила.

Нападение Германии на Францию в мае 1940 г. вызвало массовую волну беженцев, захлестнувшую южную часть Франции. Среди беженцев было много евреев, которые бежали с северных частей страны, в том числе из Парижа, опасаясь за свои жизни. Вот как описывается исход французов из Парижа один из свидетелей: *«Большие коммерческие грузовики; военные грузовики, крестьянские группы, легковые автомобили всех моделей, всех возрастов, мотоциклисты и велосипедисты; ручные тележки, которыми управляют мужчины, набиты мебелью, детьми, бабушками; детские коляски с тремя детьми и самые различные пакеты, или вообще без детей, но со всем богатством семьи, но особенно загружены пешеходы, идущие под грузом чемоданов, тюков, сумок и пробирающиеся через транспортные средства <...> толпа, которая думает только о том, чтобы двигаться вперед, бежать, и, что впечатляет, совершенно молча»* [8].

Виши был особенно привлекательным для беженцев: город находился в стороне от боевых действий и до войны в нем было построено качественное жилье. Беженцы стали наводнять курорт, поэтому уже через 3–4 недели достойную квартиру найти было практически нереально. Между местным населением и беженцами возникали конфликты. Переселенцы скупали большое количество продуктов питания и товаров, а это вызвало рост цен в регионе и порождало определенные подозрения в отношении евреев. Обстановка несколько улучшилась после 22 июня 1940 г., когда многие граждане после перемирия начали возвращаться в свои покинутые дома. К лету 1940 г. во Францию проживало 350 тыс. евреев. Более половины из них не являлись французскими гражданами, а переселились сюда после Первой мировой войны или бежали из Германии и других оккупированных нацистами территорий [2].

Менее чем через месяц с начала боев с фашистской Германией Виши стал второй столицей Франции. Правительство переехало туда из Парижа 9 июля 1940 г. Это перемещение не слишком беспокоило большинство евреев. Напротив, многие с облегчением восприняли информацию о том, что маршал Петен взял управление государством в свои руки. Для некоторых французов Анри Петен был вне подозрений, так как считался героем Первой мировой войны.

Иностранцы тоже доверяли маршалу. Среди них был Лазер Браун, который родился в Польше в 1913 г. 26 сентября 1940 г. свободно приехал в Виши. Согласно закону Франции от 2 июня 1941 г. он был зарегистрирован в качестве иностранного еврея и работал водителем в американском посольстве в курортном городе. Судьба этого человека, как и его брата Иосифа, показательна. Иосиф проживал в Париже. Опасаясь за свою жизнь, 11 августа 1940 г. он переехал сначала в Виши, а затем в Бельгию, где работал в посольстве США. Через несколько месяцев в Виши их арестуют. Лазар попадает в Аушвиц в составе конвоя № 77¹, где его обвинят в краже бензина. Иосиф Браун в Аушвице умер².

2. Усиление антисемитизма на юге Франции

Правительство А. Петена изначально намеревалось интегрировать молодых французских евреев в новое общество. Однако уже в октябре 1940 г. появился «Еврейский статут», который запретил евреям занимать все государственные должности, служить в армии, заниматься преподавательской

¹ Braun Lyser [Электронный ресурс] // [сайт]. [2010]. URL: <http://www.afmd-allier.com/PBCPPlayer.asp?ID=1278861> (дата обращения: 21.01.2021).

²Braun Joseph [Электронный ресурс]// [сайт]. [2010]. URL: <http://www.afmd-allier.com/PBCPPlayer.asp?ID=1276375> (дата обращения: 21.01.2021).

деятельностью и, как говорили тогда, любыми «свободными» профессиями. Хотя курорт Виши никогда не был главным центром сосредоточения евреев, тем не менее, общинную жизнь они в нем вели.

В августе 1941 г. в г. Виши произошли нападения на синагогу, французские власти осудили эти действия. Десять человек были арестованы и признаны виновными [10, с. 25]. Существование анти-семитского законодательства не позволяло подавляющему большинству евреев вписаться в новые реалии. Изначально антиеврейские меры были направлены против евреев, которые не являлись коренными жителями Франции. Тысячами они были отправлены на принудительные работы или заключены в тюрьму.

В апреле 1942 г. премьер-министром стал Пьер Лаваль, который активно выступал за полное сотрудничество с нацистами. Началось преследование всех евреев во Франции уже независимо от их гражданства.

Переход через демаркационную линию между зонами для евреев был запрещен, поэтому нужно было пользоваться услугами специальных проводников, снабжавших беженцев фальшивыми документами, продуктами и другими необходимыми вещами, чтобы перейти через границу. За переход через демаркационную линию люди платили большие деньги, нередко были случаи, когда проводники грабили беглецов и отдавали их в руки нацистов. Однако известны и другие примеры. Рауль Лапортье владел небольшим магазином вблизи демаркационной линии. Он сам изготавливал фальшивые документы и обеспечивал ими беженцев, часто лично сопровождал евреев при переходе через границу.

Политика массового изгнания евреев для Франции была нетипична, но Виши должен был стать «зеркалом новой нации», поэтому необходимо было принять незамедлительные меры по выселению всех неугодных элементов. Причины высылки еврейских беженцев были как обыденными, так и идеологическими. С прибытием летом 1940 г. в Виши десятков тысяч государственных служащих город оказался перенаселенным. Квартиры оказались в большом дефиците. Тот факт, что 95 процентов высланных иностранцев были евреями, вынуждает нас сегодня считать данный факт доказательством целенаправленного преследования этой этнической категории [10, с. 28]. Согласно базе данных международного центра Яд Вашем, в г. Виши жертвами холокоста стали 19 евреев, которые не были беженцами, так как родились в этом курортном месте³. Большинство из них закончили жизнь в лагере смерти Аушвице. В этом смысле типична судьба Марсель Пизанти, которая родилась 3 января 1942 г. и проживала со своими родителями в г. Виши. 23 мая 1944 г. ее семью арестовали нацисты. Уже через несколько недель Пизанти попали в Аушвиц, а 5 июля 1944 г. в возрасте 2-х лет девочка погибла в лагере смерти⁴. Благополучный исход для таких, как Марсель, был маловероятный, так как еврейские дети первыми становились жертвами нацистов. По данным историков, на 1942 г. в Виши проживало 2050 евреев, 88 процентов из которых были гражданами Франции [10, с. 31].

Полиция совершала спецоперации по зачистке в отелях, съемных комнатах и квартирах часто в ранние утренние часы. Когда полицейские обнаруживали «нежелательных» жильцов, у них изымались разрешения на проживание, затем их вызвали в полицию для вручения постановления о выселении. Тем, кто не выполнял приказы о выселении, назначались штрафы или лишение свободы.

Неспособность властей и полиции предоставить евреям четких инструкций, где они могут и где не могут проживать, усугубляла ситуацию и вносила путаницу. Многие евреи пытались переселиться в окрестности Виши к большому неудовольствию властей местных деревень.

3. Депортация евреев из Франции в Аушвиц

После Ванзейской конференции в январе 1942 г. нацисты начали требовать от властей передачу евреев из всех оккупированных стран Западной Европы, включая и Францию. Уже 27 марта и 5 июня 1942 г. две колонны евреев были отправлены в Аушвиц. Но этого было недостаточно, и немцы потребовали у французов выдать еще 40 000 евреев в течение следующих трех месяцев [10, с. 32]. После переговоров нацистские власти согласились на депортацию только иностранных евреев, которые не являлись гражданами Франции. Решение об их депортации было легким для французского правительства. Оно пыталось избавиться от этих людей еще с 1940 г. Всего в период с марта 1942 г. по август 1944 г. более 90 % от общего количества евреев (почти 76000 чел.) были депортированы из Франции в Аушвиц. Кроме того, 3000 чел. умерли в лагерях для интернированных в самой Фран-

³Яд Вашем [Электронный ресурс] // [сайт] [2019]. URL: https://yvng.yadvashem.org/index.html?language=ru&advancedSearch=true&pb_value=%D0%92%D0%B8%D1%88%D0%B8&pb_type=literal&cluster=true (дата обращения: 21.01.2021).

⁴Пизанти Марсель [Электронный ресурс] // [сайт] [2004]. URL: <http://www.afmd-allier.com/PBCPPlayer.asp?ID=1053534> (дата обращения: 21.01.2021).

ции [11, с. 6]. К декабрю 1942 г. в г. Виши еврейское население составляло 50 иностранных евреев и 595 граждан Франции [10, с. 33].

Бегство с северных территорий значительно увеличило еврейское население не только в Виши, но и в таких городах, как Лион, Марсель, Ницца и Тулуза. Уже в ноябре 1942 г. Германия начала брать под контроль и южную зону Франции. Отряды немецкой полиции регулярно приезжали в Лион, Марсель, Монпелье, Тулузу и Виши, чтобы проводить спланированные операции по поиску и аресту евреев. В г. Виши в отеле «Португалия» располагался штаб гестапо. Большинство местного населения смотрело на эти акции равнодушно, но были и те, кто, рискуя жизнью, спасал евреев. Тех, кто противодействовал власти, обычно казнили, бросали в тюрьму или отправляли в Германию, где арестованные, как правило, заканчивали жизнь в концлагерях. Многие участники Сопrotивления спасали евреев, подвергая опасности не только себя, но и своих родных и близких. Позже, уже в мирное время, тем, кто спасал евреев, присвоят почетное звание «Праведник народов мира». В 2018 г. Франция насчитывала 4065 человек, удостоенных такого звания.

Согласно официальному списку в июне 1944 г., всего за два месяца до освобождения, только один еврей остался в г. Виши, хотя на самом деле их было больше, так как определенная часть еврейского населения жила под вымышленными именами, скрывалась у друзей или соседей. В общей сложности 144 еврея, которые жили в г. Виши во время войны, погибли после депортации [10, с. 33].

Заключение

Итоги проведенного анализа позволяют утверждать, что режим Петена был по своей сути преступным: евреи во Франции в полной мере испытали на себе всю тяжесть преследования со стороны официальных властей того времени. Первые месяцы оккупации стали временем растущего разочарования французского правительства из-за провала его стратегии по избавлению от «нежелательных» евреев в стране. Несмотря на принятые превентивные меры, евреи продолжали прибывать в незанятую немцами южную зону Франции. Решая проблему перенаселения юга, Петен и Лаваль сосредоточили свои усилия на той территории, где они контролировали ситуацию в большей степени – городе Виши. Реализуя стратегию правительства, местные власти проводили жесткую политику выселения, для чего совместными силами немецкой и французской полиции в 1943–1944 гг. устраивали облавы на еврейское население города и ближайших сел. После таких операций неугодные неминуемо попадали в лагерь смерти, где их жизнь была недолгой.

Курорт Виши не был единственным городом Франции, где происходили массовые гонения на евреев, поэтому факты холокоста на этой территории нельзя признать исключительным случаем, а следует квалифицировать как результат продуманной политики Петена, маскирующей геноцид под маской государственной необходимости: официальное выселение и изъятие у населения жилья для размещения эвакуированных рабочих предприятий, государственных служащих и их семей, правительственных учреждений и посольств других стран, после того как курортный Виши стал столицей Франции на период оккупации.

Евреи оказались самой уязвимой категорией населения Виши: с 1940 г. по 1943 г. их численности в городе сократилась от несколько тысяч до 600 человек, а к 1944 г. осталось на нелегальном положении только несколько десятков.

Такие действия французского правительства по отношению к евреям должны были демонстрировать лояльность к немецким властям. Чем больше Франция теряла контроль над своей территорией, тем более жесткая политика по отношению к евреям проводилась нацистами: выселения иностранных евреев превратились в повсеместные широкомасштабные депортации в лагерь смерти.

Многие из тех, кто были высланы из Виши на ранних этапах реализации режима Петена и не отправлены в лагерь смерти, позже все-таки были арестованы в других регионах Франции и впоследствии попали в концентрационные лагеря, самым массовым из которых оказался Аушвиц.

Однако сопротивление существовало. Некоторые французы, состоящие и не состоящие в подпольных организациях, становились последним оплотом борьбы против бесчинств полиции. Они прятали еврейских детей, рискуя своей жизнью и жизнью своих близких. Их мужественные поступки были оценены потомками и отмечены официальными почетными званиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красноженова Е. Е. Немецко-фашистская оккупация и движение Сопrotивления в Европе в период Второй мировой войны (1939–1945 гг.) // Труды кафедры истории Нового и новейшего времени. 2015. № 15. С. 104–117.
2. Орленко О. Е. Проблемы коллаборационизма и международного права во Франции на примере судеб-

ного процесса над Морисом Папоном // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. № 1. 2019. С. 45–69.

3. Холокост. Франция // Мемориальный комплекс истории холокоста «Яд Вашем». URL: <https://www.yadvashem.org/ru/holocaust/lexicon/france.html> (дата обращения: 20.01.2021).

4. Adler J. The Jews of Paris and the Final Solution: Communal Response and Internal Conflicts, 1940–1944. New York: Oxford University Press, 1987.

5. Dodd L., Lees D. Vichy France and Everyday Life: Confronting the Challenges of Wartime, 1939–1945. London, UK. 2018.

6. Hellman P. Avenue of the Righteous. New York 1980.

7. Kaspi A. Les juifs pendant l'occupation. Paris : Points Seuil, 1997. Т. 238. 442 p.

8. L'été 1940, l'exode sous la canicule // L'Obs. URL: <https://bibliobs.nouvelobs.com/documents/20090803.BIB3808/l-ete-1940-l-exode-sous-la-canicule.html> (дата обращения: 20.01.2021).

9. McAuley J. Under intense fire, Macron insists France won't honor its most famous marshal – and Nazi collaborator // The Washington Post. 2018. November 8.

10. Mallet Audrey Being Jewish in Vichy under the Vichy Regime // Holocaust and Genocide Studies, Volume 33, Issue 1, Spring 2019, pp. 23–38.

11. Mayer Michael: A Reevaluation of Continuities and Discontinuities of French Antisemitism // Holocaust and Genocide Studies, Vol. 33, Issue 1, Spring 2019. P. 4–22.

