



Педагогика:

история, перспективы

Pedagogy: History, Prospects

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ
РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

- ___ Образование и социум
- ___ Управление образованием
- ___ Коррекционная педагогика
- ___ Инновационные практики образования
- ___ Прикладные аспекты педагогических исследований
- ___ Теория и методика профессионального образования
- ___ Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования

ISSN 2686-9969 (ONLINE)

Том 7 № 5-6 2024

Педагогика: история, перспективы

Международный научный рецензируемый журнал Том 7 № 5–6 2024

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью международного научного журнала является освещение результатов научно–исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых–исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки при-
сылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утверждённым Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры*
- *Теория, методика и организация социально–культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*
- *Коррекционная психология и дефектология*

Филологические науки

- *Русская литература и литературы народов Российской Федерации*
- *Фольклористика*
- *Русский язык. Языки народов России*
- *Языки народов зарубежных стран*
- *Медиакоммуникации*

Главный редактор

Литвинов К.А. – кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования «Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования»; «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

Научный редактор

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственный редактор за выпуск

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»
г. Витебск, Республика Беларусь

Ответственный секретарь журнала

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Адрес редакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.
350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3

Тел/факс: +7 861 203 51 61

+7 (905) 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет

Главный редактор

Литвинов Кирилл Александрович – кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО); «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Игнатович Владлен Константинович – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член-корреспондент Академии Акмеологических наук

г. Краснодар, Россия

Бессонова Ольга Леонидовна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

г. Трнава, Словакия

Блейх Надежда Оскаровна – заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Академик Российской Академии Естествознания

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6715-9185>

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания

Бугаев Николай Иннокентьевич – кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского-II; Информационно-образовательный центр “Круг (“Эргири”))»

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна – кандидат педагогических наук, Советник Депутата Государственной Думы Российской Федерации

г. Москва, Россия

Быкасова Лариса Владимировна – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
г. Таганрог. Россия

Варечкова Любица – доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия
Scopus Author ID: 57214638078
г. Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
г. Витебск, Республика Беларусь

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
г. Краснодар. Россия

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр науки, образования и культуры «Обнинский полюс», Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ, советник Российской Федерации 3 класса
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
г. Москва, Россия

Дыбовский Александр Сергеевич – кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019–2022 годах – приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осаки университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
г. Токио, Япония – г. Владивосток, Россия

Елагина Вера Сергеевна – профессор, доктор педагогических наук, научный сотрудник лаборатории информатизации профессионального образования и социологических исследований, Челябинский институт развития профессионального образования, действительный член Российской академии естествознания
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
г. Челябинск, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019

г. Краснодар, Россия

Ковригина Лариса Валентиновна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

г. Новосибирск, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович – доктор филологических наук, зам.декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна – PhD психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

ScopusAuthorID: 55704832000

г. Астана, Казахстан

Нурадинов Алмат Сабитович – доцент, PhD психологических наук. Доцент кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>

ScopusAuthorID: 57216185790

г. Астана, Казахстан

Патюкова Регина Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

ScopusAuthorID: 57189048277

г. Краснодар, Россия

Петровский Вадим Артурович – профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
г. Санкт–Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна – профессор, член–корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально–педагогический университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7602-236X>
г. Самара. Россия

Поорова Эдита – доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>
г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор. Директор федерального государственного бюджетного научного учреждения "Институт развития. здоровья и адаптации ребёнка".)
Scopus Author ID: 57093990600
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна – профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАЕН, профессор, доктор психологических наук, профессор Института Русского языка РУДН, зав. лаб. психолого-педагогического сопровождения развития творческой личности Института Художественного Образования и Культурологии РАО
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна – кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>
г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, главный эксперт РОСДЕТЦЕНТРА, региональный координатор патриотического воспитания и наставничества; Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области», региональный координатор НПЦ «Холокост»; Заслуженный работник образования ЕАО; Почётный работник общего образования

РФ, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН);

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

г. Санкт-Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov – Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education; South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov. (Novocherkassk)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova – Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences
Krasnodar, Russia

Olga L. Byessonova – Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>
Trnava, Slovakia

Nadezhda O. Blaikh – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Social Work North Ossetian state University named after K.L. Khetagurov, Honored worker of Science and Education, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Vladikavkaz
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6715-9185>
Vladikavkaz, Republic of North Ossetia–Alania, Russia

Nikolay I. Bugaev – Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy–II; Information and educational center “Circle (“Ergiyir”)”.
Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Advisor to the Deputy of the State Duma of the Russian Federation
Moscow, Russia.

Larisa V. Bykasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
Taganrog, Russia

Lubica Vareckova – Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,
Scopus Author ID: 57214638078
Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina – PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
Vitebsk, Belarus

Veronika M. Grebennikova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
Scopus ID: 56530681200
Krasnodar, Russia

Viktor P. Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Childhood Laboratory of NP Center for Science, Education and Culture "Obninsk Pole", Honored Teacher of the Russian Federation, Advisor to the Russian Federation of the 3rd Grade
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
Moscow, Russia

Alexander S. Dybovsky – Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019–2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

Vera S. Elagina – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Researcher at the Laboratory of Informatization of Vocational Education and Sociological Research of the Chelyabinsk Institute of Professional Education Development
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia

Larisa V. Kovrigina – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

г. Novosibirsk, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the UNESCO International Department «Cultural–historical psychology of childhood», Moscow State University of Psychology and Pedagogy (MGPU),

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky – Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov

Moscow, Russia

Alia S. Mambetalina – PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

Scopus Author ID: 55704832000

Astana, Kazakhstan

Almat S. Nuradinov, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,

ORCID id : <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>

ScopusAuthorID: 57216185790

Astana, Kazakhstan

Regina V. Patyukova – Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii – Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Moscow, Russia

Marina V. Pimenova – Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign Languages

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

Scopus Author ID: 46861241300

Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University

Samara. Russia

Elena N. Pristupa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for Child Development, Health and Adaptation”.

Scopus Author ID: 57093990600

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>

Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".

The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

Annandale, Virginia, USA

Ilia M. Slobodchikov – Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Russian Language Institute, Head of the Laboratory for Psychological and Pedagogical Support for the Development of Creative Personality at the Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education

Moscow, Russia

Gulshat K. Urazalieva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-000-7976-7527>

Scopus Author ID: 6505920534

Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education, Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science"; full member of the Russian Academy of social Sciences.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko – Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)
Honorary Worker of Higher Professional Education,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>
Scopus Author ID: 8450839800
Tula, Russia

Anna I. Scherbina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (MSPU), Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education (IAPE)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina – Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>
Scopus Author ID: 57200566200
St. Petersburg, Russia,

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

*Образование и общество**Education and Society*

Елагина В.С. Ильина С.В.

г. Челябинск, Россия

Развитие профессионального интереса
как условие формирования инклюзивной
культуры у студентов педагогического
колледжа

V. S.Elagina, S.V. Ilyina

Chelyabinsk, Russia

15 Development of professional interest as a
condition for the formation of an inclusive
culture students of the pedagogical college

*Теория, методика и организация
социально-культурной
деятельности**Theory, methodology and organization
of socio-cultural activities*

Будаев Б.Т.

г. Улан-Удэ Республики Бурятия

О создании здоровьесберегающей обра-
зовательной среды в коррекционной шко-
ле интернатного типа (на примере специ-
альной (коррекционной)
общеобразовательной школы-интерната
V вида» г. Улан-Удэ Республики Бурятия)

B.T. Budaev

Ulan-Ude of the Republic of Buryatia

31 On the creation of a health-saving
educational environment in a correctional
boarding school (on the example of a special
(correctional) general education boarding
school of the V type in Ulan-Ude, Republic
of Buryatia)

Голубев Е.О.

г. Челябинск, Россия

Системный подход к формированию ме-
жэтнической культуры общения
курсантов военных вузов

E.O. Golubev

Chelyabinsk, Russia

48 Systemic approach to the formation of
interethnic culture communication of cadets
of military universities

Игнатович В. К., Семенова К. А.

г. Краснодар, Россия

Искусство как источник психического
развития дошкольника

V.K. Ignatovich , K.A. Semenova

Krasnodar, Russia

61 Art as a source mental development of
preschoolers

Шумова К.Е., Игнатович В. К.

г. Краснодар, Россия

Модель организации сюжетно-ролевых
игр как средство формирования межлич-
ностных отношений у детей старшего
дошкольного возраста

Ch.E. Shumova , V.K. Ignatovich

Krasnodar, Russia

73 Model of organizing story-role-playing
games as a means of forming interpersonal
relations in children of senior preschool age

*Психологические науки**Psychological Sciences*

Попов П.П., Игнатович А.В.

Московская обл., Россия

Аутизм как проблема

92 P.P. Popov, A.V. Ignatovich

Moscow Region, Russia

Autism as a problem

*Филологические науки**Philological Science*

Дыбовский А.С.
г. Владивосток, Россия
Ритуал и игра. О некоторых
особенностях речевой коммуни- 103
кации в русском и японском эт-
ноязыковых
коллективах (новая редакция)

A.S. Dybovsky
Vladivostok, Russia
Ritual and Play: On Certain Features of
Verbal Communication in Russian and
Japanese Ethnolinguistic Communities
(Revised Edition)

Информация для авторов

128

Information for Authors

**Оригинальная статья**

УДК 378.2

EDN [HUCGAK](#)

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-15-30

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА****Вера Сергеевна Елагина**

Челябинский институт развития профессионального образования

г. Челябинск, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

V_275@mail.ru

Светлана Владимировна Ильина

Миасский педагогический колледж

г. Миасс Челябинской области

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1853-8469>

psyhei@mail.ru

Аннотация. Введение В статье рассматривается проблема развития профессионального интереса, выступающего условием формирования инклюзивной культуры у студентов педагогического колледжа. Развитие профессионального интереса, а затем появление активной установки на работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, принятие ценностей инклюзивного образования, его исключительное значение в воспитании и обучении подрастающего поколения станут стимулом для творческой активности и успешной педагогической деятельности педагога. **Цель работы:** разработать методическую системы формирования профессионального интереса обучающихся педагогического колледжа. **Методы исследования.** В работе использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих теоретических (анализ психоло-

го-педагогической литературы, сравнение, систематизация и обобщение, моделирование) и эмпирических (наблюдение, беседа, анкетирование) методов исследования. В анкетировании приняли участие студенты 1 курса Миасского педагогического колледжа в количестве 95 человек, обучающиеся по пяти специальностям. **Результаты исследования.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, которые свидетельствуют о том, что необходима организация специальной деятельности студентов по формированию и развитию у них как интереса к будущей профессии педагога, так и формирования инклюзивной культуры, готовности к работе в инклюзивной образовательной среде образовательных организаций начального и дошкольного образования. С целью развития профессионального интереса к инклюзии и проблемам инклюзивного образования авторами статьи разработана методическая система, включающая взаимосвязанную учебную, воспитательную и самостоятельную деятельность обучающихся педагогического колледжа. Реализация методической системы в педагогическом колледже осуществляется поэтапно (теоретико-информационный, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный этапы) на фоне выявленных педагогических условий. **Выводы и заключение.** Профессиональный интерес педагога является необходимым и важным компонентом его инклюзивной культуры, стимулом для творческой активности и успешной педагогической деятельности педагога. Образовательный процесс педагогического колледжа имеет достаточно большой воспитательный и образовательный потенциал, способствующий развитию профессионального интереса будущего специалиста к инклюзии и проблемам инклюзивного образования. По мнению авторов, его развитие целесообразно осуществлять в рамках специально разработанной методической системы, включающей взаимосвязанную учебную, воспитательную и самостоятельную деятельность обучающихся педагогического колледжа.

Ключевые слова: профессиональный интерес, инклюзивное образование, инклюзивная культура, методическая система, подготовка студентов

Для цитирования: Елагина В.С., Ильина С.В. Развитие профессионального интереса как условие формирования инклюзивной культуры у студентов педагогического колледжа // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том. 7. № 5-6. С. 15-30...—....

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-15-30

Original article**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTEREST AS A CONDITION FOR
THE FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE STUDENTS
OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE****Vera S. Elagina**

Chelyabinsk Institute of Professional Education Development

Chelyabinsk, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

e-mail: V_275@mail.ru

Svetlana V. Ilina

Miass Pedagogical College

Miass, Chelyabinsk region, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1853-8469>

psyhei@mail.ru

Abstract. Introduction. The article deals with the problem of developing professional interest, which is a condition for the formation of an inclusive culture among students of a pedagogical college. The development of professional interest, and then the emergence of an active attitude to work with children with limited health opportunities, the adoption of the values of inclusive education, its exceptional importance in the upbringing and training of the younger generation will become an incentive for creative activity and successful pedagogical activity of a teacher. **The purpose of the work:** to develop a methodological system for the formation of professional interest of students of the pedagogical college. **Research methods.** The work used a set of interrelated and complementary theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature, comparison, systematization and generalization, modeling) and empirical (observation, conversation, questionnaire) research methods. The survey was attended by 1st year students of the Miass Pedagogical Institute. **The results of the study.** The article presents the results of an empirical study, which indicate that it is necessary to organize special activities of students to form and develop their interest in the future profession of a teacher, as well as the formation of an inclusive culture, readiness to work in an inclusive educational environment of educational organizations of primary and preschool education. In order to develop professional interest in inclusion and the problems of inclusive education, the authors of the article have developed a methodological system that includes interrelated educational, educational and independent activities of students of the pedagogical college. The implementation of the methodological system in the pedagogical college is carried out in stages (theoretical-informational,

procedural-activity and evaluative-effective stages) against the background of the identified pedagogical condition. **Conclusions and conclusion.** The professional interest of a teacher is a necessary and important component of his inclusive culture, an incentive for creative activity and successful pedagogical activity of a teacher. The educational process of the pedagogical college has a sufficiently large educational and educational potential, contributing to the development of the professional interest of the future specialist in inclusion and the problems of inclusive education. According to the authors, its development should be carried out within the framework of a specially developed methodological system that includes interrelated educational, educational and independent activities of students of the pedagogical college

Key words: professional interest, inclusive education, inclusive culture, methodological system, student training

For citation: Elagina V.S., Ilyina S.V. Development of professional interest as a condition for the formation of an inclusive culture students of the pedagogical college. Pedagogy: History, Prospects. 2024. Volum 7. № 5-6, pp. 15-30 (In Russ.). DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-15-30

Введение

На современном этапе развития общества инклюзивное образование как социально-педагогический феномен становится одной из важнейших проблем системы отечественного образования, ориентированной на создание доступных условий для образования всех детей в соответствии с их потребностями (в том числе и с особыми потребностями), возможностями и способностями. По мнению Б.Ж. Бейсенбаева, необходимость развития культуры инклюзивного образования, реализации инклюзивной практики в образовательных организациях разного уровня объясняется ростом количества детей с особыми образовательными потребностями [1].

Актуальность и востребованность обучения и воспитания детей, имеющих инвалидность и (или) ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), объясняет высокие требования, предъявляемые к педагогу, который должен владеть знаниями и умениями не только в области педагогики и психологии, но и в области физиологии и медицины, понимать особенности инклюзивного образования, обладать педагогической культурой, любить и принимать детей, какими бы они не были разными по своим познавательным способностям, состоянию здоровья, характеру, интересам и мотивам. Очевидно и то, что педагог инклюзивного образования – это не только высоко квалифицированный и компетент-

ный специалист, но человек, заинтересованный в постоянном совершенствовании профессиональной деятельности. Поэтому так важно в образовательных организациях среднего профессионального образования (педагогическом колледже) создать все условия для подготовки будущих педагогов начального и дошкольного образования, развития у них профессионально-педагогического интереса.

В своем исследовании Гайкова Т.П. отмечает, что высокая эффективность профессионально-педагогической деятельности учителя начальных классов возможна при наличии у него подлинного, глубокого профессионального интереса [2].

Материалы и методы исследования

В работе использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих теоретических (анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, систематизация и обобщение, моделирование) и эмпирических (наблюдение, беседа, анкетирование) методов исследования. В анкетировании приняли участие студенты 1 курса Миасского педагогического колледжа в количестве 95 человек, обучающиеся по пяти специальностям.

Результаты исследования и их обсуждение

Выбор профессионального пути, жизненное и трудовое самоопределение является серьезным и ответственным шагом. Для студента педагогического колледжа, вчерашнего школьника, важно осознавать, что овладение системой профессионально-педагогических знаний и умений, развитие творческого потенциала, конкурентоспособности и мобильности, формирование профессионально важных качеств и ценностей является залогом успешной педагогической деятельности. В процессе подготовки будущих педагогов начального и дошкольного инклюзивного образования особое значение приобретает формирование инклюзивной культуры, развитие интереса к данному феномену, воспитание толерантности (уважения к другим людям), чувства эмпатии, гуманного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению Дербеновой Г.В., инклюзивная культура должна рассматриваться в качестве основы для формирования готовности студентов к работе в инклюзивной среде образовательной организации [3].

Решающую роль в формировании инклюзивной культуры играет развитие не только познавательного, но и профессионального интереса студентов к проблемам инклюзивного образования. Развитие профессионального интереса, а затем появление активной установки на работу с детьми, имеющими инвалидность и (или) ограниченные возможности здоровья, принятие ценностей инклюзивного образования, его исключительное значение в воспитании и обучении подрастающего поколения станут стимулом для творческой активности

и успешной педагогической деятельности педагога.

Профессиональный интерес является одной из составляющих направленности личности, «это жизненная позиция, определяющая избирательность и уровень активности субъекта» [4, с. 96].

Развитие профессиональной активности, познавательного интереса, стремления и способности использовать полученные психолого-педагогические, предметные и методические знания в будущей деятельности учителя начальной школы или воспитателя дошкольной образовательной организации выступает залогом повышения качества обучения студентов в педагогическом колледже.

Проблема развития и формирования профессионального интереса довольно широко представлена в работах отечественных ученых. Ей посвящены труды А.Т. Байtimiровой, М.Ф. Беляева, В.Ф. Бессараба, С.П. Кряжде, И.А. Смирнова и др., в которых авторы высказывают свое мнение относительно сущности и содержания рассматриваемого понятия.

Так, М.В. Антипов и Ю.М. Царапкина, проводя свое исследование, пришли к выводу, что «профессиональный интерес – это важная составляющая становления специалиста, успешность формирования которого напрямую влияет на мотивацию и, как следствие, на качество подготовки специалиста» [5, с. 42].

Обобщая разные точки зрения на сущность понятия «профессиональный интерес», А.Т. Байtimiрова трактует профессиональный интерес как «избирательное активно-положительное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, связанное с желанием ею заниматься, которое возникает и развивается в процессе этой деятельности» [6, с. 118].

По мнению О.Н. Мазиной, профессиональный интерес представляет собой непосредственное эмоциональное практико-познавательное отношение к профессии, при благоприятных условиях переходящее в направленность личности на конкретную профессиональную деятельность.

Профессиональный интерес неизменно сопутствует успешной профессиональной деятельности» [7, с. 164-165]. Таким образом, под профессиональным интересом понимается и направленность личности, и ее положительное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, и потребность в приобретении профессиональных знаний, стремление самореализоваться в профессии.

Рассматривая возможности образовательной среды педагогического колледжа для формирования инклюзивной культуры будущих педагогов, их готовности к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья или инвалидность, особенности развития профессионального интереса студентов к проблеме инклюзии в образовании, авторами статьи при содействии специалистов отдела профориентационной диагностики и консультирования образова-

тельного комплекса «Смена» (г. Челябинск) было проведено анкетирование студентов 1 курса (95 человек) по следующим специальностям: 44.02.02 Преподавание в начальных классах; 44.02.01. Дошкольное образование; 44.02.04 Специальное дошкольное образование, 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании; 44.02.03. Педагогика дополнительного образования.

При исследовании особенностей формирования профессионального интереса у студентов, будущая педагогическая деятельность которых будет связана в том числе и с обучением детей с ОВЗ, были использованы следующие методики:

1) анкета «Отношение к профессии», целью которой является определение профессиональных интересов у обучающихся первого курса, принимающих участие в педагогическом эксперименте по теме «Формирование инклюзивной культуры у студентов педагогического колледжа в условиях инклюзивной образовательной среды». Анкета содержала девять вопросов:

1. Мне нравится будущая профессия.
2. Думаю, после окончания колледжа продолжить обучение в ВУЗе по своей профессии.
3. Мне интересна тема инклюзивного образования.
4. Если бы мне представилась возможность поменять профессию, я бы ею не воспользовался.
5. Я думаю в будущем работать по выбранной профессии.
6. Я читаю дополнительную литературу по педагогике и инклюзивному образованию
7. Я не сомневаюсь, что выбрал будущую профессию верно.
8. Если бы мне снова представилась возможность выбирать профессию, я бы повторил свой выбор.
9. Я считаю важным формирование инклюзивной культуры у студентов.

Ответы, полученные от студентов, участников анкетирования, позволили судить об отношении первокурсников к будущей профессии и их интересе к проблемам инклюзивного образования.

Результаты анкетирования, целью которого было определение отношения студентов к инклюзии в образовании, представлены на рисунке 1.