12. Villatoro M. Las mentiras de la Resistencia francesa contra los nazis: «La mayoría fue indiferente o colaboracionista» URL: https://www.abc.es/historia/abci-mentiras-resistencia-francesa-contra-nazis-mayoria-poblacion-indiferente-o-colaboracionista-201704110122_noticia.html#vtm_loMas=si (дата обращения: 20.01.2021).

13. Zukotti S. S. Surviving the Holocaust. Situation in France // Michael Berenbaum, Abraham J. Peck The Holocaust and history: the known, the unknown, the disputed and the re-examined. Indiana University Press, 2002. P. 492–509.

A. E. Lyubetsky (Magnitogorsk, Russia)

VICHY REGIME: HOLOCAUST IN THE SOUTH OF FRANCE

Abstract. The paper analyzes the history of persecution of the Jews in Southern France during World War II. The relevance of the work does not raise any doubts, as in the domestic science the problem has received no attention for a long period of time. In France and other countries, the problem of collaborationism and holocaust has long been “uncomfortable” from the perspective of the modern political realia. A new resurgence of discussion on the question was caused by the words of the president E. Macron, who called Petain –dictator who used to be a leader of Vichy regime – a great soldier in 2018. Nowadays, an average person gets an impression that France has taken maximum efforts to defeat the Nazi regime together with the other countries of anti-Hitler coalition. There is still a perception that the French dictator H. Ph. Petain protected the French Jews and tried to avoid cooperation with A. Hitler. The Jews who found themselves in the South of France fully experienced the seriousness of the persecution of the authorities. In author's opinion this conclusion is especially obvious coming from documentary evidence about the cruel policy aimed at Jews eviction from non-occupied resort areas and to the joint raids in cities and villages in 1943-1944 taken by the French and German police in South France, after that Jews and representatives of other ethnic groups were sent to the death camps and having been subjected by Nazis to mass destruction in Auschwitz death camp. The author of the research considers the facts of Jews' eviction and harassment in Vichy during the noted period to be not only the manifestation of anti-Semitism but the proof to holocaust organized by Petain administration

Keywords: World War II, Henri Petain, France, Holocaust, Vichy, modern history.

REFERENCES

1. Krasnozhenova E. E. Nemetsko-fashistskaya okkupatsiya i dvizhenie Soprotivleniya v Evrope v period Vtoroi mirovoi voyny (1939–1945 gg.), Trudy kafedry istorii Novogo i noveishego vremeni, 2015, no. 15, pp. 104–117.

2. Orlenko O. E. Problemy kollaboratsionizma i mezhdunarodnogo prava vo Frantsii na primere sudeb-nogo protsessa nad Morisom Paponom, *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities], no. 1, 2019, pp. 45–69.

3. Kholokost. Frantsiya, Memorial'nyi kompleks istorii kholokosta «Yad Vashem», URL: <https://www.yadvashem.org/ru/holocaust/lexicon/france.html> (date of access: 20.01.2021).

4. Adler J. The Jews of Paris and the Final Solution: Communal Response and Internal Conflicts, 1940–1944, New York, Oxford University Press, 1987.

5. Dodd L., Lees D. Vichy France and Everyday Life: Confronting the Challenges of Wartime, 1939–1945. London, UK. 2018.

6. Hellman P. Avenue of the Righteous. New York, 1980.

7. Kaspi A. Les juifs pendant l'occupation, Paris, Points Seuil, 1997, vol. 238, 442 p.

8. L'été 1940, l'exode sous la canicule, L'Obs. URL: <https://bibliobs.nouvelobs.com/documents/20090803.BIB3808/l-ete-1940-l-exode-sous-la-canicule.html> (date of access: 20.01.2021).

9. McAuley J. Under intense fire, Macron insists France won't honor its most famous marshal – and Nazi collaborator, The Washington Post. 2018. November 8.

10. Mallet Audrey Being Jewish in Vichy under the Vichy Regime, Holocaust and Genocide Studies, vol. 33, Issue 1, Spring 2019, pp. 23–38.

11. Mayer Michael: A Reevaluation of Continuities and Discontinuities of French Antisemitism, Holocaust and Genocide Studies, vol. 33, Issue 1, Spring 2019, pp. 4–22.

12. Villatoro M. Las mentiras de la Resistencia francesa contra los nazis: «La mayoría fue indiferente o colaboracionista» URL: https://www.abc.es/historia/abci-mentiras-resistencia-francesa-contra-nazis-mayoria-poblacion-indiferente-o-colaboracionista-201704110122_noticia.html#vtm_loMas=si (date of access: 20.01.2021).

13. Zukotti S. S. Surviving the Holocaust. Situation in France, Michael Berenbaum, Abraham J. Peck The Holocaust and history: the known, the unknown, the disputed and the re-examined, Indiana University Press, 2002, pp. 492–509.

Любецкий А. Е. Режим Виши: Холокост на юге Франции // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т.5. № 2. С. 27–32.

Lyubetsky A. E. Vichy Regime: Holocaust in the South of France, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 2, pp. 27–32.

Дата поступления статьи – 20.01.2021; 0,57 печ. л.

Сведения об авторе

Любецкий Артем Евгеньевич – канд. исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университет им. Г.И.Носова; Магнитогорск, Россия; artyoml@list.ru

Author:

Artem E. Lyubetsky, Ph.D. in History, associate professor at the Department of World History, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; artyoml@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. Подготовка профессиональных педагогических кадров остается одной из ведущих задач в системе образования Республики Беларусь. Одним из главных вопросов данной подготовки является коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования. Коммуникативная компетентность – это поликомпонентное образование, включающее коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, а также личностные качества. Данные компоненты значимы и опосредствуют формирование друг друга. Наиболее интересными и, в свою очередь, более сложными в исследовании являются личностные качества педагога. В данном исследовании мы изучили изменения уровня сформированности эмпатии в процессе реализации факультативной дисциплины коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования. Сравнительное исследование проводилось со студентами выпускных курсов двух факультетов: педагогики и психологии и факультета современных славянских и германских языков. Выборка: 200 человек, половина из которых (100 студентов факультета педагогики и психологии) участвовала в изучении дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования», а также в активной волонтерской деятельности, направленных на повышение уровня сформированности эмпатии. Для определения уровня сформированности эмпатии, а также приоритетных видов эмпатии на констатирующем и контрольном этапах исследования использовалась методика И. М. Юсупова «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии». Результаты работы по формированию эмпатии отражены в статье и показывают, что, несмотря на хорошую изученность данного вопроса, по-прежнему остается востребованность в новых формах, методах работы по формированию отдельных компонентов коммуникативной компетентности педагога, особенно в условиях инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность, инклюзивное образование, эмпатия, студенты педагогических специальностей.

Введение

Несмотря на интенсивное развитие современного общества, его глобализацию и компьютеризацию, одной из самых востребованных профессий в мире остается профессия педагога. Деятельность современного педагога направлена не только на передачу знаний новому поколению, формирование у него умений, навыков, а также необходимых для дальнейшего развития компетентностей, но и воспитание уникальной, чуткой личности каждого обучающегося. В условиях инклюзивного образования решение таких профессиональных задач имеет свою специфику.

Принятие идей инклюзивного образования не просто приводит к увеличению количества субъектов образовательного пространства, но и значительному усложнению профессиональной деятельности педагога. Специфика педагогической деятельности состоит в том, что она неразрывно связана с коммуникативной деятельностью, требующей от педагога достаточно высокого уровня развития коммуникативной компетентности.

1. Эмпатия как компонент понятия «коммуникативная компетентность»

В настоящем исследовании, опираясь на работы В. Д. Шадрикова и образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь, под коммуникативной компетентностью педагога мы будем понимать новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования [8, с. 46].

Вслед за Н. В. Жизневой и И. А. Зимней коммуникативную компетентность мы рассматриваем как поликомпонентное образование, включающее коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, личностные свойства и качества, признавая значимость каждого из данных компонентов, а также их взаимозависимость и взаимовлияние [5; 6].

Рассматривая такой компонент коммуникативной компетентности, как личностные качества и свойства, хотелось бы особое внимание уделить эмпатии.

Сегодня мнения исследователей в отношении определения данного понятия существенно отличаются (таблица 1 – Определения понятия эмпатия).

Определения понятия эмпатия

Эмпатия (греч. Empatheia)	Сопереживание, понимание эмоционального состояния другого человека и ответное выражение своего понимания этих чувств	[14]
	Постижение эмоционального состояния, проникновение (вчувствование) в переживания другого человека	[13]
	Явление психики, не связанное с определенным уровнем сознания; постижение эмоционального состояния другого человека	[12]
	Постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, сочувствия, умения поставить себя на место другого	[7]
	Способность понимать, чувствовать состояние другого, выражать это понимание	[9]

Эмпатии в коммуникативной деятельности педагога заслуженно уделяется немало внимания. Для построения коммуникативных стратегий и выбора коммуникативных тактик каждому педагогу необходимо уметь адекватно воспринимать собеседника. В своих исследованиях В. В. Бойко рассматривает эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, построенного на основе восприятия, преломленного через призму коммуникативного опыта [2]. Как «отзыв» на поведение другого рассматривают эмпатию А. А. Бодалёв [1], Т. П. Гаврилова [3], К. Роджерс [11].

Основой коммуникативной деятельности считают эмпатию В. И. Долгова и Е. В. Мельник [4]. К выводам о том, что эмпатия составляет фундамент коммуникативной деятельности приходит и М. А. Пономарева [10].

Особое значение в коммуникативной деятельности педагога эмпатия приобретает в условиях инклюзивного образования. Бесспорно, что в процессе выполнения профессиональных обязанностей педагогу необходимо уметь сопереживать и сочувствовать, но при этом не переходить черту, когда чрезмерное проявление эмпатии приводит к унижению личного достоинства собеседника. Анализ коммуникативного опыта с обучающимися и взрослыми людьми с нарушением функций опорно-двигательного аппарата показывает, что большинство собеседников, принадлежащих данной категории, несмотря на все трудности физических ограничений, боли и тому подобного, предпочитают общаться «на равных», не допуская проявлений излишней чувствительности к своей персоне. Не редки случаи, когда обучающиеся используют эмпатию педагога в корыстных целях, снижая эффективность образовательного процесса.

2. Исследование уровня коммуникативной эмпатии студентов

Исследуя проблему коммуникативной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования, мы заинтересовались вопросом уровня сформированности эмпатии у студентов педагогических специальностей. В исследовании приняли участие две группы обучающихся. Первая группа включала 100 студентов 4 курса факультета педагогики и психологии (далее – ПиП) учреждения образования «Барановичский государственный университет», обучающихся по специальностям: 1-01 02 01 «Начальное образование», 1-03 02 01 «Физическая культура», 1-03 04 01 «Социальная педагогика», 1-33 01 02 «Геоэкология», 1-02 06 04 «Обслуживающий труд и изобразительное искусство. Во вторую группу вошли 100 студентов 4 курса факультета славянских и германских языков (далее – ФСГЯ) специальностей: 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки», 1-02 03 06-02 «Немецкий язык. Английский язык», 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)». Студенты первой группы участвовали во всех этапах исследования: констатирующем, формирующем и контрольном. Участники второй группы в формирующем исследовании не участвовали.

Для констатирующего исследования была выбрана методика «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И. М. Юсупова, включающая 36 утверждений [15]. Участники исследования на констатирующем и контрольном этапах оценивали, в какой мере они соглашались с каждым из предложенных утверждений, используя 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5 [Там же].

Данная методика дает возможность определить уровень сформированности эмпатии в зависимости от набранных баллов: от очень низкого (0–11 баллов) до очень высоко (82–90). Кроме этого, методика позволяет увидеть вид эмпатии наиболее сформированный, либо, напротив, требующий

дополнительной работы по его формированию.

Констатирующее исследование показало (таблица 2), что изначально обе группы респондентов имели похожие уровни сформированности эмпатии. При этом большинство участников обеих групп (78 человек – первая группа, 61 человек – вторая группа) имели средний уровень сформированности эмпатии, что свойственно большинству людей. Согласно автору методики, к данной группе относятся личности, которым не чужды эмоциональные проявления, и которые без затруднений их контролируют эмоции. Однако на данном уровне сформированности эмпатии педагогу тяжело правильно воспринимать эмоциональные состояния окружающих, в том числе и будущих обучающихся.

Еще труднее приходится тем студентам, которые находятся на низком (13 человек – первая группа, 28 человек – вторая группа) и очень низком уровне (1 человек первой группы) сформированности эмпатии.

Высокий уровень сформированности эмпатии, позволяющий хорошо чувствовать собеседника, его эмоциональное состояние и строить коммуникативную стратегию, исходя из этой информации таблицы 2, имеет совсем небольшое количество респондентов как в одной (8 человек), так и в другой группах (11 человек). В обеих группах отсутствуют студенты с количеством баллов, соответствующим очень высокому уровню сформированности эмпатии.

Таблица 2

Уровни сформированности эмпатии в экспериментальных группах, человек

Уровень сформированности эмпатии	ПиП Конст-й этап	ФСГЯ Конст-й этап	ПиП Контр-й этап	ФСГЯ Контр-й этап
Очень низкий	1	–	–	–
Низкий	13	28	–	10
Средний	78	61	69	83
Высокий	8	11	14	7
Очень высокий	–	–	17	–

Если проанализировать количественные показатели по видам эмпатии, то становится очевидным, что данные показатели у групп отличаются (таблица 3).

Таблица 3

Сформированность эмпатии по видам, группам и этапам эксперимента, баллы

Вид эмпатии	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ПиП	ФСГЯ	ПиП	ФСГЯ
к родителям	897	827	1011	937
к старикам	679	937	876	827
к детям	985	806	1037	969
к животным	651	686	887	646
к героям художественных произведений	682	771	905	751
к незнакомым или малознакомым людям	767	871	972	766
Всего	4661	4898	5688	4896

У группы ПиП наиболее сформированы такие виды эмпатии, как эмпатия к детям (985 баллов), родителям (897 баллов), незнакомым или малознакомым людям (767 баллов). У группы ФСГЯ большее количество баллов набрали такие виды эмпатии как: эмпатия к старикам (937 баллов), незнакомым или малознакомым людям (871 баллов), родителям (827 баллов).