2) карта интересов Голомштока А.Е. (компьютерный комплекс Профиль 2), содержание которой ориентировано на изучение приоритетных профессиональных интересов, соответствующих выбранному направлению обучения:

- коррекционная педагогика в начальном образовании (педагогика, сфера обслуживания, биология);

- преподавание в начальных классах и дошкольное образование (педагогика, сфера обслуживания, изобразительное искусство);
- педагогика дополнительного образования (педагогика, сфера обслуживания, спорт, техника).

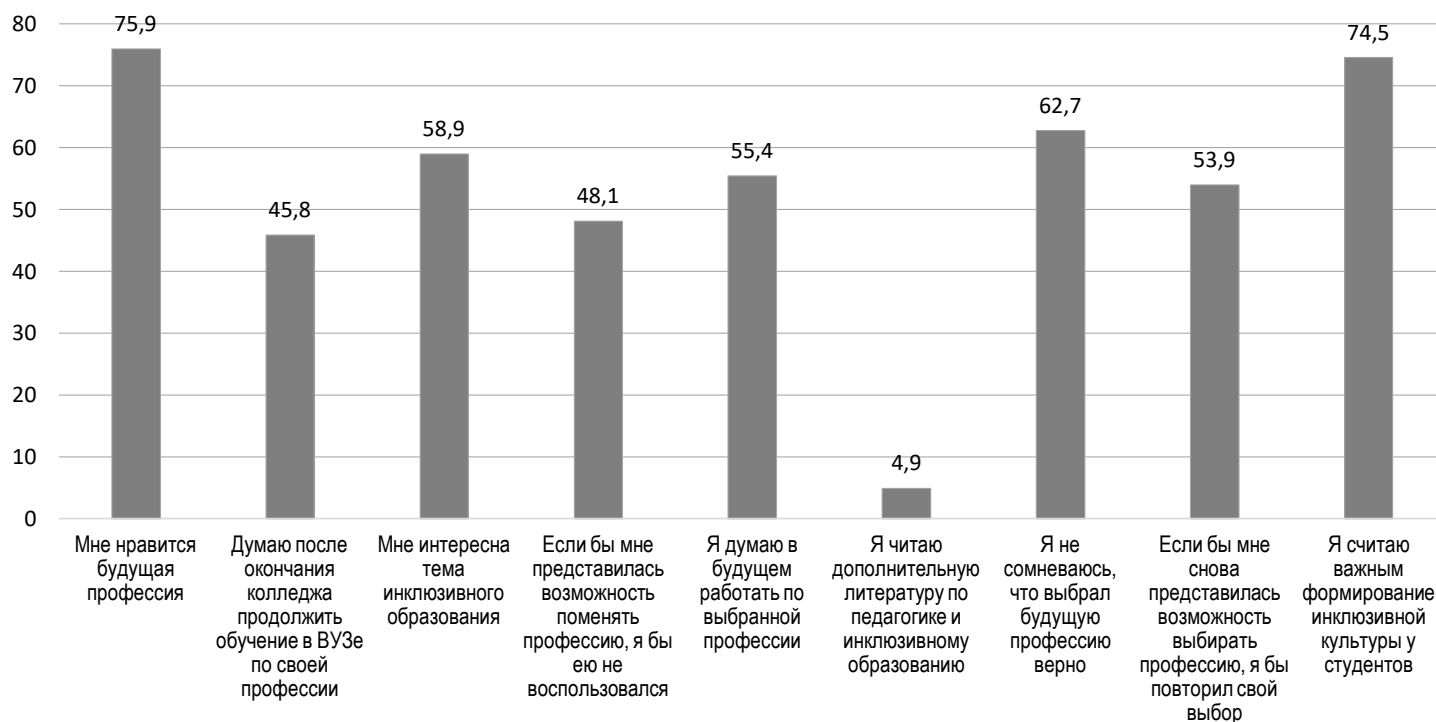


Рисунок 1. Результаты анкетирования «Отношение к профессии»

Picture 1. The results of the survey «Attitude to the profession»

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article

По результатам анкетирования были сделаны следующие выводы. 75,8 % респондентов нравится будущая профессия педагога, 45,8 % планируют после окончания педагогического колледжа продолжить образование в ВУЗе, чтобы повысить уровень своей компетентности. Из всех участников исследования наибольший интерес к продолжению образования проявили студенты, обучающиеся по специальности 44.02.03. Педагогика дополнительного образования (57,1 %). 62,7 % первокурсников считают, что сделали правильный выбор будущей профессии. 53,9 % респондентов не сомневаются в том, что, если бы им снова представилась возможность поменять или выбрать профессию, они бы не отказались от выбранного профессионального пути и повторили бы свой выбор (48,1%). Обобщая результаты анкетирования можно сделать заключение о том, что более 80,0 % студентов проявляют достаточно осознанный и прочный интерес к будущей профессии и в будущем планируют работать в образовательных организациях в том числе и инклюзивного образования (55,4%).

Трансформация общества и системы образования в сторону включения в образовательную среду детей с ограниченными возможностями здоровья определяет содержание и направление подготовки будущих специалистов для инклюзивного образования, выдвигает новые требования к педагогу, его инклюзивной культуре и компетенции. Ориентируя студентов на приобретение знаний, умений, компетенций в вопросах, связанных с инклюзией в образовании, формирование культурного отношения к детям с инвалидностью или ОВЗ, авторов статьи интересовало их отношение к данной проблеме. В результате анкетирования было установлено, что у более чем 58,9 % первокурсников вопросы инклюзии вызывают определенный интерес, хотя только 4,9 % из них обращаются к дополнительной литературе с тем, чтобы самостоятельно разобраться в проблемах инклюзивного образования. При этом наибольший интерес к инклюзии проявляется среди студентов, обучающихся по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании (95,1 %), в меньшей степени вопросы инклюзии интересны студентам, обучающимся по специальности 44.02.01. Дошкольное образование (61,5 %).

Все студенты первого курса хорошо осознают необходимость формирования инклюзивной культуры, культурных отношений с детьми с ОВЗ и их родителями, понимая важность и значимость инклюзии на современном этапе развития общества и системы образования (74,5%). И в этом случае отмечается высокий процент понимания у студентов, перечисленных выше направлений подготовки.

По результатам диагностики соответствия профессиональных интересов студентов выбранному направлению обучения были сделаны следующие выводы:

1) около 80% обучающихся имеют профессиональные интересы, соответствующие выбранному направлению обучения – коррекционная педагогика в начальном образовании (интерес к педагогике проявляется у 80,4% обучающихся, интерес к сфере обслуживания – 87,6%, интерес к биологии – 50,9%);

2) около 85% обучающихся имеют профессиональные интересы, соответствующие выбранному направлению обучения – преподавание в начальных классах (интерес к педагогике проявляется у 85% обучающихся; интерес к сфере обслуживания – 85%, интерес к изобразительному искусству – 60%);

3) около 70% обучающихся имеют профессиональные интересы, соответствующие выбранному направлению обучения – дошкольное образование (интерес к педагогике проявляется у 69,2% обучающихся; интерес к сфере обслуживания – 76,9%; интерес к изобразительному искусству – 46,1%);

4) педагогика дополнительного образования (интерес к педагогике проявляется у 80,9% обучающихся, интерес к сфере обслуживания – 90,4%, интерес к спорту – 85,7%, интерес к технике – 9,5%).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что несмотря на достаточно высокие показатели развития у первокурсников профессионального интереса необходима дальнейшая целенаправленная и систематическая работа по организации деятельности студентов по формированию и развитию у них как интереса к будущей профессии педагога, так и формирования инклюзивной культуры, готовности к работе в инклюзивной образовательной среде образовательных организаций начального и дошкольного образования.

С целью развития профессионального интереса к инклюзии и проблемам инклюзивного образования авторами статьи разработана методика формирования профессионального интереса, включающая цель, содержание, формы и методы обучения, интерактивные технологии, способствующие организации взаимосвязанной учебно-воспитательной и самостоятельной деятельности обучающихся педагогического колледжа.

Реализация методики формирования профессионального интереса осуществлялась в три этапа:

1 этап - теоретико-информационный. Целью данного этапа является изучение дисциплины «Основы обучения лиц с особыми образовательными потребностями». На этом этапе студенты активно вовлекаются не только в учебный процесс, направленный на формирование системы научных знаний и практических умений, но и принимают участие олимпиадах по инклюзивному образованию, пишут эссе, решают ситуационные задачи, связанные с проблемами инклюзии.

Особую ценность как вида самостоятельной работы представляет эссе, цель которого заключается в том, что студенты в свободной форме высказывают свою позицию о педагогических фактах, событиях, проблемах инклюзивного образования, приводят убедительные аргументы в защиту своей точки зрения, что создает предпосылки для перехода студентов на более высокий уровень познавательной деятельности – исследовательский, творческий.

Все чаще в процессе профессиональной подготовки используются новые образовательные технологии, к которым следует отнести кейс-технологии или решение ситуационных задач. Использование этой технологии позволяет формировать у студентов навыки ситуационного анализа, развивать умение принимать ответственное решение в ситуациях неопределенности, непредвиденности, требующее от педагога глубоких и всесторонних знаний индивидуальных психических и физических особенностей обучающихся, имеющих инвалидность и/или ограниченные возможности здоровья – с одной стороны, и проблем инклюзивного образования – с другой.

На этом этапе важно обратить внимание на формирование у студентов позитивного отношения к инклюзии, развитие профессионально значимых мотивов, вызвать интерес к проблемам инклюзивного образования.

2 этап - процессуально-деятельностный, предполагает активное участие студентов в различных видах деятельности: тренингах, тематических неделях и вебинарах по тематике инклюзивного образования, мастер-классах и деловых играх, в конкурсах исследовательских проектов, работу в качестве волонтеров, разработку методических и дидактических материалов для обучающихся и их родителей.

На этом этапе интересной формой организации обучения является привлечение студентов в работу вебинаров, тематика которых связана с проблемами инклюзивного образования. Методическая значимость данной формы обучения заключается в том, что во время вебинара у студентов формируются коммуникативные умения: активно слушать и принимать мнение участников, выступать в роли оппонента, высказывать свою точку зрения, задавать вопросы и отвечать на вопросы. Другой формой обучения студентов, активизирующей их познавательную деятельность, являются тренинги. Методика проведения тренингов предполагает использование таких видов деятельности, как игра, общение, которые способствуют повышению мотивации, принятию себя и других участников, развитию рефлексии, стремлению к саморазвитию. Во время тренинга важно создать комфортную образовательную среду, атмосферу сотрудничества и взаимопомощи [8].

В повышении мотивации и развитии познавательного интереса к проблемам инклюзивного образования большое значение имеют тематические недели, включающие деятельность студентов на разных этапах ее подготовки и осуществлении. Кроме того, тематическая неделя обеспечивает формирование системы знаний в области инклюзивного образования, приобретение новых навыков и умений, расширение научного кругозора, понимание смысла педагогической работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья или инвалидность [9].

Нельзя не отметить значимость волонтерства как фактора формирования инклюзивной культуры. Основное назначение инклюзивного волонтерства заключается в решении социально значимых проблем, связанных с реабилитацией лиц с ОВЗ, становление/восстановление их социальной субъектности, полноценная интеграция в социальную (экономическую, культурную и т.д.) жизнь общества. По мнению Е.В. Викторовой, добровольчество позволяет человеку с ограничениями в здоровье не «терять» себя в этой деятельности, но наполнять свою деятельность и жизнь смыслами через реабилитацию, установление новых отношений, содержательное проведение свободного времени [10]. У педагога инклюзивного образования, включенного в волонтерство, развиваются такие ценности, как взаимопомощь, защищенность, ответственность, свобода, равенство, коллективизм, толерантность и т.д.

Еще одним важным направлением развития профессионального интереса и формирования инклюзивной культуры является просвещение родителей. Оно

осуществляется через участие родителей в родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, оформлении стендов, подготовке и проведении воспитательных мероприятий, направленные на формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ, общение с ними как с равными, преодоление социальной беспомощности.

3 этап – оценочно-результативный позволяет оценить уровень готовности студентов к практическому применению теоретических знаний. Результаты своей деятельности студенты представляют на студенческих конференциях в виде презентаций исследовательских проектов, разработок памяток, плакатов, фоторепортажей.

Одной из актуальных и важных задач организации процесса развития профессионального интереса у студентов является организация самостоятельной работы.

В процессе самостоятельной работы у студентов формируются навыки и умения учиться самостоятельно на протяжении всей профессиональной деятельности, развиваются профессионально значимые качества: самостоятельность, ответственность, целеустремлённость, креативность. С этой целью в педагогическом колледже организуются творческие мастерские, педагогические и профессиональные (производственные) практики, студенческие научные лаборатории, конкурсы студенческих работ, студенческие конференции и др.

Условиями эффективной реализации методики формирования профессионального интереса у студентов в процессе формирования инклюзивной культуры студентов педагогического колледжа, по мнению авторов статьи, являются следующие:

- организация педагогического взаимодействия субъект-субъектного характера всех участников образовательной организации, готовность к совместной творческой деятельности педагога и обучающихся;
- вовлечение студентов в разные виды деятельности, в том числе и волонтерскую работу с детьми, имеющими инвалидность и (или) ограниченные возможности здоровья;
- использование интерактивных методов и технологий обучения, способствующие пробуждению и развитию как познавательного, так и профессионального интереса, а также активизации познавательной деятельности студентов.

Выводы и заключение.

Таким образом, активное внедрение идей инклюзии в образовательные организации России требует серьезной подготовки студентов, одним из направлений которой является формирование инклюзивной культуры будущих педагогов.

Формирование инклюзивной культуры студентов невозможно без развития профессионального интереса как важнейшего побудителя деятельности, оказывающего существенное влияние на ее успешность и эффективность.

Специфика педагогической профессии выступает в качестве предмета профессионального интереса, поэтому перед преподавателями педагогического колледжа ставится задача формирования и развития у студентов первого курса интереса к будущей профессии педагога, а также к проблемам инклюзивного образования, в условиях которого им, возможно, придется работать.

Осознанный интерес является стимулом к развитию и саморазвитию личности будущего педагога, принявшего на себя миссию обучения и воспитания детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Развитие профессионального интереса студентов к проблемам инклюзивного образования в период их обучения в педагогическом колледже способствует активизации творческой деятельности студентов, осознанию личностью своих педагогических способностей, развитию профессионально значимых личностных качеств – наблюдательности, настойчивости, самостоятельности, становление которых идет вместе с развитием интереса к профессии.

Безусловно, образовательный процесс педагогического колледжа имеет достаточно большой воспитательный и образовательный потенциал, позволяющий решать задачи развития профессионального интереса как одного из необходимых условий формирования инклюзивной культуры у обучающихся в процессе их подготовки.

Развитие профессионального интереса к инклюзии и проблемам инклюзивного образования, по мнению авторов статьи, целесообразно осуществлять в рамках специально разработанной методики, включающей взаимосвязанную учебно-воспитательную и самостоятельную деятельность обучающихся педагогического колледжа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бейсенбаева Б. Ж. Актуальность инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. С. 1-3. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9820/> (дата обращения: 12.10.2024).
2. Гайкова, Т.П. Формирование профессионально-педагогического интереса будущих учителей начальных классов // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. Т. 6. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/85PD MN218.pdf> (дата обращения: 10.10.2024).
3. Дербенева Г.В. Формирование инклюзивной культуры у студентов в образовательной среде педагогического вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 6. URL: <https://mir->

- nauki.com/PDF/51PDMN622.pdf (дата обращения: 10.10.2024).
4. Петелина Е.А. Профессиональный интерес педагога-хормейстера // ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. 2006. № 1. С. 96–97. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=4669> (дата обращения: 11.10.2024).
 5. Антипов М.В., Царапкина Ю.М. Профессиональный интерес и особенности его формирования в процессе киберсоциализации // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Красноярск, 2022. С. 41–44.
 6. Байтимирова А.Т. Сущность и структура понятия «профессиональный интерес» // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4. С. 116–118.
 7. Мазина О.Н. Технология развития профессионального интереса у студентов профессиональной образовательной организации // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 164–170. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8044/> (дата обращения: 12.10.2024).
 8. Елагина В.С., Каменкова Н.В., Ильина С.В. Использование интерактивных технологий в процессе формирования инклюзивной культуры студентов педагогического колледжа // Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы: сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции, 30–31 мая 2024 года. / Под науч. ред. Богинской Ю. В. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2024. С. 112–117.
 9. Елагина В.С., Каменкова Н.В., Ильина С.В., Акулов В.А. Тематическая неделя как методический инструмент формирования инклюзивной культуры студентов педагогического колледжа // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 3. С. 129–134.
 10. Викторова Е.В. Инклюзивное волонтерство: понятие, феномен, перспективные подходы к исследованию // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». 2022. Вып. 4 (309). С. 74-82. DOI: 10.53598 / 2410-3691-2022-4-309-74-82.

REFERENCES

1. Beisenbayeva B. J. The relevance of inclusive education in the development of the modern educational system. Topical issues of modern pedagogy: materials of the VIII International Scientific Conference (Samara, March 2016). Samara: ASGARD Publishing House LLC, 2016. pp. 1–3. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9820/> (date of request: 12.10.2024).

2. Gaikova T.P. Formation of professional and pedagogical interest of future primary school teachers. The online magazine "World of Science". 2018. Vol. 6. No. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/85PD MN218. pdf> (accessed date: 10.10.2024).
3. Derbeneva G.V. Formation of an inclusive culture among students in the educational environment of a pedagogical university. The world of science. Pedagogy and psychology. 2022. Vol. 10. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN622.pdf> (date of application: 10.10.2024).
4. Petelina E.A. Professional interest of a choirmaster teacher. FUNDAMENTAL RESEARCH. 2006. No. 1. pp. 96–97. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=4669> (date of application: 11.10.2024).
5. Antipov M.V., Zарapkina Yu.M. Professional interest and features of its formation in the process of cybersocialization. Professional self-determination of the youth of the innovative region: problems and prospects: collection of articles based on the materials of the All-Russian (national) scientific and practical conference. Krasnoyarsk, 2022. pp. 41–44.
6. Baitimirova A.T. The essence and structure of the concept of "professional interest". Theory and practice of social development. 2013. No. 4. pp. 116–118.
7. Mazina O.N. Technology for the development of professional interest among students of a professional educational organization. O. N. Mazina. Innovative pedagogical technologies: materials of the II International Scientific Conference (Kazan, May 2015). Kazan: Buk, 2015. pp. 164–170. URL: <https://moluch.ru /conf/ped/archive/150/8044/> (date of application: 12.10.2024).
8. Elagina V.S., Kamenkova N.V., Ilyina S.V. The use of interactive technologies in the process of forming an inclusive culture of students of the pedagogical college. Social and educational inclusion: Strategies, practices, resources: a collection of articles based on the materials of the VIII International Scientific and Practical Conference, May 30-31, 2024. Under scientific ed. Boginskaya Yu.V. Simferopol: IT "ARIAL", 2024. pp. 112–117.
9. Elagina V.S., Kamenkova N.V., Ilyina S.V., Akulov V.A. Thematic week as a methodological toolkit for the formation of inclusive culture of students of pedagogical college. Modern science-intensive technologies. 2024. No. 3. pp. 129–134.
10. Viktorova E.V. Inclusive volunteering: concept, phenomenon, prospective approaches to research. Bulletin of the Adyghe State University. Series «Regional Studies: Philosophy, History, Sociology, Jurisprudence, Political Sciences, Culturology». 2022. Iss. 4 (309). pp. 74-82. DOI: 10.53598 / 2410-3691-2022-4-309-74-82.