3. Эксперимент по повышению коммуникативной компетентности обучающихся

Коммуникативная компетентность педагога – это не стабильное новообразование, а постоянно развивающееся, трансформирующееся в зависимости от целей, этапа, формы обучения и т. п.; требующее не только коммуникативного опыта, но ежедневной работы над развитием личностных качеств

как самого педагога, так и его обучающихся.

Для повышения коммуникативной компетентности будущих педагогов была разработана и реализована учебная программа по факультативной дисциплине «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования». Программа включает 54 учебных часа и носит практико-ориентированный характер. Изучение дисциплины включает 2 часа лекций и 18 часов практических занятий, позволяющих актуализировать имеющиеся и сформировать новые коммуникативные компетентности. Значительную часть программы (34 ч.) составляют часы управляемой самостоятельной работы студентов, в ходе которой обучающиеся просматривают и анализируют художественные фильмы о педагогической деятельности и коммуникативных отношениях субъектов образовательного пространства разных стран.

Программа практической части курса представлена следующими темами:

1. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования (2 часа).
2. Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования (4 часа).
3. Барьеры в коммуникативной деятельности педагога и их преодоление (4 часа).
4. Технологии и средства коммуникативной деятельности педагога инклюзивного образования

(8 часов):

- 4.1 *Коммуникативные технологии в образовательном процессе (2 часа);*
- 4.2 *Поддерживающая и альтернативная коммуникация (2 часа);*
- 4.3 *Межкультурные и этнокультурные технологии в образовательном процессе (2 часа);*
- 4.4 *Информационные технологии в образовательном процессе (2 часа).*

Все студенты, участвующие в формирующем эксперименте, стали участниками нескольких волонтерских мероприятий с обучающимися, имеющими особенности психофизического развития и/или инвалидность, а также с их сверстниками без указанных особенностей развития. В рамках данных мероприятий студенты проводили коммуникативные тренинги и игры, способствующие формированию у всех участников положительного коммуникативного опыта.

Формирующее исследование проводилось в течение одного семестра, по истечению которого был проведен контрольный эксперимент. Результаты контрольного среза выявили положительную динамику в группе-участнице формирующего эксперимента. Контрольное исследование показало, что в первой группе больше нет студентов с уровнями сформированности эмпатии «очень низкий» и «низкий». Увеличилось количество студентов, находящихся на «высоком» уровне сформированности эмпатии (было 8 – стало 14 человек). Результаты 17 студентов попали в категорию с уровнем сформированности эмпатии «очень высокий». В группе ФСГЯ тоже наблюдались изменения: на 18 человек (с 28 до 10 чел.) уменьшилось количество студентов, находящихся на низком уровне сформированности эмпатии, однако и количество респондентов с высоким уровнем также уменьшилось (с 11 до 7 чел.). Большая часть участников второй группы (83 чел.) сохранили средний уровень сформированности эмпатии.

Анализ показателей по видам эмпатии в первой группе показал количественное изменение. Общее количество баллов по всем видам эмпатии увеличилось с 4661 до 5688 баллов. Список видов эмпатии, набравших наибольшее количество баллов не изменились. По-прежнему преобладают эмпатия к детям (1037), родителям (1011), незнакомым или малознакомым людям (972).

В группе ФСГЯ ситуация оказалась иной. Общее количество баллов по видам эмпатии несколько снизилось с 4898 до 4896 баллов. Перечень видов эмпатии с наибольшим количеством баллов также изменился. Приоритет получили: эмпатия с детьми (969 баллов), с родителями (937 баллов), со стариками (827 баллов).

Данные результаты можно обосновать тем, что студентам первой группы в рамках образовательных программ, а также волонтерской деятельности пришлось чаще вступать во взаимодействие с обучающимися, их родителями и администрацией образовательных учреждений, а также с представителями разных профессий, приглашенных для воспитательных мероприятий. Круг общения студентов второй группы был другим: им чаще приходится работать с малознакомыми людьми разных стран в процессе накопления языкового опыта. Тем не менее, прохождение педагогических практик позволило в данной группе накопить коммуникативный опыт общения с обучающимися учреждений образования, что, предположительно, и привело к изменению приоритетного вида эмпатии.

Заключение

Увеличением часов управляемой самостоятельной работы студентов и снижение количества часов практик, лабораторных и практических занятий на базах учреждений общего среднего и специального образования для многих студентов оборачивается дефицитом коммуникативной деятельности, что в свою очередь негативно сказывается на приобретении коммуникативного опыта и формировании как коммуникативной компетентности, так и на развитии личности будущих педагогов.

Данный вывод подтверждается результатами исследования уровня сформированности эмпатии, как одного из компонентов личностных качеств, оказывающих непосредственное влияние на коммуникативную деятельность педагога в целом. Страх вступления в коммуникативную деятельность, незнание специфических закономерностей развития и поведенческих проявлений детей с особенностями психофизического развития и/или инвалидностью, ожидание негативной реакции от нового собеседника и другие следствия недостаточного опыта общения приводят к снижению коммуникативной активности и замедляют процесс формирования коммуникативной компетентности.

Указанная ситуация подвигает к поиску, разработке и внедрению новых форм и методов работы со студенческой аудиторией, способствующих формированию всех компонентов коммуникативной компетентности будущего педагога.

Актуальным для решения анализируемой проблемы является введение новых дисциплин, в рамках которых формирование необходимых компетентностей происходит целенаправленно. Кроме того, эффективным можно признать расширение коммуникативных практик в рамках волонтерской деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А. Психология межличностного общения. Рязань : РВШ МВД РФ, 1994. 89 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 1996. 469 с.
3. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2005 № 2. С. 147–156.
4. Долгова В. И., Мельник Е. В. Эмпатия: монография. М. : Перо, 2014 185 с.
5. Жизнева Н. В. Коммуникативная компетентность педагога как условие эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи : автореф дис. ... канд. псих. наук 19.00.13. Ростов на Дону: Юж. федер. ун-т, 2011. 25 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
7. Кольчева З. И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. СПб. : Минитип. Тольского гос. пед. ин-та им. Д. И. Менделеева, 2004, 207 с.
8. Кривуть М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития // Вестник БарГУ. 2019. Вып. 7. С. 45–53.
9. Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е., Юзефовичус Т. А. и др. Педагогика : учебник / под ред. Л. П. Крившенко. М. : Проспект, 2004. 428с.
10. Пономарева М. А. Эмпатия как профессионально значимое свойство будущего психолога // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации: сб. статей / под ред. А. М. Кухарчук, М. Л. Мерзаяновой. Барановичи: БарГУ, 2007. С. 87–93.
11. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций : учебное пособие / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М. : ЧеРо : Омега-Л : МПСИ, 2006. С. 428–430.
12. Савва Л. И., Пономарев Т. А. Словарь-самоучитель по педагогике межличностного познания. Магнитогорск : МаГУ, 2003, 81 с.
13. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов. М. : Высш. шк., 2004. 216 с.
14. Успенский В. Б., Чернявская А. П. Введение в психолого-педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 176 с.
15. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Ин-т Психотерапии, 2002. 488 с.

M. L. Krivut (Baranovichi, Republic of Belarus)

**FORMATION OF EMPATHY IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE DISCIPLINE
COMMUNICATIVE ACTIVITY OF AN INCLUSIVE EDUCATION TEACHER**

Abstract: Resume Training of professional teaching staff remains one of the leading tasks in the education system of the Republic of Belarus. One of the main issues of this training is the communicative competence of the inclusive education teacher. The communicative competence is a multi-component education that includes some communicative knowledge, communicative skills, communicative abilities, as well as personal qualities. These components are

important and mediate the formation of each other. The most interesting and, in turn, the most difficult to study are the personal qualities of the teacher. In this work, we studied the change in the level of empathy formation in the process of implementing the elective discipline – the communicative activity of an inclusive education teacher. A comparative study was carried out among graduate students of two faculties: pedagogical and psychological and the faculty of modern Slavic and Germanic languages. Experiment: There were 200 people, half of whom (100 students of the Faculty of Pedagogy and Psychology) participated in the study of the discipline - "Communicative Activity of the Inclusive Education Teacher", as well as in active volunteer activities aimed at increasing the level of empathy formation. The I.M. Yusupov's methodology "Diagnostics of the Polycommunicative Empathy Level" was used to determine the level of the empathy formation, as well as priority types of empathy at the ascertaining and control stages of the study. The results of the work on the formation of empathy are presented in the article and show that, despite a good study on this issue, there is still a need for new forms, methods of work on the formation of individual components of the teacher's communicative competence, especially in inclusive educational environment.

Keywords: communicative competence, communicative activity, inclusive education, empathy, students of pedagogical specialties.

REFERENCES

1. Bodalev A. A. *Psikhologiya mezhlichnostnogo obshcheniya*. Ryazan' : RVSh MVD RF, 1994, 89 p.
2. Boiko V. V. *Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh*, Moscow, Filin", 1996, 469 p.
3. Gavrilova T. P. *Ponyatie empatii v zarubezhnoi psikhologii*. Istoricheskii obzor isovremennoe sostoyaniye problem, *Voprosy psikhologii*, 2005, no. 2, pp. 147–156.
4. Dolgova V. I., Mel'nik E. V. *Empatiya: monografiya*, Moscow, Pero, 2014, 185 p.
5. Zhizneva N. V. *Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga kak uslovie effektivnogo psikhologicheskogo soprovozhdeniya razvitiya mladshikh shkol'nikov s narusheniyami rechi* : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk 19.00.13. Rostov na Donu, Yuzh. feder. un-t, 2011, 25 p.
6. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya*, *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2003, no. 5, pp. 34–42.
7. Kolycheva Z. I. *Noosfernaya pedagogika kak novaya obrazovatel'naya paradigma* eva, Saint Petersburg, Minitip. Tobol'skogo gos. ped. in-ta im. D. I. Mendeleeva, 2004, 207 s.
8. Krivut' M. L. *Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga inklyuzivnogo obrazovaniya: strukturnye komponenty i urovni razvitiya*, *Vestnik BarGU* [BarSU Herald], 2019, vol.7, pp. 45–53.
9. Krivshenko L. P., Vaindorf-Sysoeva M. E., Yuzefavichus T. A. i dr. *Pedagogika : uchebnyk / pod red. L. P. Krivshenko*, Moscow, Prospekt, 2004, 428 p.
10. Ponomareva M. A. *Empatiya kak professional'no znachimoe svoystvo budushchego psikhologa*, *Aktual'nye problemy proforientatsii i profadaptatsii : sb. statei / pod red. A. M. Kukharchuk, M. L. Merzayanovoi, Baranovich, BarGU*, 2007, pp. 87–93.
11. Rodzhers K. *Empatiya, Psikhologiya motivatsii i emotsii : uchebnoe posobie / red. Yu. B. Gippenreiter, M. V. Falikman*, Moscow, CheRo : Omega-L : MPSI, 2006, pp. 428–430.
12. Savva L. I., Ponomarev T. A. *Slovar'-samouchitel' po pedagogike mezhlichnostnogo poznaniya*, Magnitogorsk, MaGU, 2003, 81 p.
13. Stolyarov B. A. *Muzeinaya pedagogika. Istoriya, teoriya, praktika : ucheb. posobie dlya studentov ped. i gumanitar. vuzov*, Moscow, Vyssh. shk., 2004, 216 p.
14. Uspenskii V. B., Chernyavskaya A. P. *Vvedenie v psikhologo-pedagogicheskuyu deyatel'nost' : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii*, Moscow, VLADOS-PRESS, 2003, 176 p.
15. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp : ucheb. posobie dlya studentov vuzov*, Moscow, In-t Psikhoterapii, 2002, 488 p.

Кривуть М. Л. *Формирование эмпатии в процессе реализации дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования» // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 33–38.*

Krivut M. L. *Formation of Empathy in the Process of Implementing the Discipline Communicative Activity of an Inclusive Education Teacher*, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 2, pp. 33–38.

Дата поступления статьи – 20.05.2021; 0,61 печ. л.

Сведения об авторе

Кривуть Марина Леонидовна – методист Ресурсного центра инклюзивного образования Учреждение образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь; krivut@mail.ru.

Author:

Marina L. Krivut – Methodist of the Resource Center for Inclusive Education, Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus; krivut@mail.ru

*Н. Н. Зеркина (Магнитогорск, Россия)
Ю. В. Южакова (Магнитогорск, Россия)*

ИСТОРИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ В АНГЛИЙСКОЙ ОРФОГРАФИИ

Аннотация. Современный информационный поиск претерпел множество изменений. В настоящее время доступ ко всем справочным ресурсам осуществляется, в первую очередь, через Интернет и мобильные телефоны. Английский язык, являясь языком международного общения, преобладает в сети Интернет, и его можно назвать интернет-языком. Однако орфография английского языка представляет определенные трудности для пользователей Интернета, что усложняет не только поиск необходимой информации, но и обычное межличностное общение посредством сети. Данная работа посвящена рассмотрению принципов и проблем английской орфографии в современную цифровую эпоху. Тотальная цифровизация делает обозначенную выше тему актуальной, поскольку интернет-запрос на английском языке позволяет получить максимальное количество информации в сети, а «правильная» английская орфография открывает доступ практически ко всем англоязычным справочным ресурсам. В статье рассматриваются основные принципы английской орфографии. Анализируется исторический принцип – основополагающий принцип английской орфографии. Описываются исторические причины, под влиянием которых сформировалась такая «сложная» орфография. Взвешиваются аргументы «за» и «против» реформы орфографии английского языка. Перечисляются масштабные изменения, которые претерпевает язык, помещенный в новые условия, в новую коммуникационную среду. Авторы выдвигают предположение, что мы наблюдаем зарождение нового типа глобального английского языка, языка виртуального пространства, сложная орфография которого не только переплетается с историей английского языка, поглощает другие семиотические системы, но и имеет важную прагматическую ценность в процессе современного информационного поиска.

Ключевые слова: английский язык, орфография, заимствования, исторический принцип орфографии, фонетический принцип орфографии, морфологический принцип орфографии, интернет-язык

Введение

Глобализация, динамичное развитие сотрудничества стран в различных отраслях производства, науки и культуры ведет к укреплению политических, экономических, культурных связей между государствами, увеличению объема и скорости информационных потоков. Современные средства коммуникации позволяют человеку с самого раннего детства, не выезжая за границу, общаться с зарубежными сверстниками, что чаще всего происходит на английском языке – общепризнанном языке международного общения. Многочисленные грамматические и орфографические ошибки не являются непреодолимым препятствием для коммуникации, но могут вызывать определенное недопонимание [11].