Информация об авторах: Вера Сергеевна Елагина – профессор, доктор педагогических наук, научный сотрудник лаборатории информатизации профессионального образования и социологических исследований ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования,
г. Челябинск, Россия
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
e-mail: V_275@mail.ru

Светлана Владимировна Ильина – руководитель Ресурсного учебно-методического центра среднего профессионального образования ГБПОУ «Миасский педагогический колледж»,
г. Миасс Челябинской области
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-1853-8469>
e-mail: psyhei@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Vera Sergeevna Elagina, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Researcher at the Laboratory of Informatization of Vocational Education and Sociological Research of the Chelyabinsk Institute of Professional Education Development
Chelyabinsk, Russia
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
V_275@mail.ru

Svetlana Vladimirovna Ilyina – Head of the Resource educational and Methodological Center of Secondary vocational Education GBPOU "Miass Pedagogical College",
Miass, Chelyabinsk region
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-1853-8469>
e-mail: psyhei@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 07.11.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 14.12.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2024

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*
*Theory, methodology
and organization of socio-cultural activities*



Оригинальная статья

УДК 378

EDN [LDSDOV](#)

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-31-47

**О СОЗДАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА
(на примере специальной (коррекционной) общеобразовательной
школы-интернат V вида г. Улан-Удэ Республики Бурятия)**

Бэлигто Тумэнович Будаев

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида
г. Улан-Удэ Республики Бурятия
bbt_90@list.ru

Аннотация. Введение. В статье рассматриваются проблема выявления и обоснования ресурсов создания здоровьесберегающей образовательной среды в коррекционной школе интернатного типа. Решение этой проблемы требует консолидации усилий администрации и педагогического коллектива школы, привлечения специалистов для научно-методического сопровождения инновационных проектов, привлечения дополнительных средств учредителя, а также использования возможностей грантового финансирования и информационной открытости организации. Цель статьи состоит в выявлении и обосновании методов и управленческих условий, обеспечивающих становление здоровьесберегающей среды для социальной адаптации личности ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи, сохранении и укреплении его физического и психического здоровья в образовательном учреждении. **Материалы и методы.** Теоретико-методологической основой исследования является общая концепция здоровьесберегающей образовательной среды. Исследование проведено с использованием методов теоретического анализа научной литературы и изучения опыта управления образовательным учреждением. Автором использован социально-педагогический подход к созданию здоровьесберегающей среды образовательных учреждений, с учетом социальных, психолого-физиологических, организа-

ционно-педагогических, управленческих факторов, влияющих на здоровье школьников. Для анализа управленческого опыта использованы материалы деятельности ГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида» ГБОУ «СКОШИ V вида» Республики Бурятия. **Результаты и обсуждение.** Охарактеризованы общие методы и организационные условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений интернатного типа. Показаны соответствующие им специфические особенности в организации и режиме пребывания детей в условиях временных и ресурсных дефицитов при планировании деятельности с обучающимися. Обоснована ведущая роль школы в решении задач здоровьесбережения детей. В этой связи показана недостаточность ресурсов школы интернатного типа для полноценного решения этой задачи. Охарактеризована управленческая и культурно-творческая функция взаимодействия школы, родителей и детей. **Выводы и заключение.** Сделан вывод, что при создании здоровьесберегающей образовательной среды в коррекционной школе интернатного типа важно выявить и обосновать управленческие решения, которые приведут к консолидации усилий администрации и педагогического коллектива школы, привлечения специалистов для научно-методического сопровождения по проектированию и реализации соответствующих проектов, привлечения грантового финансирования, средств учредителя, информационной открытости по созданию соответствующей среды.

Ключевые слова: здоровьесберегающая образовательная среда, коррекционная школа интернатного типа, логокоррекция, гранты, реабилитация и абилитация

Для цитирования: Будаев Б.Т. О создании здоровьесберегающей образовательной среды в коррекционной школе интернатного типа (на примере специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат V вида» г. Улан-Удэ Республики Бурятия) // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том. 7. № 5-6. С. 31-47.

DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-31-47

Благодарности: автор выражает особую признательность за помощь и поддержку Министерству образования и науки Республики Бурятия, Валерию Анатольевичу Позднякову, Галине Николаевне Фомицкой, Татьяне Николаевне Сенгеевой, Любови Викторовне Мункуевой, Алене Юрьевне Байбородиной, Олегу Игнатьевичу Булутову, Галине Очировне Будаевой, Анастасии Дмитриевне Кобылкиной, администрации и педагогам школы, ученикам и их родителям.

Original article

**ON THE CREATION OF A HEALTH-SAVING EDUCATIONAL
ENVIRONMENT IN A CORRECTIONAL BOARDING SCHOOL
(on the example of a special (correctional) general education boarding school of
the V type in Ulan-Ude, Republic of Buryatia)**

Baligto Tumenovich Budaev

Special (correctional) general education boarding school of the V type

Ulan-Ude of the Republic of Buryatia

bbt_90list88@list.ru

Abstract. Introduction. The article deals with the problem of identifying and justifying the resources for creating a health-saving educational environment in a correctional boarding school. The solution of this problem requires consolidation of efforts of the school administration and teaching staff, involvement of specialists for scientific and methodological support of innovative projects, attraction of additional funds of the founder, as well as the use of grant funding and information openness of the organization. The aim of the article is to identify and substantiate the methods and management conditions that ensure the formation of a health-saving environment for the social adaptation of the personality of a child with severe speech disorders, preservation and strengthening of his physical and mental health in an educational institution. **Materials and methods.** The theoretical and methodological basis of the study is the general concept of health-saving educational environment. The study was conducted using the methods of theoretical analysis of scientific literature and study of the experience of management of educational institution. The author used a socio-pedagogical approach to the creation of health-saving environment of educational institutions, taking into account social, psychological, physiological, organizational, pedagogical, managerial factors affecting the health of schoolchildren. To analyze the management experience, we used the materials of the activities of the State Budget Institution “Special (Correctional) General Education Boarding School V Type” Special (Correctional) General Education Boarding School V Type of the Republic of Buryatia. **Results and discussion.** The general methods and organizational conditions of creating a health-saving environment of residential educational institutions are characterized. Specific features corresponding to them in the organization and mode of children's stay in conditions of time and resource deficits in planning activities with students are shown. The leading role of school in solving the tasks of children's health saving is substantiated. In this regard, the insufficiency of resources of the boarding school for the full solution of this problem is shown. The managerial and cultural-creative function of interaction between school, parents and children is characterized. **Conclusions and Conclusion.** It is concluded that when creating a

health-saving educational environment in a remedial boarding school it is important to identify and justify management decisions that will lead to the consolidation of efforts of the administration and teaching staff of the school, the involvement of specialists for scientific and methodological support for the design and implementation of relevant projects, the attraction of grant funding, the founder's funds, information openness to create the appropriate environment.

Keywords: health-saving educational environment, correctional boarding school, speech correction, grants, rehabilitation and habilitation

For citation: Budaev B.T. On the creation of a health-saving educational environment in a correctional boarding school (on the example of a special (correctional) general education boarding school of the V type in Ulan-Ude, Republic of Buryatia). Pedagogy: History, Prospects. 2024. Volum 7. № 5-6, pp. 31-47(In Russ.). DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-31-47

***Acknowledgements:** The author is especially grateful for the help and support of the Ministry of Education and Science of the Republic of Buryatia, Valery Anatolyevich Pozdnyakov, Galina Nikolayevna Fomitskaya, Tatiana Nikolaevna Sengeeva, Lyubov Viktorovna Munkueva, Alena Yurievna Bayborodina, Oleg Ignatyevich Bulutov, Galina Ochirovna Budaeva, Anastasia Dmitrievna Kobylkina, the administration and teachers of the school, pupils and their parents.*

Введение

В связи с разработкой Стратегии развития образования до 2036 года возникает необходимость актуализировать проблемы сохранения здоровья ребенка, которое должно рассматриваться не только с точки зрения медицинской категории, но и как социальная ценность, для реализации которой должна быть создана здоровьесберегающая образовательная среда. Особенно это важно обеспечить в учреждениях интернатного типа, в которых наблюдаются недостатки в организации жизнедеятельности в связи с недостаточной разработанностью методик организации воспитательного процесса, в том числе и здоровьесберегающего содержания.

В настоящее время нормативно-правовая база представляет достаточную базу для реализации здоровьесбережения школьников: Конвенцией ООН «О правах инвалидов» (Федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ) [1], «Концепцией развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период

до 2025 года» [2], Национального проекта «Образование» [3], Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [4], Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [5], национального проекта «Здравоохранение» и др.

Исследования по формированию здоровьесберегающей образовательной среды представлены в работах М.Я. Виленского, В.А. Вишневого, Г.К. Зайцева, Э.М. Казина, Г.А. Калачёва. Методологические принципы здоровьесориентированной образовательной деятельности учителя, которые заключаются в сохранении, укреплении и формировании здоровья учащихся, разработали И.И. Брехман, Н.В. Колбанов, Г.К. Зайцев, Л.Г. Татарникова.

Но, несмотря на внимание ученых к данной проблеме, до сих пор отсутствует обоснование особенностей формирования здоровьесберегающей образовательной среды в школах интернатного типа для детей с особыми образовательными потребностями.

Одной из ключевых проблем формирования здоровьесберегающей образовательной среды в таком учреждении является то, что среди учащихся крайне мало практически здоровых детей. В школу-интернат V вида поступают дети не только с сохранным интеллектом и сохранным физическим слухом, но и с тяжелыми нарушениями речи. Дети часто болеют простудными заболеваниями, и это на фоне имеющихся психо-физических отклонений у каждого ребенка.

Данные проблемы, по мнению И.В. Бакулиной, выражаются существующими *противоречиями*:

- «между потребностью учащихся и их семей в сохранении и укреплении здоровья и ухудшением физического состояния детей,
- между изменением требований с введением новых ФГОС и способностью учащихся к усвоению новых компетенций,
- между стремлением педагогов внедрять здоровьесберегающие технологии и уровнем их подготовленности к реализации на практике» [6].

Вместе с тем, необходимость такого исследования актуализируется запросами родителей, которые являются заказчиками образования наравне с государством. Потребности родителей и имеющиеся противоречия между объективной потребностью в создании здоровьесберегающей образовательной среды в учреждениях интернатного типа для детей с особыми образовательными потребностями и недостаточной разработанностью теоретических и методических аспектов ее формирования, отсутствием научного обоснования методов и управленческих условий, способствующих эффективности этого процесса.

Данные противоречия определяют *проблему* исследования: *какие методы организации и управленческие условия обеспечивают эффективность процесса становления здоровьесберегающей образовательной среды в коррекционной школе интернатного типа для детей с особыми образовательными потребностями?* Решению этой проблемы посвящено проведенное исследование.

Выявленные управленческие условия должны быть созданы администрацией школы при обязательном участии учителей, самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для здоровьесбережения школьников и профессиональной деятельности педагогов.

Мы полагаем, что результаты исследования позволят получить представление о практике принятия управленческих решений, функционировании системы здоровьесбережения, о недостатках» и ресурсной базе создания здоровьесберегающей образовательной среды для детей с ОВЗ в коррекционных школах интернатного типа [12].

Материалы и методы

Теоретико-методологической основой исследования является системный подход к изучению процесса становления здоровьесберегающей образовательной среды образовательной организации. Исследование проведено с использованием методов теоретического анализа научной литературы и изучения опыта управления образовательным учреждением.

Базой исследования послужила ГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида» "СКОШИ V вида", которая является единственной на территории Республики Бурятия. В учреждении полного дня обучаются дети дошкольного и младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Обзор литературы

Сегодня недостаточно разработаны методики здоровьесберегающей образовательной среды в организации деятельности интернатных учреждений, нет разработок по социальной и психологической адаптации детей в школах-интернатах, по их реабилитации и педагогической поддержке. На такого рода недостатки в организации жизнедеятельности интернатных учреждений указывают работы О.А. Дорожкиной, М.Е. Кобринского, И.А. Романовой, Н.Н. Толстых.

В работах И.В. Дубровиной, Г.Г. Запрягаева, И.А. Коробейникова, Й. Лангмейера, З. Матейчека, В.С. Мухиной, А.Г. Рузской, А.М. Прихожана, Н.Н. Толстых, Е.Г. Трошихика, В.А. Юницкого описаны особенности образовательной среды в учреждениях интернатного типа.