Люди с давних времен задумывались о создании искусственного универсального языка, который был бы понятен всем жителям Земли и прост в изучении. Этот язык должен обладать простой грамматикой, и в нем должны отсутствовать исключения. Английский язык частично удовлетворяет этим требованиям: в настоящее время в той или иной степени он понятен большей части населения Земли и обладает довольно простой грамматикой по сравнению с другими языками (здесь мы можем вспомнить фиксированный порядок слов в английском предложении, несложную морфологию и словообразование). Итак, что является историческим в английском языке, а что представляет собой прагматическую ценность или антиценность?

1. Принципы английской орфографии

Примером антиценности английского языка можно считать его орфографию, поскольку для всех людей, изучающих английский, камнем преткновения является написание английских слов, которое зачастую смутно коррелируется с произношением.

Если перефразировать слова известного филолога Ф. М. Мюллера «английская орфография – это ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЕ (а уже не национальное) бедствие» [7, с.123].

Изучая исторические корни и родство английского языка с рядом европейских языков, можно отметить, что в европейских языках орфография может регулироваться тремя основными принципами – фонетическим, морфологическим, историческим [6]. Согласно фонетическому принципу слова пишутся в соответствии с их произношением. Морфологический принцип заключается в требовании единообразного написания одних и тех же морфем (приставок, корней, суффиксов и т. д.) вне зави-

симости от того, как они произносятся. Исторический принцип подразумевает, что то или иное написание обусловлено законами языка на определенном этапе его исторического развития. Как правило, в каждом языке превалирует один из трех принципов. Имея примеры всех указанных принципов (*lost, let, net* – фонетический принцип; *worked /t/, smiled /d/* – морфологический принцип; *through, island, debt* – исторический принцип), лингвисты сходятся во мнении, что исторический принцип является основополагающим принципом современной английской орфографии. В соответствии с ним в написании слов зафиксированы изменения в письменном представлении лексем, отмеченные английской орфографией на разных этапах развития языка, поэтому наблюдается большой разрыв между звучанием и написанием английских слов [9].

Почему английский язык такой орфографически «непредсказуемый»? Почему «пишем Манчестер, а читаем Ливерпуль»? У 80 % слов английского языка отмечено историческое, а не фонетическое написание [7, с. 124; 14].

Первая причина орфографической трудности в том, что английский алфавит состоит из 26 знаков, которые используются для передачи 44 звуков языка. Такое соотношение говорит о невозможности прямого соответствия «буква – звук», когда каждая фонема имеет свой собственный графический символ. Фонетический принцип “one letter – one sound”, на котором была основана древнеанглийская орфография, в современном английском языке не работает [3].

2. Исторический принцип как основа английской орфографии

Как уже упоминалось, причина звукобуквенных несоответствий коренится в истории английского языка [1].

Английский алфавит был создан на основе латинского, имевшего всего 23 буквы: «Модифицированная версия латинского алфавита появляется в Англии приблизительно в 700 до н. э.» [13, с. 166]. Такого количества букв уже тогда было недостаточно для обозначения английских звуков, поэтому были добавлены буквы «j», «u» и «w», которые отсутствовали в алфавите римлян.

С другой стороны, ряд ученых считает «лишними» в английском алфавите буквы «x», «q». Эти буквы латинского происхождения спокойно заменяются в английском буквосочетаниями и другими буквами: «x» сочетанием «ks»; «q» – буквой «k»; буква «c» в зависимости от своего положения может быть заменена на «k» или «s».

В создании современного английского алфавита был также задействован рунический алфавит северной Европы и Скандинавии, содержащий 33 буквы. Поскольку двадцати трех латинских букв было недостаточно, чтобы передать все звуки английского языка, заимствовали несколько рун. Например, в древне- и среднеанглийский периоды для обозначения глухого звука [θ] как в словах *thin* и *with* использовалась руна «thorn», а для обозначения звонкого звука, как в словах *that* и *then* – руна «eth». Наверное, самой странной из устаревших букв была «yogh», произношение которой было похоже на горловое бульканье, как в шотландском слове *loch* или немецком *acht*. Тем не менее, символов латинского происхождения и символов, заимствованных из рунического алфавита, все же было недостаточно, чтобы передать все звуки, появляющиеся в английских словах. Писцам приходилось составлять комбинации букв, чтобы обозначить соответствующий звук. Например, в латинском языке не было звука, обозначаемого в английском языке сочетанием букв «sh», то же самое можно сказать про сочетания «th», «ch» и другие буквенные комбинации.

Таким образом, в среднеанглийский период в английском языке сложилась ситуация, когда каждая буква обозначала определенный звук, а каждый звук передавался своей буквой или комбинацией букв. С этой точки зрения среднеанглийский язык был похож на современный немецкий или итальянский языки.

Книгопечатание появилось в Англии в 70-е годы XV века и внесло значительный вклад в становление английской орфографии. Дело в том, что изначально написание слов в манускриптах имело широкую вариативность [4]: один и тот же звук в разных рукописях мог быть выражен разными буквами или сочетаниями букв. Каждая копия книги изготавливалась отдельным писцом, что делало затруднительным соблюдение единого стандарта. Например, оксфордский словарь английского языка приводит 114 вариантов исторического написания слова *through*, зафиксированных в летописях¹. Однако подобное разнообразие вариантов написания затрудняло понимание текста. Появление печатного станка сделало возможным единообразное написание слов в разных копиях одного текста, что в дальнейшем привело к единообразию в орфографии языка в целом. Однако это был долгий процесс: с начала формирования современного английского языка и до середины XVIII века написание было довольно гибким. Это было связано с тем, что первоначально наборщики текста в целях

¹Oxford English Dictionary. <https://www.oed.com>

выравнивания полей могли выбрать более длинную или более короткую форму слова, что не способствовало стандартизации орфографии. До 70-х годов XVIII века англоязычные читатели даже не подозревали, что может существовать единственно верная форма написания слова.

С другой стороны, стандартизация орфографии английского языка посредством книгопечатания проходила не совсем в «удачное» время. Это было время, когда английское произношение претерпевало значительные изменения. В языкознании этот процесс известен как «великий сдвиг гласных» и является одним из самых больших системных изменений в истории языка. Многие долгие гласные переместились выше, а те, которые были уже высокими, были дифтонгизированы. Новая система произношения складывалась в течение десятилетий, и в это же время старая система произношения закреплялась в качестве основы орфографии английского языка. Эти два процесса шли параллельно. В то время, когда английская фонология быстро менялась, орфография английского языка под влиянием книгопечатания приобретала фиксированную форму, отражающую старое произношение, в результате чего письменная и устная форма английского приобрели значительные отличия.

Таким образом, орфография английского языка осталась той же, что и до «великого сдвига гласных» и других преобразований в речи. Старый орфографический стандарт сохранился до наших дней, не считая нескольких незначительных изменений. По сути, современный письменный английский язык отражает произношение среднеанглийского языка.

Книгопечатание не только орфографически зафиксировало старую форму произношения, благодаря ему, в английском языке появились новые буквосочетания. Дело в том, что английским печатникам приходилось довольствоваться буквенными формами, созданными на континенте. Они были разработаны в Германии и хорошо подходили только для немецкого и латинского языков. В них отсутствовали буквы, уникальные для английского языка, такие как «thorn», «eth» или «yogh». Их заменяли ближайшими эквивалентами – сочетаниями «th», «gh». В результате некоторые звуки, которые в дальнейшем исчезли совсем, оставили следы в английской орфографии.

3. Этимологизация заимствованных слов

Исторический принцип касается не только слов английского происхождения, но и отражает особенности написания заимствованных слов.

В среднеанглийскую эпоху слова *debt* и *doubt* обычно писались как *dette* и *doute*, как в старофранцузском языке-источнике. В эпоху Возрождения появилась тенденция к этимологизации написания заимствованных слов, акцентированию связи между этими словами и их латинскими оригиналами. Именно поэтому латинские лексемы, наподобие *debitum* и *dubitare*, одолжили свои буквы «b» фонетически написанным английским словам. Аналогичная ситуация сложилась с лексемой *subtle*: самые ранние варианты написания имели такие формы, как *sotill*, *sotel* и *soutil*, образованные от старофранцузского *soutil*. Позже ученые установили, что это слово происходит от латинского *subtilis* и добавили нечитаемую букву «b» в английский вариант слова. В XIV веке слово *receyt* или *receite* пополнило свою графическую форму буквой «r» по аналогии с латинским *recepta*. Слово *samoun* или *satnon* получило букву «l» от латинского *salmonem*. *Vitaile* стало *victual*, когда этимологи вспомнили, что это слово произошло от латинского *victus*, тем не менее, произношение осталось прежним.

Подобные этимологические варианты написания имели определенные недочеты. Самый главный недостаток этих «экспериментов» заключался в том, что они были непоследовательными. Например, слово *receipt* этимологически получило в свой состав букву «r», в то время как *deceit* и *conceit*, образованные от того же латинского корня, обошлись без нее, при том что «r» сохранилась в производных словах *deception* и *conceptual*. Часто подобное написание слов отражало этимологические ошибки. Так, графические формы *delit* и *delite* были распространены в XIII и XIV веках, такая орфография была оправдана, т. к. данное слово происходит от французского *delitier* или *deliter*. Но некоторые реформаторы правописания ошибочно полагали, что эта лексема связана с английским словом *light*, и поместили буквосочетание «gh» туда, где ему не должно было быть места. То же самое произошло со словом *island*, очевидно, из-за путаницы со словом *isle*. Эта более короткая форма заимствована в XIII веке из французского *ile* и восходит к латинскому *insula*, откуда происходит «s». Но более длинное слово *island* вовсе не восходит к латыни. Это германское слово, и его ранние формы – *iland* или *ylaland*. Таким образом, использование буквы «s» оправдано в слове *isle*, но является лишним для слова *island*.

4. Вопросы реформы английской орфографии

Возражения против иррациональности английской орфографии начали звучать с XVI века. Джон Харт называл английское правописание разновидностью шифровки [13, с. 175]. Мемуарист Джон Ивлин призывал сблизить устный и письменный языки [13, с. 176]. Позднее, в XVIII веке, Бен-

джамин Франклин предложил новый алфавит, который должен был устранить самые очевидные несоответствия в английской орфографии [там же].

Расцвет усилий по проведению реформы правописания пришелся на конец XIX века. Периодическая печать была полна предложений по ее организации. Одни идеи были серьезными, другие – сомнительными, а некоторые – просто смешными. В начале XX века самым ярким сторонником нового алфавита был Джордж Бернард Шоу. Он утверждал, что английский алфавит «является фонетическим, насколько это возможно», и что «установившаяся орфография – это фонетическая орфография, частично устаревшая, а частично искаженная невежественной академической попыткой сделать ее более этимологичной» [13, с. 178]. Некоторые из проблем, обозначенных писателем, были проблемами «эстета»: «Апострофы в *ain't, don't, haven't* и т. д. выглядят настолько уродливо, что даже самая тщательная печать не может сделать страницу разговорного диалога такой же красивой, как страница классического диалога» [там же]. Шоу оставался преданным идеям реформы английской орфографии до конца своей жизни и даже завещал большую часть своего состояния потенциальному разработчику новой системы английской орфографии [13].

Почему такое большое число приверженцев идеи создания более логичной орфографии английского языка до сих пор не осуществили реформу английского правописания?

Этот вопрос, по сути, можно назвать риторическим. Однако в настоящее время принято называть следующие причины, делающие реформу невозможной:

1. Английский алфавит состоит из двадцати шести букв, но в стандартном английском языке сорок с лишним значимых звуков. Таким образом, в ходе реформы пришлось бы придумать и внедрить двадцать новых символов.

2. Различные варианты произношения слов, существующие в англоязычном мире, усложняют решение. Не решено, какой вариант должен служить основой для написания. Должны ли разные регионы мира или даже разные регионы страны иметь разные системы правописания?

3. Современные варианты написания английских слов сохраняют информацию об их происхождении. Изменение орфографии в соответствии с произношением грозит затуманить большую часть информации о происхождении слов.

4. После реформы нескольким поколениям пришлось бы изучать совершенно новую систему языка, что потребовало бы огромных усилий.

5. Произношение будет постоянно меняться, как это было всегда. Возникает вопрос: необходимо ли продолжать менять написание, чтобы всякий раз отражать изменения в произношении; или имеет смысл объявить постоянный стандарт?

6. Подавляющее большинство носителей английского языка просто не видят необходимости в радикальных переменах – классический национальный британский консерватизм!

Тем не менее, ничто из вышеперечисленного не говорит о том, что замена иррационального написания на рациональное невозможна и что этого никогда не произойдет.

5. Формирование глобального интернет-языка

Цифровая эпоха вносит свою лепту в актуальность вопроса об орфографической реформе английского языка. Лингвисты отмечают новые тенденции в развитии этого языка. Так, Н. А. Ахренова пишет: «Начало бурному развитию информационных технологий и их импорту в другие страны было положено в англоязычной стране, США, что обеспечило особую роль английскому языку как коммуникативному стандарту интернет-дискурса» [2, с. 4].

Авторы коллективной монографии отмечают следующие изменения, связанные с глобализацией интернет-коммуникации на английском языке: «Язык, адаптируясь и приспосабливаясь к техническим возможностям виртуального пространства, является основным средством создания новой коммуникативной среды, в которой отражается вся специфика его употребления. Язык, помещенный в новые условия, в новую коммуникационную среду также претерпевает изменения достаточно масштабные и глобальные:

– смещение акцентов в сторону письменной реализации языка, что приводит к упрощению письменной формы языка, хотя исторически разговорный язык всегда был более простым, чем письменный;

– вливание других знаковых систем в языковые единицы в качестве компенсаторных элементов (цифры, пиктограммы, смайлики и т. д.);

– изменение формата языка под воздействием мультимедиа (наличие ссылок, гиперссылок, дополненная реальность и т. д.);

– язык превращается в контент с высокой степенью креолизованности и интерактивности;

– язык приобретает определенный набор грамматических и лексических характеристик и прак-

тически теряет фонетику, что компенсируется паралингвистическими средствами (пиктограммы, смайлики);

– взаимодействие английского языка с другими языками порождает новые формы общения между представителями разных культур, смешение ведет к образованию новых стилистических форм, которые в последствии могут заимствоваться другими культурами» [5, с. 38].

Е. А. Нелюбина, М. В. Амитрова и Ю. В. Гусарова обращают внимание на то, что «специфический выбор слов при общении в сети Интернет, игнорирование оформленных предложений делают текст легче, приближают его к устному высказыванию [10, с. 23].

Исследователи указывают на фактор экономии, который всегда оказывал немалое влияние на формирование естественного языка и интернет-язык, в том числе: «Для интернет-дискурса характерна лингвистическая экономия, неподготовленность и линейность речи, отсутствие времени для подбора языковых средств. Вследствие чего характерными языковыми средствами электронного дискурса являются различного рода сокращения, слово-буквенные замены, нетрадиционное написание слов, замены слов цифрами, смайлики» [12, с. 216].

Заключение

Возможно, в настоящее время мы наблюдаем зарождение нового типа глобального английского языка, того искусственного универсального языка, который был бы понятен всем жителям Земли и был прост в изучении; английского языка виртуального пространства, сложная орфография которого не только переплетается с историей английского языка, поглощает другие семиотические системы (*culr-seeyoulater, some\$- somemoney*), но и имеет важную прагматическую ценность в процессе современного информационного поиска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин В. Д. Очерки по истории английского языка /под ред. М. Д. Резвещевой. М.: Физматлит, 2007. 288 с.
2. Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: Московский государственный областной университет, 2009. 36 с.
3. Барышникова Е.Б., Голодова О.А. Особенности английской орфографии // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Рязань: ООО «Изд-во "Концепция"», 2017. С. 89–91.
4. Блинов Р.Ю. Графико-орфографическая вариантность и её регистрация в словарях (на материале англоязычных словарей) автореферат дис. ... канд. филол. наук. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т., 2011. 27 с.
5. Дёрина Н. В., Савинова Т. А., Залавина Т. Ю., Зеркина Н. Н., Кисель О. В., Босик Г. А., Полякова Л. С., Южакова Ю. В., Суворова Е. В., Савинова Ю. А. Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация: монография [Электронное издание]. Магнитогорск, МГТУ им.Г.И. Носова, 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : ил.; 12 см.; ISBN 978-5-9967-1107-9 (дата обращения: 08.02.2021).
6. Захарова А. А., Шукина И. В. Принципы орфографии // Современные подходы в преподавании иностранных языков в свете ФГОС: материалы Всерос. очно-заочной науч.-практ. конф. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2017. С. 162–164.
7. Зеркина Н. Н. Из истории орфографии английского языка // Иностранные языки: лингвистические и методологические аспекты. Вып.39. 2017. С. 123–126
8. Зеркина Н. Н. Лингвистические и этические трансформации коммуникации в интернет пространстве. // Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация : монография [Электронное издание]. Магнитогорск, МГТУ им.Г.И. Носова, 2017. С. 36–50. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : ил.; 12 см.; ISBN 978-5-9967-1107-9 (дата обращения: 08.02.2021).
9. Комарова Л. Н. Трудности английской орфографии // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 9-3 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-angliyskoj-orfografii> (дата обращения: 08.02.2021).
10. Нелюбина Е. А., Амитрова М. В., Гусарова Ю. В. Языковые особенности интернет-дискурса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 21–23.
11. Столярчук О. В. Эративы как одна из тенденций в молодежном интернет-сленге русского и английского языков // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 4. С. 143–149.
12. Южакова Ю. В., Антропова Л. И., Залавина Т. Ю., Полякова Л. С. Лингвистические особенности англоязычного электронного дискурса // Казанская наука. 2020. № 12. С. 214–216.
13. Lynch J. The Lexicographer's Dilemma. N. Y.: Walker & Company, 2009. 327 p.
14. McLeod Waldman N. Spelling Dearest. The Down and Dirty Nitty-Gritty History of English Spelling, [Электронный ресурс]. 2004. 168 p. URL: <http://www.spellingdearest.com/> (дата обращения: 08.02.2021).

HISTORICAL AND PRAGMATIC ASPECTS IN ENGLISH SPELLING

Abstract. Modern information search has undergone many changes. Currently, access to all reference sources is implemented via Internet and mobile phones. English, being the language of international communication, dominates the Internet, and it can be called an Internet language. However, the spelling of the English language presents certain difficulties for Internet users, which complicates not only the search for the necessary information, but also the usual interpersonal communication via the network. This paper is devoted to the principles and problems of English spelling in the modern digital age. Total digitalization makes the above topic relevant, since an Internet request in English allows you to get the maximum amount of information on the network, and the "correct" English spelling opens access to almost all English-language reference resources. The article discusses the basic principles of English spelling. The historical principle, the fundamental principle of English spelling, is analyzed. The article describes the historical reasons that led to the formation of such a "complicated" spelling. The arguments "for" and "against" the reform of the English language spelling are considered. The paper lists the changes that a language undergoes when placed in a new communication environment. The authors believe that we are witnessing the formation of a new type of global English, the language of virtual space, the complex spelling of which is not only intertwined with the history of the English language, absorbs other semiotic systems, but also has an important pragmatic value in the process of modern information search.

Keywords: English, spelling, borrowing, historical spelling principle, phonetic spelling principle, morphological spelling principle, internet language.

REFERENCES

1. Arakin V. D. Ocherki po istorii angliiskogo yazyka / pod red. M. D. Rezvetrovoi. Moscow, Fizmatlit, 2007, 288 p.
2. Akhrenova N. A. Internet-diskurs kak global'noe mezhkul'turnoe yavlenie i ego yazykovoe oformlenie: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk, Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi universitet, 2009, 36 p.
3. Baryshnikova E. B., Golodova O. A. Osobennosti angliiskoi orfografii, Problemy prepodavaniya professional'no-orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ryazan, OOO «Izd-vo "Kontseptsiya"», 2017, pp. 89–91.
4. Blinov R. Yu. Grafiko-orfograficheskaya variantnost' i ee registratsiya v slovaryakh (na materiale angloyazychnykh slovari) avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk. Saint-Petersburg, S.-Peterb. gos. un-t., 2011, 27 p.
5. Derina N. V., Savinova T. A., Zalavina T. Yu., Zerkina N. N., Kisel' O. V., Bosik G. A., Polyakova L. S., Yuzhakova Yu. V., Suvorova E. V., Savinova Yu. A. Polidiskursivnoe prostranstvo: slovo, tekst, kommunikatsiya: monografiya [Elektronnoe izdanie], Magnitogorsk, MGTU im. G. I. Nosova, 2017. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM) : il.; 12 sm.; ISBN 978-5-9967-1107-9 (date of access: 08.02.2021).
6. Zakharova A. A., Shchukina I. V. Printsipy orfografii, Sovremennyye podkhody v prepodavanii inostrannykh yazykov v svete FGOS: materialy Vseros. ochno-zaochnoi nauch.-prakt. konf. Tula, Tul'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. L. N. Tolstogo, 2017, pp. 162–164.
7. Zerkina N. N. Iz istorii orfografii angliiskogo yazyka, Inostrannyye yazyki: lingvisticheskie i metodologicheskie aspekty, vol. 39, 2017, pp. 123–126.
8. Zerkina N. N. Lingvisticheskie i eticheskie transformatsii kommunikatsii v internet prostranstve, Polidiskursivnoe prostranstvo: slovo, tekst, kommunikatsiya : monografiya [Elektronnoe izdanie], Magnitogorsk, MGTU im. G. I. Nosova, 2017, pp. 36–50. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM) : il.; 12 sm.; ISBN 978-5-9967-1107-9 (date of access: 08.02.2021).
9. Komarova L. N. Trudnosti angliiskoi orfografii, *Evrasiiskii Soyuz Uchenykh* [Eurasian Union of Scientists], 2015, no. 9-3 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-angliiskoy-orfografii> (date of access: 08.02.2021).
10. Nelyubina E. A., Amitrova M. V., Gusarova Yu. V. Yazykovye osobennosti internet-diskursa, *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic humanitarian journal], 2014, no. 4 (9), pp. 21–23.
11. Stolyarchuk O. V. Errativy kak odna iz tendentsii v molodezhnom internet-slenge russkogo i angliiskogo yazykov, *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Pyatigorsk State University Bulletin], 2013, no. 4, pp. 143–149.
12. Yuzhakova Yu. V., Antropova L. I., Zalavina T. Yu., Polyakova L. S. Lingvisticheskie osobennosti angloyazychnogo elektronnoy diskursa, *Kazanskaya nauka* [Kazan Science], 2020, no. 12, pp. 214–216.
13. Lynch J. The Lexicographer's Dilemma, New York, Walker & Company, 2009, 327 p.
14. McLeod Waldman N. Spelling Dearest. The Down and Dirty Nitty-Gritty History of English Spelling, 2004, 168 p. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.spellingdearest.com/> (date of access: 08.02.2021).

Зеркина Н. Н., Южакова Ю. В. Исторический и прагматический аспекты в английской орфографии // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 39–45.

Zerkina N. N., Yuzhakova Yu. V. Historical and Pragmatic Aspects in English Spelling, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 1, pp. 39–45.

Дата поступления статьи – 09.03.2021; 0,96 печ. л.

Сведения об авторах

Зеркина Наталья Николаевна – доцент, кандидат филологических наук, зав. кафедрой иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; agatik01@mail.ru

Южакова Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; julia_south@mail.ru

Authors:

Natalya N. Zerkina, Associate Professor, Candidate of Philology, Head of Foreign Languages for Engineering Chair, Institute of Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; agatik01@mail.ru

Yulia V. Yuzhakova, Candidate of Philology, Associate Professor Foreign Languages for Engineering Chair, Institute of Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; julia_south@mail.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ «РЕКОНСТРУКЦИЯ» БИБЛЕЙСКОГО ОБРАЗА ИУДЫ
В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА (Л. АНДРЕЕВ «ИУДА ИСКАРИОТ» И М. БУЛГАКОВ «МАСТЕР
И МАРГАРИТА»)**

Аннотация. Статья посвящена проблеме переосмысления русскими писателями Л. Андреевым и М. Булгаковым библейского образа Иуды Искариота. Анализируется влияние особенностей культуры писателя на интерпретацию ключевого образа христианской мистерии. Актуальность данной темы особенно возросла после обнаружения и перевода в 2006 году древней коптской рукописи, в которой Иуда представлен не как предатель Христа, а как исполнитель его тайного поручения, способствующий приближению факта распятия и последующего воскресения. Такая трактовка библейского сюжета резонирует с опытом интерпретации образа и Л. Андреевым, и М. Булгаковым. Образы Иисуса, Иуды и Пилата созданы авторами в результате трансформации фабулы евангельского повествования с подчеркнуто выраженным национальным колоритом. Своими проявлениями человеческого начала, а также наличием некоторых «исконно русских черт» (сентиментальность, незащищенность, упование на «добрых людей») Иисус Л. Андреева близок Иешуа М. Булгакова. Оба писателя рассматривают библейские образы не в религиозно-мистическом, а в психологическом пространстве, что меняет акцент: евангельский образ Иуды символизирует зло, а в художественном тексте появляется психологическая мотивировка его поступка. В результате именно такой реконструкции образ Иуды обретает особую коммуникативно-идентификационную функцию. Выступая посредником не только между читателем и конкретным текстом, но и выводя повествование в широкий культурный контекст, образ Иуды свидетельствует о кардинальных изменениях современной культуры, отказывающейся во многом от традиционных христианских ценностей в пользу ценностей материальных ради «человека неприкаянного» и, как следствие, «гибнущего».

Ключевые слова: «вечные» образы, русская литература XX века, взаимодействие религии и культуры, реконструкция библейских образов, Л. Андреев, М. Булгаков.

Понятие «вечных» литературных образов является объектом научной рефлексии не только литературоведения, но и ряда других гуманитарных наук в силу присущей этому понятию структурной многослойности и философско-эстетической доминанты. Значительность и неисчерпаемость заложенного в «вечные» образы смысла, а также неполнота явленности этого смысла и связанная с нею многозначность сближает их с широкими культурологическими понятиями символа и мифа. Такое сближение с мифом обусловлено новым пониманием мифологии, намеченным еще в романтической философии и реализованным в научных концепциях XX века, когда миф понимается не столько как исторический феномен, рожденный архаическим сознанием, сколько как вневременная универсалия, связанная с понятием целостности и родственная художественному сознанию.

Наиболее масштабными и значительными вечными образами являются образы библейские. На протяжении веков Библия остается самым влиятельным текстом европейской культуры, вдохновляя писателей на создание новых произведений и становясь предметом творческой рефлексии. Особенности национальной истории и национальной ментальности неизбежно приводят к трансформации «библейского» в отдельных культурах. С другой стороны, подключение к христианской традиции существенно «размыкает» границы любого авторского сочинения, вписывает данный текст в макротекст культуры в целом.

Среди библейских повествований Новый завет и образ Христа особенно стимулируют воображение писателей. Многообразие и разнородность писательских реакций на фигуру Иисуса дают основание некоторым критикам утверждать, что «переписывания» евангельского рассказа о жизни Иисуса можно рассматривать как особый литературный жанр, представляющий значительный исследовательский интерес. Некоторые из пересказов Нового Завета созданы с целью подчеркнуть глубину и значимость библейского повествования, в то время как иные бросают вызов традиционным интерпретациям.