Все это обуславливает повышенный интерес к проблеме здоровья воспитанников школ-интернатов, к причинам его ослабления, так как ослабленное

здоровье, психосоматические нарушения являются негативными факторами социального развития на стадии жизненного старта, блокируют возможность успешного социального функционирования выпускников детских учреждений интернатного типа в конкурентной среде современного общества.

Результаты и обсуждение

В коррекционной школе интернатного типа создание здоровьесберегающей образовательной среды для детей с ОВЗ имеет свои специфические особенности в силу значительных отличий в организации и режиме пребывания детей в условиях временных и ресурсных дефицитов при планировании деятельности с обучающимися.

На основе характеристики общих методов создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений интернатного типа нами выделены специфические особенности организации и режима пребывания детей в школе-интернате в условиях временных и ресурсных дефицитов при планировании деятельности с обучающимися.

Спецификой обучения и воспитания детей в школе V вида и в любой другой школе-интернате выступает длительное пребывание в окружении сверстников, что усиливает эмоциональное напряжение, тревожность воспитанников, в целом мало сказывается на улучшении уровня их социального и соматического здоровья. Серьезной проблемой для некоторых детей в школах-интернатах становится отсутствие свободного помещения, где подросток мог бы побыть один, переключиться, помечтать, отрефлексировать происходящие события, продумать продвижение по индивидуальному образовательному маршруту и попросту отдохнуть от сверстников и взрослых.

Миссия ГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида» («СКОШИ V вида») состоит в следующем:

- создание условий, оптимальных для социальной адаптации личности ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи;
- сохранение и укрепление его физического и психического здоровья.

Школой реализуется программа воспитания и календарный план воспитательной работы, в рамках которой предусмотрен широкий спектр занятий по внеурочной деятельности.

Главная задача школы – преодоление речевого недоразвития и связанных с ним особенностей психического развития ребенка, воспитание личности.

Чтобы поступить в коррекционное образовательное учреждение родители вместе с ребенком проходят определенный маршрут. Прежде всего, получают направление врача детского отделения Республиканского психоневрологического диспансера на Республиканскую психолого-медико-педагогическую комиссию (РПМПК), специалисты которой устанавливают образовательный маршрут ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Школа реализует адаптированные программы дошкольного и начального общего образования. Поэтому по окончании 4-го класса обучающиеся успешно продолжают обучение по основным общеобразовательным программам в школах города Улан-Удэ, Республики Бурятия, Забайкальского края.

Окончившие 1-й, 2-й или 3-й класс, по итогам успешной логокоррекции дети получают рекомендацию специалистов РПМПК к обучению по основной общеобразовательной программе. Бывают в школьной практике и случаи поступления в 1-ый класс общеобразовательной школы по окончании дошкольного отделения учреждения.

Важным этапом нашего исследования стало выявление проблем создания здоровьесберегающей образовательной среды в коррекционной школе интернатного типа, которое было осуществлено в тесной связи с родительской ответственностью, поскольку, как мы полагаем, только при совместных усилиях учителя, логопеда и родителя могут быть созданы соответствующие условия для успешного логокоррекционного процесса.

Так, созданные два родительских клуба: «Мой ребёнок» и «Умка» стали площадками

- по обсуждению особенностей образовательной среды и практических советов по устранению дислексии и дисграфии;
- по развитию памяти, внимания, словесно-логического мышления;
- по выполнению домашних логопедических заданий.

Проведены беседы с родителями на темы взаимоотношений с учителями и семейных ценностей, а также своеобразные родительские лектории, позволяющие повысить компетенции родителей в развитии и воспитании ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Нами были выявлен ряд проблем, которые возникают при создании здоровьесберегающей среды в коррекционной школе интернатного типа:

- негативное влияние на обучение и воспитание школьников;
- несоответствие пространственной среды требованиям доступности и адаптированности;
- недостаток современного реабилитационного, развивающего и учебного оборудования;
- необеспеченность педагогов специальными дидактическими материалами, методическими пособиями и современной научной литературой, посвящённой обучению детей с ОВЗ, что может снижать качество обучения и воспитания школьников;
- не полностью выстроенные механизмы взаимодействия и недостаточная реализация сетевого сотрудничества с партнерскими организациями, в том числе с учреждениями здравоохранения, что может привести к неполному владению информацией о состоянии здоровья обучающихся и педагогическим ошибкам при определении условий, форм и режима обучения;

- нехватка профессиональных педагогических кадров и узких специалистов.

Компонентами здоровьесберегающей среды выступают:

- окружающая школьная среда,
- учебный процесс,
- деятельность во внеучебное время,
- соответствие здорового психолого-педагогического пространства в школе благоприятному взаимоотношению учащихся с учителями, родителями и со сверстниками.

В связи с этим можно отметить, что со стороны администрации школ-интернатов важно создавать условия для педагогов и воспитателей с целью постоянного совершенствования уровня своего профессионализма, освоения внедряемых современных технологий здоровьесбережения в процесс обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Чтобы устранить несоответствие пространственной среды для детей с речевыми дефектами требованиям доступности и адаптированности, было принято решение о предоставлении им свободного безопасного доступа в помещения, где осуществляется образовательная деятельность, к играм, игрушкам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

На наш взгляд, адаптивность среды должна учитывать возрастные и гендерные особенности детей дошкольного и школьного возраста. Так, например, при ведении урочной и внеурочной деятельности педагоги обеспечивали детям начальных классов двигательную активность и большие пространства, а воспитатели удовлетворяли потребность дошкольников в совместных играх и уединении. Чтобы поддерживать игровую, познавательную, творческую активность воспитанников с учётом их индивидуально-личностных особенностей, важно было особым образом оформить и оснастить пространства.

В целях поддержки инициативы школы по созданию здоровьесберегающей образовательной среды Министерство образования и науки Республики Бурятия выделило финансирование на приобретение для школы интерактивного комплекса. Дети получили возможность активно участвовать в процессе обучения в более усовершенствованном формате, а педагоги повысили компетенцию в области коррекционного образования. Также интерактивный комплекс был использован для взаимодействия с педагогами и детьми других школ, испытывающих трудности в освоении программного материала вследствие нарушений устной и письменной речи и нуждающихся в создании специ-

альных условий. Также пособия и игры, отвечающие многофункциональности при использовании в различных видах деятельности:

(https://vk.com/wall591157663_985;

https://vk.com/wall591157663_824;

https://vk.com/wall591157663_611;

https://vk.com/wall591157663_112;

https://vk.com/wall-211488528_481).

Большую пользу дали методические разработки и обучающие игры, которые обеспечивали вариативность, поскольку были выполнены из разнообразных, современных материалов и соответствовали потребностям детей и обеспечивали вариативность. Также немаловажным фактором обеспечения безопасности коррекционно-пространственной среды стало ее оформление с учётом психофизиологических и возрастных особенностей детей.

Достаточно серьезной проблемой при создании здоровьесберегающей среды становится необеспеченность педагогов специальными дидактическими материалами методическими пособиями и современной научной литературы, посвящённой обучению детей с ОВЗ, что может снижать качество обучения и воспитания школьников.

Особенность школы состоит в том, что с детьми с речевой патологией, работают учителя, имеющие дополнительное образование по программе «Логопедия», учителя-стажисты высшей и первой категории, также творческие молодые специалисты. Все педагоги коррекционного блока (учителя-логопеды и педагоги-психологи) – квалифицированные специалисты, имеющие значительный стаж работы с данной категорией детей.

Поскольку уроки в школе проводятся только в первой половине дня, во второй половине реализуются коррекционно-развивающие курсы «Секреты общения», занятия в сенсорной комнате, логокоррекционные курсы «Произношение», «Развитие речи», «Логоритмика», индивидуальные логопедические занятия и занятия с педагогом-психологом.

Администрация школы инициировала проведение проблемного педсовета по теме «Повышение эффективности деятельности образовательного учреждения через повышение уровня компетентности педагогов школы в вопросах проектирования педагогического процесса». Обсуждались вопросы совершенствования профессиональных компетенций педагогического коллектива, создания комфортных условий для обучения и воспитания детей. Перед педагогическим коллективом школы встала задача стать активными участниками проектной деятельности, сформировать заявку для участия в конкурсах на получение грантов.

Кроме того, проведен ряд таких значимых для педагогических кадров школы мероприятий: семинар-практикум педагогов-психологов «Формирование самооценки младших школьников», семинар-практикум для воспитателей школы «Духовно-нравственное воспитание младших школьников», семинар-

практикум «Игровая деятельность дошкольников с учётом ФГОС», семинар-практикум учителей-логопедов дошкольного отделения «Развитие фонематических процессов у детей-логопатов дошкольного возраста», Семинар-практикум учителей-логопедов школы «Организация логопедической работы по коррекции дислексии и алексии» (для учителей начальных классов) и др.

По итогам серий мероприятий по развитию проектной деятельности учителей и здоровьесбережения школьников, в том числе с участием известного психолога, автора нескольких книг по практической психологии Т.Н. Сенгеевой были оформлены заявки на участие в грантовом конкурсе от РДДМ по постановке семейного спектакля по мотивам пьесы В.П. Алагуевой «Звонящий меч Гэсэра».

Творческий потенциал педагогов способствовал созданию двух проектов: «Звонящий меч Гэсэра» по пьесе бурятской писательницы В.П. Алагуевой стал победителем Федерального конкурса грантовых проектов «Движения первых», а проект «Фестиваль «Бурятия – содружество народов» поддержан Министерством образования и науки Республики Бурятия. Проектные команды, состоящих из педагогов ГБОУ «СКОШИ V вида», получили успешный опыт в создании проектов, а руководители проектов Г.О. Будаева (учитель начальных классов, руководитель проекта «Звонящий меч Гэсэра») и А.Д. Кобылкина (учитель начальных классов, руководитель проекта «Фестиваль «Бурятия – содружество народов») успешно сформировали эффективные команды и организовали ее деятельность.

Ученики школы-интерната вместе с родителями приняли участие в съемке спектакля на малой сцене Государственного русского драматического театра им. Н.А. Бестужева. Такая уникальная возможность для наших ребят попробовать себя в настоящем театре, почувствовать атмосферу закулисы и получить бесценный опыт работы с профессиональными актёрами стала возможной на основе подписанного Соглашения между нашими учреждениями и реализации Грантового проекта Гранты | Движение Первых.

Большую лепту в реализацию проекта внесли Л.В. Мункуева, директор Русского драматического театра им. Н.А. Бестужева, поддерживавшая инициативу нашей школы. Куратором школьного театра и наставником в подготовке спектакля стала А.Ю. Байбородина, актриса Русского драматического театра им. Н.А. Бестужева, Заслуженная артистка Бурятии.