Объектом нашего внимания являются два произведения русской литературы XX века: повесть «Иуда Искариот» Л. Н. Андреева и роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Трагическая роль, которую сыграл Иуда в судьбе Иисуса, а также противоречивость, недосказанность данного евангельского сюжета открывали широкое поле для новых толкований, что привело к «разногласию мнений» относительно данных образов. В Евангельской истории роль Иуды, скорее, мистическая, то есть необъяснимая с точки зрения реального, повседневного опыта. С его именем, с его деянием связывается, по слову протоиерея Павла Алфеева, «дело сатаны в собственном

смысле слова» [1, с. 119]. Именно с этой точки зрения смотрит на него христианская традиция, не пытавшаяся объяснить психологические противоречия его поведения и весьма осторожно относившаяся к попыткам такого рода. «Низким предателем, жестоким убийцей, не заслуживающим снисхождения, продолжали видеть Иуду, Данте и Мильтон, Камюэнс, Гёте, Толстой, дерзкий Вольтер, Кардуччи и сотни других людей, коими гордится мир» [5, с. 171]. И только в апокрифических текстах (ересях) Иуда представлен самым сильным, чистым и самым посвященным из всех учеников Христа. В XX веке возникла новая волна интерпретаций евангельского сюжета (А. Ремизов, А. Рославлев, Н. Голованов). Отталкиваясь от евангельского первоисточника, русские писатели вносили в эти образы национальную специфику. Актуальность исследования трансформации в художественной литературе образа Иуды-предателя особенно возросла после обнаружения и перевода в 2006 году древней коптской рукописи, в которой Иуда представлен не как предатель Христа, а как исполнитель его тайного поручения, способствующий приближению факта распятия и последующего воскресения. Такая трактовка библейского сюжета резонирует с опытом и Л. Андреева, и М. Булгакова.

Повесть Леонида Андреева «Иуда Искариот» (1907) – отправная точка для русской традиции в переосмыслении евангельского персонажа Иуды [2; 7; 9].

Иуда в повести Л. Андреева находится в состоянии мятущегося непонимания, он не может принять себя таким, какой он есть, так как в нем живет еще один человек, который видит окружающий мир иначе. Это мучительное соединение света и тьмы, предательства и отцовской заботы о Христе: Андреев дважды вкладывает в уста Иуды фразу: «*Я здесь, сынок, здесь!*». В герое происходит внутренняя борьба с самим собой, и, какая сторона победит, и куда «приведет» она, неизвестно до конца произведения. Автор дает читателю возможность заглянуть в бездонную человеческую душу, заставляет задуматься над вопросами бытия и искать ответ на них в глубине собственной души.

В интерпретации евангельского текста Л. Андреевым именно Иуда становится катализатором христианской мистерии: творцом распятия Христа. Тема предательства получает неоднозначную трактовку: предательство Иуды – формальное, оно открывает истинное предательство учеников-апостолов, а через них низость всего человечества, не признавшего своего Спасителя. По сути, именно Иуда Искариот выполняет историческую миссию создания новой религии, воспевающей жертвенную смерть Сына Божьего на кресте во искупление человеческих грехов.

Иуда в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (1929–1940) скорее может быть назван провокатором, чем предателем. «*У него есть только одна страсть... страсть к деньгам*», – говорит об Иуде начальник тайной стражи Афраний. За деньги первосвященников он специально знакомится с Иешуа, затем приглашает его к себе в дом, в котором заранее устроена засада. В доме Иуда провоцирует Иешуа на разговор о государственной власти, а позже пишет на него донос, обвиняя в призывах к свержению императора.

Образы Иисуса, Иуды и Пилата у Л. Андреева и М. Булгакова – «фантазия на евангельскую тему» с ярко выраженным национальным колоритом. Как пишет современный исследователь В. Крючков, андреевский Иисус предстает перед читателем «напитанный плотью и кровью мира» [7, [http](#)]. Своими проявлениями человеческого начала, а также наличием некоторых «исконно русских черт» (сентиментальностью, незащищенностью, упованием на «добрых людей») Иисус Л. Андреева близок Иешуа М. Булгакова. Оба писателя рассматривают библейские образы не в религиозно-мистическом, а в психологическом ключе, меняя акценты: в сакральном тексте Евангелия образ Иуды символизирует зло, в то время как в художественном тексте появляется психологическая мотивировка его поступка.

Оба писателя (М. Булгаков и Л. Андреев) прекрасно знали Библию. Булгаковская богословская эрудиция доказана многими исследователями (И. Галинской [4], Б. Соколовым [10], Н. Утехиным [11] и др.).

Наличие «ветхозаветного слоя в повествовании, написанном на новозаветном материале» в повести Андреева убедительно доказывает исследователь Л. А. Западова [6, с. 96]. Анализируя повесть, автор показывает, как много цитат из Ветхого завета «вмонтировано» в андреевский текст (задействованы тридцать книг Библии, среди них Книга притчей Соломона, Песнь Песней, Книги Пророков и др.). Действительно, на «мотивном уровне» евангельский текст и его образы представлены в повести весьма основательно. Оба произведения в какой-то мере являются реализацией «нарратива болезни» их авторов: Иисус и Иуда представляют две «стороны» самого Андреева, Иешуа и Пилат – два аспекта личности самого Булгакова. У обоих авторов мы наблюдаем сознательный вызов традиционному изображению взаимодействия божественного и человеческого. Так, Леонид Андреев оставляет Христа на периферии повествования, а на первый план выводит Иуду с его переживаниями и мучительным поиском правильного решения.

У М. Булгакова в центре внимания оказывается Пилат и его нравственный выбор. Образ Иешуа сознательно «снижен», приближен к земле, что позволяет провести параллели: Иешуа – Мастер и Иешуа – Булгаков.

В обоих произведениях мотив предательства становится основным. В Евангелии предательство Иуды – вполне осознанный поступок, который он совершает из корыстных побуждений. У Булгакова Иуда – заурядный, самовлюбленный, сластолюбивый человек, который становится провокатором из соображений выгоды и не испытывает никаких угрызений совести; зато муки совести испытывает Пилат. У Андреева образ Иуды находится в резком противоречии с христианской традицией. Иуда любит Христа, но уверен (как и Пилат, у Булгакова) в справедливости своего циничного взгляда на мир, и все же надеется оказаться неправым.

Таким образом, переосмысление образа Иуды Искарота в произведениях обоих авторов связано со стремлением взглянуть на образ предателя как на более сложный: «человеческий», психологически амбивалентный, объективнее характеризующий человека в современном мире. И у Андреева, и у Булгакова Иуда персонаж не отрицательный и не положительный, он такой, каким его хочет видеть воспринимающий индивид. Он выведен за пределы только религиозного взгляда на мир, и истоки его трагизма – в самой человеческой природе. Реконструированный «реабилитированный» образ Иуды существует сам по себе, без связи с целостностью, как симулякр, знак, освободившийся от реальности, символ «всеобщей-ни-к-чему-не-привязанности», «ни-во-что-не-верия» [3, с. 52]. Пересмотр образа Иуды, а следовательно, Евангелия, есть несомненное преодоление предела Беспредельного [12, с. 113–131], перейдя через который, человек оказывается перед пустотой, возникающей как результат «смерти Бога». В результате такой художественной реконструкции образ Иуды обретает коммуникативно-идентификационную функцию, выступая посредником не только между читателем и конкретным текстом, но и широким культурным контекстом, свидетельствует об изменении в системе ценностей современной культуры, отказывающейся во многом от традиционных христианских ценностей в пользу ценностей «человека неприкаянного» и, как следствие – «гибнущего».

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфеев П. И. Иуда-предатель. Рязань: Типография Братства св. Василия, 1915. 145 с.
2. Афанасьев Э. С. Повесть Л. Н. Андреева «Иуда Искарот»: «психология предательства» // Литература в школе. 2016. № 2. С. 11–15.
3. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000. 389 с.
4. Галинская И. Л. Наследие Михаила Булгакова в современных толкованиях: сб. науч. тр. / РАН ИНИОН. Центр гуманист. науч. информ. исслед. Отд. культурологии / отв. ред. Л. В. Скворцов. М., 2003. 132 с.
5. Горький М. Леонид Андреев // Горький М. Литературные портреты. М.: Гослитиздат., 1959. 592 с.
6. Западова Л.А. Источники текста и «тайны» рассказа-повести Иуда Искарот // Русская литература. 1997. № 3. С. 93–101.
7. Зеленцова С. В., Михеичева Е. А. Трансформация образа Иуды: опыт Л. Н. Андреева и Амоса Оза // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1 (78). С. 126–133.
8. Крючков В. Образ Иисуса в повести Л. Н. Андреева «Иуда Искарот», или смеялся ли Христос? URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200301502> (дата обращения: 23.02.2021).
9. Макеева С.Г. Художественная антропология образа Иуды Искарота в литературе XX века // Философия и культура. 2012. № 6 (54). С. 70–81.
10. Соколов Б. Булгаков. Мистический Мастер. М., Вече, 2014. 256 с.
11. Утехин Н.П. «Мастер и Маргарита» М. Булгакова: Об источниках действительных и мнимых // Русская литература, 1979, № 4, с. 97–102.
12. Фуко М. О трансгрессии // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. СПб.: Мифрил, 1994. 346 с.

A. V. Podgorskaya (Magnitogorsk, Russia)

ARTISTIC "RECONSTRUCTION" OF BIBLICAL IMAGES IN THE XX CENTURY LITERATURE (L. ANDREEV'S "JUDAS ISKARIOT" AND M. BULGAKOV'S "MASTER AND MARGARITA")

Abstract. The article examines one of the aspects of the multifaceted interaction of religion and culture, namely the perception and rethinking on the image of Judas Iscariot by Russian writers of the 20th century L. Andreev and M. Bulgakov. The author analyzed the influence of the writers' culture peculiarities on the interpretation of the biblical images. The theme of Judas has become especially in demand in recent years: after the discovery of an ancient Coptic

manuscript, the Gnostic apocrypha "The Gospel of Judas" (modern translation of 2006), in which Judas appears not as a villain, but as a hero who fulfilled the secret command of Christ to organize His crucifixion and thus, to bring closer the salvation of human race. This version resonates with the experience of both L. Andreev and M. Bulgakov. The images of Jesus, Jude and Pilate were created by the authors as a result of the transformation of the Gospel narrative plot, and with a pronounced national flavour. L. Andreev's Jesus is close to M. Bulgakov's Yeshua by his manifestations of the human principle, as well as by the presence of certain "primordially Russian features" (sentimentality, insecurity, reliance on "good people"). Both writers consider biblical images not in a religious-mystical, but in a psychological system of coordinates, as a result of which the emphasis changes: in the sacred text of the Gospel, the image of Judas symbolizes evil, while in the literary text there appears a psychological motivation for his act, revealing the linguo-cultural potential of biblicalism and its ability to attest to the changes taking place in modern culture: the rejection of traditional Christian values in favour of the person's values who rejects the spiritual for the sake of the material, "a restless person" and, finally, "a dying person".

Keywords: Russian literature of the 20th century, the interaction of religion and culture, the transformation of biblical images, L. Andreev, M. Bulgakov.

REFERENCES

1. Alfeev P. I. Iuda-predatel'. Ryazan, Tipografiya Bratstva sv. Vasiliya, 1915, 145 p.
2. Afanas'ev E.S. Povest' L.N. Andreeva «Iuda Iskariot»: «psikhologiya predatel'stva», *Literatura v shkole* [Literature at school], 2016, no. 2, pp. 11–15.
3. Bodriyar Zh. Simvolicheskii obmen i smert', Moscow, Dobrosvet, 2000, 389 p.
4. Galinskaya I. L. Nasledie Mikhaila Bulgakova v sovremennykh tolkovaniyakh Sb.nauch.tr. / RAN INION. Tsentr gumanit. nauch. inform. issled. Otd. kul'turologii; otv. red. L.V. Skvortsov, Moscow, 2003, 132 p.
5. Gor'kii M. Leonid Andreev, Gor'kii M. Literaturnye portrety, Moscow, Goslitizdat., 1959, 592 p.
6. Zapadova L. A. Istochniki teksta i «tainy» rasskaza-povesti Iuda Iskariot, *Russkaya Literature*, 1997, no. 3, pp. 93-101.
7. Zelentsova S. V., Mikheicheva E. A. Transformatsiya obraza Iudy: opyt L.N. Andreeva i Amosa Oza, *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, no. 1 (78), pp. 126–133.
8. Kryuchkov V. Obraz Iisusa v povesti L. N. Andreeva «Iuda Iskariot», ili Smeyalsya li Khristos? URL:<https://lit.lsept.ru/article.php?ID=200301502> (data obrashcheniya: 23.02.2021).
9. Makeeva S. G. Khudozhestvennaya antropologiya obraza Iudy Iskariota v literature KhKh veka, *Filosofiya i kul'tura* [Philosophy and Culture], 2012, no. 6 (54), pp. 70-81.
10. Sokolov B. Bulgakov. Misticheskii Master, Moscow, Veche, 2014, 256 p.
11. Utekhin N. P. «Master i Margarita» M. Bulgakova: Ob istochnikakh deistvitel'nykh i mnimyykh, *Russkaya Literatura*, 1979, № 4, pp. 97–102.
12. Fuko M. O transgressii, Tanatografiya Erosa: Zhorzh Batai i frantsuzskaya mysl' serediny KhKh veka, Saint-Peterburg, Mifril, 1994, 346 p.

Подгорская А. В. Художественная «реконструкция» библейского образа Иуды в литературе XX века (Л. Андреев «Иуда Искариот» и М. Булгаков «Мастер и Маргарита») // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 46–49.

Podgorskaya A. V. Artistic "Reconstruction" of Biblical Images in the XX Century Literature (L. Andreev's "Judas Iskariot" and M. Bulgakov's "Master and Margarita"), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no. 2, pp. 46–49.

Дата поступления статьи – 04.03.2021; 0,4 печ. л.

Сведения об авторе

Подгорская Анна Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; podgorsky_a@mail.ru

Author:

Anna V. Podgorskaya, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; podgorsky_a@mail.ru

ТИПИЗАЦИЯ МАСОК АНТИЧНОЙ КОМЕДИОГРАФИИ: АРИСТОФАН И МЕНАНДР

Аннотация. В статье анализируются особенности типизации маски как художественного приема в комедии театра античного периода. Актуальность настоящей работы определяется все большим вниманием современной филологии к комедийному жанру, как способу выявить определенные закономерности типизации в русле развития комедийного жанра в период античности. Целью исследования является рассмотрение особенностей типизации характеров художественного пространства драматургических произведений Аристофана и Менандра. Выбор данных античных авторов художественных драматургических текстов объясняется их недостаточным изучением. Для достижения поставленной цели использовались следующие аналитические методы: типологический, историко-генетический и функциональный, позволяющего изучить приемы функционирования определенного художественного средства (маски) в отдельных произведениях. Новизна исследования заключается в рассмотрении комедийнографических типов в контексте использования различных категорий масок как художественное и одновременно литературное средство создания комедийных образов в творчестве античных авторов Аристофана и Менандра. Кроме того, рассматривается возможность раскрытия представления и понимания художественного приема маски посредством передачи через внешние средства не только информации на пример о возрасте и социальном положении персонажа, но выражения содержания самого характера при помощи поступков и поведения в контексте пьесы. Важно отметить значение принципа «наоборот» применение, которого, начиная с языческих карнавалов, позволило трансформировать и использовать прием маски не только как внешнего атрибута, но средства создания индивидуального художественного образа в драматургическом произведении. Результат проведенного исследования показал, что развитие и трансформация маски начинается с рассмотрения значения маски для культуры Античности в целом и для становления античного театра в частности. Осмысление и анализ особенностей творчества античных драматургов указывает на использование ими маски, как особого художественного средства для создания типичных образов художественного пространства, создаваемого античными авторами в их драматургических произведениях.