Участие в таком проекте – это новый уровень развития школьного театрального искусства. Мы рады, что наши дети смогли пережить этот незабываемый опыт и проявить свои творческие способности. Школьный театр ГБОУ «СКОШИ V вида» «Фантазеры» провел предпремьерный показ спектакля «Звонящий меч Гэсэра» в Турунтаевской СКОШИ в рамках реализации Гранты | Движение Первых.

В спектакле, поставленном по авторской пьесе Виктории Алагуевой, приняли участие ученики, родители и педагоги школы. Они с огромным энтузиазмом и талантом воплотили на сцене главную идею произведения – торжество добра над злом, любовь к Родине и бережное отношение к ней.

Зрители – ученики, учителя и родители ГБОУ «Турунтаевская СКОШИ» с большим интересом и восторгом следили за развитием сюжета. Их горящие глаза и живые эмоции стали лучшей наградой для артистов.

В рамках реализации проекта ученики школы побывали на увлекательной экскурсии в Гуннском городище, расположенном в селе Сужа Иволгинского района Бурятии. О.И. Булутов, президент Гуннского фонда, познакомил ребят с богатой историей Бурятии. Дети узнали, что наш регион – единственный в России, где обнаружено около 100 археологических памятников гуннов, включая 2 городища и 3 поселения. Иволгинское городище, которому более 2 тысяч лет, было настоящей северной столицей гуннов. В завершение насыщенного дня был организован для ребят мастер-класс по стрельбе из лука.

Мини-турне в 2023-2024 учебном году завершился выездом школьного театра «Фантазеры» и представлением постановки «Звенящий меч Гэсэра» на базе КДЦ «Зенит» в с. Новая Брянь, где юные артисты получили огромную поддержку от более чем 200 учеников и педагогов из ГБОУ «Новобрянская СКОШИ» и МБОУ «Новобрянская СОШ». Весь зал был наполнен восторженными взглядами, аплодисментами и радостными улыбками.

Педагоги школы активно работают над развитием творческих способностей своих воспитанников. В системе дополнительного образования детей школы реализуются 12 программ по шести направлениям как творческой направленности, так и технической и спортивной. Плодотворно работает школьный театр «Фантазёры», неоднократно награжденный дипломами федерального и регионального уровня, Музей кукол, Музей Боевой Славы и учебно-опытный участок «Зимний сад».

Первичная организация Движения первых школы признана лучшей в Октябрьском районе города Улан-Удэ по итогам текущего учебного года. Учащиеся школы являются активными участниками конкурсов разного уровня: Победители Международного конкурса школьных музеев в городе Москве, победители Межрегионального творческого конкурса для детей с ОВЗ «Путь к мечте» в г. Петровск-Забайкальском, лауреаты I Республиканского фестиваля-конкурса школьных театров «Алтан Баг».

Важным условием создания здоровьесберегающей образовательной среды в коррекционной школе интернатного типа является расширение связи и повышение узнаваемости учреждения с образовательными организациями республики в целях транслирования опыта ГБОУ «С(К)ОШИ V вида».

Так, в ноябре 2023 года было инициировано подписание Соглашения о сотрудничестве между Ресурсным центром ГБОУ «С(К)ОШИ V вида» и ГАУ ДПО РБ «БРИОП». Предметом Соглашения стало сотрудничество сторон в сфере сетевого взаимодействия с целью модернизации системы инклюзивного

профессионального образования посредством совершенствования образовательной, инновационной, методической деятельности в процессе эффективного использования ресурсов.

В рамках сотрудничества с Бурятским институтом образовательной политики (ГАУ ДПО РБ «БРИОП») педагоги нашей школы провели серию мастер-классов для слушателей курсов переподготовки по специальности «Логопедия». В мероприятии приняли участие около 40 слушателей из общеобразовательных школ и детских садов города Улан-Удэ, которые в скором времени пополнят ряды логопедов и будут применять полученные знания и опыт в своей профессиональной деятельности. Практические мастер-классы проводят опытные учителя начальных классов и учителя-логопеды школы, демонстрируя эффективные методики диагностики и коррекции речевых нарушений у детей. Слушатели курсов смогли применить полученные знания на практике под руководством наших специалистов.

Соглашение о взаимном сотрудничестве также подписано между Центром реабилитации и абилитации ГБОУ «С(К)ОШИ V вида» «Арт Логос» и АУ социального обслуживания РБ «Республиканский реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями». В рамках реализации Соглашения в ноябре 2023 года был проведен Круглый стол с администрацией ГБОУ «С(К)ОШИ V вида» и АУ социального обслуживания РБ «Республиканский реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями» «Светлый» по вопросам сотрудничества сторон в сфере сетевого взаимодействия с целью модернизации системы образования посредством совершенствования образовательной, инновационной, методической деятельности в процессе эффективного использования ресурсов.

Ключевые проблемы создания здоровьесберегающей образовательной среды были озвучены на заседании круглого стола на базе ГБУЗ «Городская больница №5» на тему «О реализации новых подходов к выявлению и профилактике заболеваний сотрудников организаций». Также эта тематика нашла отражение в обсуждении в ходе Круглого стола в рамках Дня открытых дверей на базе ГБОУ «СКОШИ №2» для педагогов МАОУ «СОШ Хойтобэе» по вопросам инклюзивного образования в общеобразовательных школах Бурятии.

В декабре 2023 года по инициативе администрации школы был организован обмен опытом педагогов дополнительного образования эстетической направленности ГБОУ «С(К)ОШИ V вида» и МАУ «Районный методический культурно-досуговый центр «Мир» с целью повышения качества дополнительного образования.

С 2022 года на базе ГБОУ «С(К)ОШИ V вида» открыт Ресурсный центр «АртЛогос» (искусство речи), который успешно реализует цели по абилитации и реабилитации детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Одно из наиболее важных направлений деятельности – консультирование родителей детей с ОВЗ различных нозологий в рамках здоровьесберегающей образовательной среды.

Специалисты Ресурсного центра ведут психолого-педагогическое сопровождение родителей по вопросам коррекции и развития детей с особыми образовательными потребностями, а также оказывают методическую и консультативную помощь педагогам общеобразовательных организаций, реализующим инклюзивное образование. Специалисты центра проводят мастер-классы для слушателей курсов переподготовки по специальности «Логопедия» БРИОП и БГУ им. Доржи Банзарова, а также для педагогов Республики Бурятия и Монголии, курсов повышения квалификации БГУ ИНО и БРИОП, участвуют в работе консультационной площадки «Доступность образовательных услуг: Логопеды города населению» при Штабе общественной поддержки. Активно ведут телеграмм-канал ресурсного центра, размещая интересные задания для детей и рекомендации для педагогов, реализующих инклюзивное образование

Укрепление материально-технической базы школы является немаловажным фактором создания здоровьесберегающей образовательной среды. В связи с этим, ежегодно приобретается новейшее оборудование с современным программным обеспечением. Это и интерактивные панели в классных кабинетах, и оборудование для логокоррекционных занятий «Умное зеркало» с программой «Логомер 3», и логопедические столы с программой «Логомер 2», и столы для занятий песко-терапией. В сенсорную комнату приобретено интерактивное оборудование «Умный пол», способствующее развитию когнитивных процессов у детей-логопатов. Каждое рабочее место педагога школы компьютеризировано.

Огромное значение администрация школы придает информационной открытости деятельности учреждения. На сегодняшний день на 50% увеличен охват подписчиков официальной страницы в социальной сети ВК школы, контент стал более разнообразным, на сайте школы и в социальных сетях размещаются видеоролики, полезные статьи и видеосюжеты в помощь родителям детей с ОВЗ, а также педагогам инклюзивного и специального образования, фото и видео мероприятий различного уровня.

Выводы и заключение

Таким образом, создание здоровьесберегающей образовательной среды в коррекционной школе интернатного типа требует консолидации усилий администрации и педагогического коллектива школы, привлечения специалистов для научно-методического сопровождения по проектированию и реализации соответствующих проектов, привлечения грантового финансирования, средств учредителя, информационной открытости по созданию соответствующей среды. При создании в школе здоровьесберегающей среды важно принимать управленческие решения для создания условий, чтобы каждый урок, каждое мероприятие не только способствовали сохранению и укреплению здоровья учащихся, но и его формированию, чтобы в процессе здоровьесберегающий и оздоровительный характер, а обучение и воспитание детей проходили в максимально уютных, комфортных, безопасных условиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конвенция ООН «О правах инвалидов» (Федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70170066> (дата обращения: 23.09.2022).
2. Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://Ministry-0-1484-src-1620805724.6442.docx> (дата обращения: 11.06.2022).
3. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Образование.pdf> (дата обращения: 11.08.2022).
4. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 21.08.2022).
5. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/10164504> (дата обращения: 01.07.2022).
6. Бакулина И.В. Создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья Опубликовано 30.10.2012 г. <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2012/10/30/sozdanie-zdorovesberegayushchey-sredy-v>
7. Будаева Н.А. Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута. Методическое пособие / под общей ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. – 34 с.
8. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Коротеева О.Д. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 47-50.
9. Дубровина И.В. Готовность к школе – развивающие программы. Издательство «Деловая книга» (Екатеринбург) 1998г. 107 ст. 31.08.2023.
10. Свиридова Т.В., Лазуренко С.Б. Исследование социальнопсихологической адаптации российских школьников // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 64-72
11. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Здоровьесберегающая педагогика. – М.: Юрайт, 2018. – 251 с.
12. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2022_n5/Nurlygayanov_et_al [Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация // Психологическая наука и образование — 2022. Том 27. № 5]

REFERENCES

1. The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Federal Law No. 46-FZ of 05/03/2012) [Electronic resource]. Access mode: <https://base.garant.ru/70170066> (date of application: 09/23/2022).
2. The concept of development in the Russian Federation of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation of persons with disabilities, including children with disabilities, for the period up to 2025 [Electronic resource]. Access mode: <http://Ministry-0-1484-src-1620805724.6442.docx> (date of application: 06/11/2022).
3. Passport of the national project "Education" [Electronic resource]. Access mode: <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Образование.pdf> (date of reference: 08/11/2022).
4. Decree of the President of the Russian Federation dated July 21, 2020 No. 474 "On National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030" [Electronic resource]. Access mode: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (date of appeal: 08/21/2022).
5. Federal Law No. 181-FZ of November 24, 1995 "On Social Protection of persons with disabilities in the Russian Federation" [Electronic resource]. Access mode: <https://base.garant.ru/10164504> (date of application: 07/01/2022).
6. Bakulina I.V. Creation of a health-saving environment in an educational institution for children with disabilities Published on 10/30/2012.
7. Budaeva N.A. Development and design of an individual educational route. Methodical manual, under the general editorship of A.V. Khaustov, N.G. Manelis. M.: ANO Resource class, 2015. 34 p.
8. Bystrova N.V., Urakova E.A., Koroteeva O.D. Psychological well-being of schoolchildren in the modern education system. Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 63-1. pp. 47-50.
9. Dubrovina I.V. School readiness – educational programs. Publishing house "Business Book" (Yekaterinburg) 1998. 107 art. 08/31/2023.
10. Sviridova T.V., Lazurenko S.B. Research of socio-psychological adaptation of Russian schoolchildren. Defectology. 2020. No. 2. pp. 64-72
11. Tikhomirova L.F., Makeeva T.V. Health-saving pedagogy. M.: Yurayt, 2018. 251 p.
12. Portal of psychological publications PsyJournals.ru https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2022_n5/Nurlygayanov_et_al [Health care in the education of students with disabilities: principles and organization. Psychological science and education — 2022. Volume 27. No. 5]

Информация об авторе: Бэлигто Тумэнович Будаев – директор специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат V вида.