Ключевые слова: комедия, художественный прием, маска, типизация образа, Менандр, Аристофан.

Ye. A. Lomakina (Magnitogorsk, Russia)

E. A. Pikalova (Magnitogorsk, Russia)

MASK TYPES IN ATTIC COMEDIOGRAPHY: ARISTOPHANES & MENANDER

Annotation: The article analyzes the features characteristic for the typification of the mask as an artistic device in the ancient comedy period. The relevance is determined by the increasing attention of the modern philology to the comedy genre, as a way to identify certain patterns of typification in the course of comedy development during the Attic period. The aim of the research is to consider the peculiarities of typifying the characters of the artistic space created within the dramaturgical works of Aristophanes and Menander. The choice of ancient authors is explained by insufficient study in the field of the mask use as not only a theatrical decoration or a scenic symbol but also as metaphorical device created by the author. The following methods were used typological, historical-genetic and functional, which allow studying the function of a certain artistic means. The novelty of the study lies in the consideration of comedic types in the context of various categories masks use as a non-artistic and at the same time literary means of creating comedic images. In addition, the possibility of revealing the idea and understanding of the artistic reception of the mask is considered by transmitting through external means not only information on the example of the age and social status of the character, but also explaining the character insight through actions and behavior. The result showed that the development and transformation of the mask begins with understanding the significance of the mask for Antiquity culture in general and for the formation of the ancient theater in particular.

Keywords: comedy, artistic technique, mask, image typification, Menander, Aristophanes.

Introduction

The history of the mask in European literature possesses multifaceted lot: these are antique masks, masks of commedia dell'arte, masks of Shakespeare, masks of the Restoration period and further on eras all

of them reflected the unique features of their times and became key elements of the emerging artistic systems in literature or any other sphere of art. At the same time, the mask is traditionally considered in common views and in literary studies, primarily as a carnival mask. A sufficient number of works of domestic researchers are devoted to the mask of commedia dell'arte. Foreign and domestic works are devoted to the masks of the theater of ancient Greece and Rome, as well as the court mask-a performance, a special genre of English drama of the first half of the XVII century.

When considering about the evolution of the literary mask and its types within the notion as a literary phenomenon, it is necessary to define boundaries of the concept itself. The mask can act in its direct function and in "metaphorical", when its features are transferred to socio-cultural events. Following the distinction formulated by Yu. Lotman [9, p. 177], it is possible to distinguish: a mask as an "cover" that hides the face, and a mask as an artistic form. The artistic form may include the mask-genre, which has an independent artistic value, as well as the author's mask, but regarding the mask as a set of means of characterization, expressed using a special "principle of the arrangement of the material" in the text defines the mask as an artistic technique which contributes to analysis of the various types of masks rising within different artistic structures [5, p. 70]. In our work, we turn to another facet of the mask – its metaphorical or literary-artistic function.

Undoubtedly the mask in its genesis in different poetic genres had an exceeding effect on Attic culture, literature, theater. The idea of the mask evolution within the Attic comedy comes from various drama works of the period and the researches done on the subject under consideration [4, p. 69; 17, p.41; 14, p.32; 18, pp. 28, 11, 21].

The mask evolution originates mainly from the differentiation between the cast of characteristic common types whether a protagonist or a secondary personage and an individual characters showing up their names and peculiar qualities in kind of a sketch form. The mask stands to be a means both to make stage personae as a whole category and distinguish some special theater type in dramas and comedies made by Aristophanes and Menander as primary illustration to mask type use.

Aristophanes

Aristophanes mask-types possess exceptionally exterior even decorative features, Aristophanes did not create his personae as separate individuals rather than a common category of a personality – "a sketch personage" and even without individualizing the speech of the actors [6, p. 45; 14 pp. 28, 19, 13]. In the researcher's opinion "Aristophanes' classic style" could be determined as: "The artistic style of Aristophanes' comedies is an unusually expressive example of a purely classical style, that is, it is based not on psychology, not on the analysis of experiences or pictures of everyday life, but on the image of the abstract-typical in an individual-plastic form" [8, p. 177]. The playwright's main goal was to "get the comic and show it up" [4, p. 73]. Aristophanes did his best as a caricaturist taking hold of false impression of the created mask clown characters alongside shaping and filling their language with kinks way criticizing scornfully people's ostentatious dominance.

The new lexis was not the only way to make a mask type for the play writer. Aristophanes composed his works out of folklore and ordinary life. One scene was enough for Aristophanes to show a complete convex image so he grasped the common human types of the time (a craftsman, a parent a slaver or a master) and skillfully put them into the canvas of his plays. His choice of grotesque and ugly masks aroused from very vivid sin traits which are to be maligned and mocked in those who possessed them. In his comedy "The Clouds" the author criticises and teases the newborn philosophers who could make really bad thing to be not as bad as someone thinks and do the same with a good one. The clouds are made by the author to be the new gods who in Socrates words do not need any Zeus – "Why Zeus? We have new gods (clouds) which have thunder, lightning and the wind which does really rule <...> and we can punish the sinners on our own (as Zeus does not do so as we see) using the arguments. Thus, there is the trinity: Clouds Wind and Dispute".

At the beginning of the ancient attic theatrical art one of the essential features of masks types was their usage as metaphors to the expression of the drama mood. All masks of tragedies used to have long foreheads - "oncos" meaning any sort of superciliousness. In the "Dictionary of Polydeucus" there was a list of masks used in comedy of the time. There were forty – four of them: nine for the roles of old men, eleven for young men, seven for slaves, and fourteen for women.

The distinguishing category of the mask type there used to be a mask in a visual rendering of different emotions giggling mourning harmonically serene or depressing – the shift of the character situation within the play meant the alteration of the visible effect joy to sorrow pain to health and so on. The mask mood change was intended into the plot of the play by the author.

The color of the mask used to be another vital feature for personae differentiation. The mauve meant an bad-tempered man, the ruby was for a sly one; the dark skin tone pointed at rustic work, the white complexion stood for wealthy people; a warrior was supposed to wear long hair. The characters possessing the identical hairdo or haircut were meant to belong to the same domicile, family unit. Thus, the very reality supplied the author with the masks which types were comprehensible and easy to recognize for each one.

One more vital trait that added up to mask-type characteristics was an outfit mask - kind of symbolic garments, which made it possible to identify the personage job. For instance the "diviners" got a mesh as clothes; "herdsmen" threw the goatskins over the bodies. Besides there were also figurative elements of the costumes being the prototypes to the mask-object – the coronet onto the emperor, Dionysus and the vine, Athena and her helmet and olive branch. The humorous outcome was gained with help of surprising and random interchanges within the acknowledged attributive mask group.

However, along with the changing socio-political situation the spectacular experience of the audience was altering quite progressively. If the early Aristophanes comedy was not, in fact, earthly like and gave sketches to the characters only "on the way, in the course of action", then the distinctive feature of his later works becomes quite an obvious focus on the formulation of everyday and social problems. The public issue and its solution had to be exposed taking into account the life situation area of the particular personae and their personal relations. So the satire itself and some archetypal common traits lack the power to generate the required distinctive metaphors

Menander

The next period in mask genesis was Menander creative activity emerging from the involvement of one's single temperament and the way it affects the social status focusing on the individualistic allegoric features common to the characters.

Politics and economy are out of Menander's focus, he does not include them into the everyday life of his plays. Actually his focus of interest is the feelings, hate, promise, and anxieties which are inherent to people, which, in J. Duckworth words are "universal", i.e. universal in nature [1, p. 133; 18, p. 464]. In the comedy of Menander primarily presents the individual traits of various characters, at the same time being imbued with their routine interests, passions and aspirations. A. Losev noted, Menander became famous for the fact that he began to "fundamentally avoid the image of conventional characters and sought to derive action from the characters themselves." [8, p. 220]. In fact, his idea was the inner immaterial invisible experience existing within each personality going along the ordinary one and being the inward ego that is to be found in the long run. Being the peripatetic Theophrastus' (from Aristotle school) student in philosophy Menander moved the focal point from typical and common to unique and single revealed in a typical character.

Starting with his years at Aristotle philosophy school Menander came to know the topic about human nature from Theophrastus' treatises "Human Types" and "About Emotions" in which Menander's philosophy teacher researches mostly the negative human qualities and the insights and the outwards belonging to various temperaments., So, Menander "reproduced in his comedies the real life, carefully looking at the varieties of human characters, trying to give more genuineness to the action of the play" basing on the views taken from Aristotle and Theophrastus philosophical values [12 p. 70].

Going back to the ancient attic theater and its prototypes characteristic to the whole art period Menander followed that mode joining the typical heroes into the units within his plays, still he endowed the outer shapes with some special distinguishing originality. He created his own common fictional temperaments, at the same time mixing quite effectively unique and natural aspects of the personality. Besides, surely Menander's characters' features are given/drawn along with the mythological properties of the greek gods. In Menander's comedy "The Grouch" its main character the grouch Khnemonus displays his own nature through his speech wishing to possess Perseus power to fly away or turn anybody into the stone – "I would be twice as happier, by the way; As Perseus, first having wings would leave all beings on the Earth; And secondly would convert into rock one who bothers or annoys too much; Oh if could have such gift there would be stone sculptures all around!"

Once taking as his ground the deep philosophical mental knowledge about individual reasons and deeds Menander created his own mask system focusing on disputable relations expressed by the notion agon and the caricature masks as a launch for individual differentiation among masks. Menander masks were quite fixed in their shape and position within the plot of the play but inside their scope embodied the real characters possessing a number of human traits.

This complication of the mask is not accidental. Even though by Menander epoch the duality as a concept used to have quite an extensive existence, while Aristophanes plots were straight and clear. Masks, fun

disguises are strongly relative to comic nature of human beings which found its expression in various, often coming from ancient times, festive laughter marches, parades and carnivals, and then later in comedy as an art genre rising from street or processions spontaneous performances. In these processions, there prevailed the so-called "principle-on the contrary". Conventional attitudes overturned, people changed their social places for a while. Thus, everybody exchanges their places the deprived switched over to the privileged; the youth took the place of the aged, female turned into male. Since that time there came the mask shift into the category of family circle enjoyments with mummers and maskers losing its social long-running privilege to be an attribute of the religious rites of priests and hierophants. While taking somebody's place putting on the disguise clothes, the participants of the marches made in a specific way their dreams of blissful life come true. The principle of "reverse/ on the contrary" manifests itself quite significantly in a concept of conversion varying in the plays "Flatterer", "Hateful", "Fishermen", "Frasileon", "Eunuch", or of some other kind "Arbitration court", "Samiyanka", "Cut braid" bearing some fantastic inversion, which, in our opinion, personifies the mask [12, p. 6; 15 p. 268; 16 p. 6]. Thus, already at the very origins of the mask, functions as a shift from the initial original status of things.

People walking on mysterious marshes being on the "reverse" side of the worn mask had an idea of altering their lives and fates committing the shift of "reverse" from one status to another sometimes even from life to death following the Dionysus' tradition who hiding himself behind the mask of a certain role that made him the sacral figure of the saturnalia. So, the Dionysus cult stands out to be the starting spot when religious service turned into a real theatrical action.

The idea of the renaissance is inspired through the sacral matrimony and the sacrifice inside divine dominance standing for elements of the Dionysian sacrament – "transformed into tragedy and comedy, resulting in the dual nature of the theatrical mask" [14, p. 37]. There was no coincidence in the idea that the comic mask was not even outwardly came down to pure comedy, but was a slightly modified tragic mask: the muscles erected in a intricate scowl, bearing sneaky and gloomy emotions, a hostile glance concealing some meanness on its expression, but going inward of the emotional border would allow to discover some pain. Tragic and comic masks come from one origin as a reflection of duality with the tragic lip corners raised up with two fingers forcing them to smile or laugh, altering its angles and the view. Thus, the original masks initiated from the ideas of reincarnation, werewolves, and metamorphosis.

The existing dramatic philosophic typecast and emblematic (up to the period) masks costumes or portraits used at Menander times was quite sufficiently altered by the play writer, when "the external appearance of the character should have predetermined its internal characteristic"[17, p. 55]. Menander abandons the grotesque caricature of Aristophanes' masks and begins the process of sort of reviving them. To him, the mask is no longer just an external artistic and stage means, indicating gender and social status, it gains some other features which perform special individual characteristics relative to his fiction personae. In other words, the newborn comedian masks of Menander offer a distinguishing view in understanding the disguise as the "outward to another" [2, p. 352]. Quite often the contradictory or unconscious "I" (private "I") receives rather depressing features from the first point of view of the conscious counterpart.

Thus, the human nature directing the life onto the outer surface gets the mask notion at the same time opposing to internal part of any individual making it all the element of one and the same idea of human psychic as a ground to harmony between inner and outer side the personality expressed with the help of mask no matter of its kind the cover up an outfit or a coloured wig.

Conclusion

So the ancient mask was gradually accumulating individual typical features of the characters coming from the common comedian and even drama personae which were firstly picked up out of the ordinary life and ancient mythic Greeck parades by Aristophanes. The sketch personality was endowed with special characteristic features through a way decorative attributes such props as size, colours, hairstyles, manners by which it was possible to determine the occupation, temperament, maturing or social position of the characters bearing all of them.

At the attic period the concept of mask, have gone through the shift from its being a carnival attribute of the open performances or festive processions, and a means of making individually typical images in the plays of antiquity to the changes in its function from the direct to artistic; and its meaning from straight jovial to somewhat dual and metaphorical. Via Aristophanes mask in a way emblematic categories and Menander turning more distinguishing characters the antiquity theatre obtained the expressiveness of another quality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникст. А. А. Теория драмы от Аристотеля до Лессинга. М. : Наука, 1967. 458 с.
2. Бахтин М.М. 1961 Заметки // Собрание сочинений. В 5 тт. Т. 5. М. : Русские словари, 1975. 352 с.
3. Брабич В., Плетнева Г. Зрелища древнего мира. Л. : Искусство, 1971. 270 с.
4. Варнеке Б. В. История античного театра. М. : Искусство, 1940 310 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Высшая школа, 1986. 486 с.
6. Гаспаров М. Л. Комедия античная // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М. : НПКи-телвак, 2003. 983 с.
7. Ломакина Е. А. Художественная маска Реставрации как проявление персонифицированной двойственности морали // Libri Magistri. Т. 4. 2017. С. 17–23
8. Лосев А. Ф. Античная литература: учебник для высшей школы / под ред. проф. А. А. Тахо-Годи. Изд. 6-е, испр. Москва : ЧеРо ; Минск : Асар, 2001. 541 с
9. Лотман Ю. М. Куклы в системе культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи. В 3 тт. Т. 3. Таллинн: Александра, 1993. 458 с.
10. Пиотровский А. Аристофан. Театр. М.-Л. : Искусство, 1927. 238 с.
11. Раков Ю. А. Сокровища античной и библейской мудрости: происхождение афоризмов и образных выражений. СПб. : Паритет, 2007. 350 с.
12. Соболевский А. И. Аристофан и его время. М. : Лабиринт, 2001. 235 с.
13. Трубочкин Д. В. Древнегреческий театр. М. : Памятники истории мысли, 2016. 446 с.
14. Фадеева Н. И. Трагикомедия. Теория жанра: дис. ... д-ра филол. наук. М. : МГУ, 1996. 302 с.
15. Шкловский В. Б. Тетива. О сходстве несходного. М. : Наука, 1970. 377 с.
16. Штейн А. Л. Веселое искусство комедии. М. : Художественная литература, 1990. 356 с.
17. Ярхо В. Н. Социальная утопия в комедиях Аристофана. М. : Лабиринт, 1986. 267 с.
18. Duckworth G. E. The nature of Roman Comedy, Princeton, Princeton University Press, 1952. 486 p.
19. Ehrenberg V. The People of Aristophanes: A Sociology of Old Attic Comedy, New York, Routledge, 2015. 422 p.
20. Hughes A. Performing a Greek Comedy, Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 311 p.
21. Henderson J. Attic Comedy, Oxford: Oxford Handbooks, 2018. 374 p.

REFERENCES

1. Anikst. A. A. Teoriya dramy ot Aristotelya do Lessinga, Moscow, Nauka, 1967, 458 p.
2. Bakhtin M. M. 1961 Zаметki, Sобрание sochinenii, v 5 tt., t. 5, Moscow, Russkie slovari, 1975, 352 p.
3. Brabich V., Pletneva G. Zrelishcha drevnego mira, Leningrad, Iskusstvo, 1971, 270 p.
4. Varneke B. V. Istoriya antichnogo teatra, Moscow, Iskusstvo, 1940, 310 p.
5. Vygotskii L. S. Psikhologiya iskusstva, Moscow, Vysshaya shkola, 1986, 486 p.
6. Gasparov M. L. Komediya antichnaya, Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponyatii, Moscow, NPK Inteltvak, 2003, 983 p.
7. Lomakina E. A. Khudozhestvennaya maska Restavratsii kak proyavlenie personifitsirovannoi dvoistvennosti morali, Libri Magistri, vol. 4, 2017, pp. 17–23.
8. Losev A. F. Antichnaya literatura: uchebnik dlya vysshei shkoly / pod red. prof. A. A. Takho-Godi, Izd. 6-e, ispr., Moscow, CheRo; Minsk, Asar, 2001, 541 p
9. Lotman Yu. M. Kukly v sisteme kul'tury, Lotman Yu. M. Izbrannye stat'i, v 3 tt., t. 3, Tallinn, Aleksandra, 1993, 458 p.
10. Piotrovskii A. Aristofan. Teatr, Moscow-Leningrad, Iskusstvo, 1927, 238p.
11. Rakov Yu. A. Sokrovishcha antichnoi i bibleiskoi mudrosti: proiskhozhdenie aforizmov i obraznykh vyra-zhenii, Saint-Petersburg, Paritet, 2007, 350 p.
12. Sobolevskii A. I. Aristofan i ego vremena, Moscow, Labirint, 2001, 235 p.
13. Trubochkin D. V. Drevnegrecheskii teatr, Moscow, Pamyatniki istorii mysli, 2016, 446 p.
14. Fadeeva N. I. Tragikomediya. Teoriya zhanra: dis. ... d-ra filol. nauk, Moscow, MGU, 1996, 302 p.
15. Shklovskii V. B. Tetiva. O skhodstve neskhnodnogo, Moscow, Nauka, 1970, 377 p.
16. Shtein A. L. Veseloe iskusstvo komedii, Moscow, Khudozhestvennaya literatura, 1990, 356 p.
17. Yarkho V. N. Sotsial'naya utopiya v komediyakh Aristofana, Moscow, Labirint, 1986, 267 p.
18. Duckworth George E. The nature of Roman Comedy, Princeton, Princeton University Press, 1952, 486 p.
19. Ehrenberg V. The People of Aristophanes: A Sociology of Old Attic Comedy, New York, Routledge, 2015, 422 p.
20. Hughes Alan Performing a Greek Comedy, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, 311 p.
21. Henderson Jeffrey Attic Comedy, Oxford, Oxford Handbooks, 2018, 374p.

Ломакина Е. А., Пикалова Е. А. Типизация масок античной комедиографии: Аристофан и Менандр // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 50–55.

Lomakina Ye. A., Pikalova E. A. Mask Types in Attic Comediography: Aristophanes & Menander, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2021, vol. 5, no 2, pp. 50–55.

Дата поступления статьи – 21.04.2021; 0,65 печ. л.

Сведения об авторах

Ломакина Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; leakaty@mail.ru.

Пикалова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; epik76@mail.ru.

Authors:

Yekaterina A. Lomakina, Candidate of Philology, Associate Professor Foreign Languages for Engineering Chair, Institute of Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; leakaty@mail.ru.

Elena A. Pikalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Foreign Languages for Engineering Chair, Institute of Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; epik76@mail.ru.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогические исследования» публикует:

- статьи *ученых*, а также *аспирантов*
- рецензии на опубликованные научные издания последних 2-х лет;
- статьи *магистрантов* при условии предоставления рецензии-рекомендации кандидата или доктора наук соответствующей научной специальности либо в соавторстве с научным руководителем;
- *сообщения* к юбилеям ученых, научных школ или научно-практических изданий.

Принимаются статьи по результатам научных исследований в **области педагогики и образования**, также по **общественным и филологическим наукам**.

Материалы, поступившие в редакцию, проходят проверку в системе «Антиплагиат.ВУЗ» и подлежат обязательному двойному слепому рецензированию. Редакция имеет право отклонить рукопись или предложить автору ее доработать в соответствии с требованиями и замечаниями рецензентов.

К рассмотрению принимаются материалы, соответствующие *следующим критериям*:

- статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать, постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;
- уровень оригинальности материалов должен быть не менее 70 %;
- максимальное количество авторов – не более 3-х, за исключением статей по результатам экспериментальных исследований, выполненных по грантам;
- представляемые в редакцию материалы не должны быть ранее опубликованы в других изданиях или в данный момент находиться на рассмотрении в других журналах;
- представленные статьи, рецензии, сообщения должны соответствовать принятым правилам оформления (см. Требования к оформлению).

Публикация статей бесплатная.

Срок публикации назначается редакцией после принятия решения о допуске статьи в печать. Автору сообщается год, номер и ориентировочная дата публикации.

ГРАФИК ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В ТЕЧЕНИЕ
КАЛЕНДАРНОГО ГОДА

Выпуск № 1 – до 15 января, № 2 – до 15 марта, № 3 – до 15 мая, № 4– до 15 сентября.

ТРЕБОВАНИЯ

к материалам, направляемым в журнал «Гуманитарно-педагогические исследования»

(полную версию требований см. на сайте журнала < <http://gpi.magtu.ru/> >)

Порядок представления материалов

Материалы представляются в электронном виде на адрес электронной почты <igo@magtu.ru> (для сохранения резервной копии) и <21bzamsv@mail.ru> (ответственному редактору) **одним письме** с темой «**В журнал “Гуманитарно-педагогические исследования”**» в нескольких файлах:

1. Текст статьи (рецензии/сообщения) с аннотацией и ключевыми словами, сведения об авторах на русском языке.
2. Информация на английском языке (аннотация, ключевые слова, транслитерация библиографического списка, сведения об авторах).
3. Скан-копия заверенного бланка согласия (см. Бланк согласия/ PDF),
Файлы должны быть поименованы по фамилии автора (например, **Иванов1, Иванов2, Иванов3**).

Требования к оформлению

1. Текст статьи (файл 1) предоставляется в электронном виде и создается в текстовом редакторе Microsoft Word с расширением **docx**.

Расположение и структура текста внутри статьи:

УДК – в левом верхнем углу 1-ой страницы статьи указывается номер по Универсальной десятичной классификации

И. О. Фамилия автора (Город, Страна) – в правом верхнем, полужирным курсивом указываются инициалы и фамилия автора, затем обычным курсивом город и страна (на русском языке).

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – по центру заглавными буквами, полужирным (на русском языке). Название статьи должно полноценно отражать предмет и тему статьи, а также основную цель (вопрос), поставленную автором для раскрытия темы.

Название статьи **не должно превышать 13 слов** (=100 знаков).

Аннотация – объемом **200-250 слов** на русском языке, отделяется от текста статьи пропуском 1 строки. Рекомендуется отражать: предмет исследования, цель работы, метод или методологию проведения исследования, основные результаты работы и область применения результатов исследования *актуальность, методы, результаты, новизну и значимость исследования*. Не следует повторять название статьи.

Ключевые слова – на русском языке 5–8 слов (терминов), способствующих индексированию статьи в поисковых системах.

Текст набирается шрифтами Times New Roman, размер шрифта – 14 кеглей, межстрочный интервал – полуторный, все поля – 2 см, абзацный отступ – 1 см.; ориентация – книжная, перенос автоматический (без заголовков). Между словами текста делается один пробел (два и более не допускается). При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.

Текст рекомендуется структурировать

Введение – постановка рассматриваемого вопроса, актуальность, краткий обзор научной литературы по теме, четкая постановка цели работы.

Основная часть статьи должна быть разбита на пронумерованные разделы, имеющие содержательные названия. Возможны подразделы. Она должна содержать описание *материала и методов* исследования, описание проведенного анализа и полученные результаты.

Заключение – основные выводы исследования.

Языковые примеры выделяются в тексте курсивом, примеры из художественных текстов должны иметь ссылки на источники в подстрочных постраничных ссылках (не в список литературы). Допускается цитирование любых первоисточников, однако в список ссылок НЕ следует включать ссылки на такие материалы, как: неопубликованные работы; государственные документы (постановления правительства, законы и т.д.), исторические документы, газетные статьи, словари, художественные произведения.

При наборе *не допускается использование стилей, не задаются колонки*.

Не допускается *применение автоматических списков (перечней)*.

Ссылки и литература. Библиографические ссылки на русском языке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05–2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Для ссылок на научную литературу используются *затекстовые* ссылки, а на цитируемые литературные произведения, газеты, полевой материал и архивные документы, нормативные акты *подстрочных сносок* со сквозной нумерацией по тексту статьи.

Затекстовые ссылки располагаются в разделе **ЛИТЕРАТУРА** с 1-м отступом от текста. Порядок расположения источников в списке – алфавитный. Автоматическая нумерация не применяется. Источники на иностранных языках подаются в оригинале и не подвергаются затем транслитерации в разделе **REFERENCES**.

Общий объем статьи (с аннотацией, ключевыми словами, библиографическим списком, на русском и английском языках) от **10 000 до 40 000** знаков с пробелами (См. Образцы оформления статьи на русском и английском языках).

Сведения об авторе на русском и английском языках. Оформляются в конце статьи в таблице.

Таблица

Фамилия / Surname	
Имя, отчество / Name, middle name	
Ученая степень /Academic degree	
Ученое звание/ rank	
Организация (с указанием страны и города) / The organization (with the indication of the country and city)	
Должность и подразделение/ Position	
Почтовый адрес и телефон места работы / Postal address and phone of a place of work	
E-mail	
Контактный телефон / Contact phone	
Адресдляпочтовойрассылки / The address for a mailing group	

2.Информация на английском языке (аннотация, ключевые слова, транслитерация библиографического списка) (**файл 2**).

Тема статьи / рецензии / сообщения на английском языке.

Раздел **Abstract** содержит качественный (не машинный) английский перевод русского версии аннотации.

Раздел **Keywords** включает международные аналоги употребляемых терминов.

REFERENCES содержит транслитерацию списка из раздела «ЛИТЕРАТУРА». При автоматической транслитерации нужно выбирать версию BSI.

3. Скан-копия заверенного бланка согласия (файл 3). Согласие оформляется по образцу (см. прикрепленный файл *Blank soglasiya*). Бланк высылается после прохождения нормоконтроля, перед направлением на рецензирование. Подписывается всеми авторами (и соавторами в одном документе), заверяется по месту работы или учебы (аспирантов/магистрантов), заверяется печатью данных организаций. Сканируется.

5. *Скан-копия рецензии для аспирантов и магистрантов (файл 4), заверенная печатью (в документе отражается актуальность раскрываемой проблемы, оценивается научный уровень и дается рекомендация об опубликовании статьи в журнале). Оформляется, если статья присылается не в соавторстве с научным руководителем. Сканируется.

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ

Главный редактор – доктор пед. наук, профессор, профессор **Савва Любовь Ивановна**. тел. – 89058373060, e-mail: savva.53@mail.ru

Ответственный редактор – канд. филол. наук, доцент **Андреева Светлана Леонидовна**– 89068718999, e-mail: 216zamsv@mail.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