г. Улан-Удэ Республики Бурятия

bbt_90@list.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Baligto Tumenovich Budaev, director of Special (correctional) secondary boarding school of the V type

Ulan-Ude of the Republic of Buryatia

bbt_90list88@list.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 11.09.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 14.12.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2024

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов/ The author declares no conflicts of interests



*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*

*Theory, methodology
and organization of socio-cultural activities*

Оригинальная статья

УДК 37.013

EDN MECUWM

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-48-60

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Евгений Олегович Голубев

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-9346-2944>

golubev.zhenya2010@yandex.ru

Аннотация. Введение. В статье исследуется значимость системного подхода к формированию межэтнической культуры общения курсантов военных вузов. Работа акцентирует внимание на необходимости подготовки будущих офицеров к эффективной коммуникации в многонациональных подразделениях, что особенно актуально в современных условиях геополитической нестабильности и специальной военной операции. Межэтническая культура общения рассматривается как ключевой элемент укрепления дисциплины, сплочённости и боевого духа воинских коллективов. **Цель** данного исследования – рассмотреть особенности системного подхода как методологической основы формирования межэтнической культуры курсантов военных вузов. **Методы исследования.** Методологической основой исследования стал анализ научной литературы, диссертаций и монографий, посвящённых вопросам системного подхода к формированию межэтнической культуры. В результате проведённого анализа определены ключевые аспекты системного подхода, включая его ориентацию на целостность, интеграцию научных знаний и развитие профессиональных компетенций у курсантов, формирование у них межэтнической культуры общения. **Результаты исследования.** Системный подход рассмотрен как общетеоретическая основа разработки системы формирования межэтнической культуры общения курсантов военных вузов, включающую когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Определены активные методы и технологии, способствующие формированию знаний, личностных качеств и форм

поведения курсантов. Особое внимание уделено их применению в многонациональной образовательной среде военных вузов. Результаты исследования подчеркивают необходимость применения системного подхода к разработке системы формирования межэтнической культуры общения. **Выводы и заключение.** Полученные результаты могут быть полезны при разработке образовательных программ и практик, направленных на подготовку будущих офицеров, способных эффективно взаимодействовать в условиях этнического разнообразия.

Ключевые слова: системный подход, межэтническая культура, курсант, военный вуз, методология, многонациональные подразделения, педагогическая система

Для цитирования: Голубев Е.О. Системный подход к формированию межэтнической культуры общения курсантов военных вузов // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том.7. № 5-6 . С. 48-60.

DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-48-60

Original article

SYSTEMIC APPROACH TO THE FORMATION OF INTERETHNIC CULTURE COMMUNICATION OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES

Evgeniy O. Golubev

South Ural State

University of Humanities and Education

Chelyabinsk, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-9346-2944>

golubev.zhenya2010@yandex.ru

Abstract. Introduction. The article examines the importance of a systems approach to the formation of interethnic communication culture of cadets of military universities. The work focuses on the need to prepare future officers for effective communication in multinational units, which is especially important in the current conditions of geopolitical instability and special military operations. Interethnic communication culture is considered as a key element in strengthening discipline, cohesion and fighting spirit of military teams. **The purpose** of this study is to consider the features of a systematic approach as a methodological basis for the formation of interethnic culture of military university cadets. **Research methods.** The methodological basis of the study was the analysis of scientific literature, dissertations and monographs devoted to the issues of a systems approach to the

formation of interethnic culture. As a result of the analysis, key aspects of the systems approach were identified, including its focus on integrity, integration of scientific knowledge and development of professional competencies among cadets, the formation of their interethnic culture of communication. **Research results.** The systematic approach is considered as a general theoretical basis for the development of a system for the formation of an interethnic culture of communication among cadets of military universities, including cognitive, emotional and behavioral components. Active methods and technologies have been identified that contribute to the formation of knowledge, personal qualities and behaviors of cadets. Special attention is paid to their application in the multinational educational environment of military universities. The results of the study emphasize the need to apply a systematic approach to the development of a system for the formation of an interethnic culture of communication. **Conclusions and conclusions.** The results obtained can be useful in developing educational programs and practices aimed at training future officers capable of effectively interacting in conditions of ethnic diversity.

Keywords. system approach, interethnic culture, cadet, military university, methodology, multi-national units, pedagogical system

For Citation: Golubev E.O. Systemic approach to the formation of interethnic culture communication of cadets of military universities. Pedagogy: History, Prospects. 2024. Volum 7. № 5-6, pp. 48-60...(In Russ.).
DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-48-60

Введение

Современное общество отличается большим культурным и этническим разнообразием, что заметно влияет на все сферы жизни, включая военную службу. В многонациональных воинских коллективах, особенно в военных вузах, где курсанты – будущие офицеры разных этносов взаимодействуют ежедневно, становится особенно важным развивать культуру межэтнического общения и такие личностные качества, как толерантность, взаимопонимание и взаимоуважение. Это одна из ключевых задач системы высшего военного образования, направленная на создание сплочённых воинских коллективов.

Офицеры, являясь командирами подразделений, должны уметь работать в условиях боевых действий, где от них требуется не только наличие профессиональных навыков, но и высокий уровень культуры межэтнического общения, способствующий поддержанию дисциплины, сплочённости и боевого духа в подразделениях. В условиях сложной геополитической обстановки и информационного противостояния особое значение приобретают навыки конструктив-

ного диалога, устранения этнокультурных барьеров и формирования атмосферы взаимопонимания в воинских коллективах.

Межэтническая культура общения предполагает не только осознание культурных различий, но и умение эффективно взаимодействовать, проявлять толерантность и уважение к представителям других этнических групп. Это особенно важно для курсантов военных вузов, которые в будущем будут отвечать за координацию действий и поддержание единства в многонациональных подразделениях в сложных условиях боевой обстановки.

Разные аспекты проблемы формирования межэтнической культуры достаточно широко представлены в исследованиях Р.Г. Абдулатипова, Н.С. Загорской, А.Р. Исаева, О.А. Коноваловой, Г.В. Михалева, Н.Н. Назаренко, Е.В. Сергеевой и др. Но, несмотря на достаточно большой интерес ученых к данной проблеме, формированию межэтнической культуры общения курсантов уделяется недостаточно внимания.

Необходимость разработки и теоретического обоснования системы формирования межэтнической культуры курсантов военного вуза обусловлена ростом числа межэтнических конфликтов в мировом масштабе и необходимостью подготовки военнослужащих к работе в многонациональных подразделениях, особенно в условиях специальной военной операции на территории Украины.

Цель данного исследования – рассмотреть особенности системного подхода как методологической основы формирования межэтнической культуры курсантов военных вузов.

Методика исследования

Для проведения исследования использовался метод анализа научных статей, монографий и учебников, посвящённых вопросам формирования межэтнической культуры. Основное внимание уделялось работам, освещающим методологические и практические аспекты формирования культуры межэтнического общения в образовательной среде. Материалы были отобраны из электронных библиотек, таких как научная электронная библиотека «Elibrary.ru» и научная электронная библиотека «КиберЛенинка», научные журналы по педагогике и социологии, а также из опубликованных диссертаций, связанных с данной тематикой. В процессе анализа использовались источники, охватывающие как теоретические разработки, так и примеры их практического применения, в образовательных учреждениях. Такой подход позволил сформировать целостное представление о проблеме и выделить ключевые аспекты, требующие дальнейшего изучения.

Результаты и обсуждение

Разработка системы формирования межэтнической культуры общения будущих офицеров требует осмысления сущности системного подхода, его особенностей применительно к педагогическим системам, свойств и основных характеристик.

Системный подход, являясь методологической основой, позволяет изучать проблему в системной организации и целостности предмета исследования, выявлять структурные компоненты, связи и взаимодействия между ними.

В научной литературе это понятие трактуется с разных точек зрения, что позволяет понять его универсальность и многогранность. Одни исследователи акцентируют внимание на комплексности анализа объектов, другие подчёркивают важность взаимосвязей между элементами системы, а третьи рассматривают системный подход как основу для организации процессов в сложных структурах. Такой разносторонний взгляд позволяет глубже понять его роль и значимость в исследовании и практическом применении.

Сущность системного подхода нашла отражение в работах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, М.С. Кагана, В.П. Кузьминой, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др.

Так, по мнению отечественных учёных И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина и В.Н. Садовского и др. системный подход является основой построения любого процесса как целостной системы, включающей структурированные и взаимосвязанные между собой элементы [1, 2, 3].

Системный подход, по мнению В.М. Панченко, представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [4, с. 4].

В своих трудах А.П. Шкуратова указывает, что системный подход в педагогике предполагает отношение к педагогике как к системе, т.е. совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов и считает такой подход, в отличие от традиционного предметного подхода, более качественным и современным [5 с. 255].

Системный подход в педагогике, считает Т.Г. Трушникова, следует рассматривать как инновационное направление, исследующее сущность и закономерности воспитания и обучения как единую систему педагогического процесса, как комплекс взаимосвязанных мер по формированию мировоззрения и системы понятий основ наук, системного мышления на родном и одном или нескольких иностранных языках как механизмов творческого развития личности [6, с. 71].

Назначение системного подхода, по мнению В.И. Андреева, заключается в выделении целостных системных явлений в качестве объектов исследования, нахождения механизмов интеграции, выявления необходимых и достаточных условий существования некоторого системного явления, исследования интегративных системных качеств, конструировании объекта, реализующего некоторую цель [7].

В свою очередь Т.А. Жуков считает, что эффективность системы зависит от ее функционирования в соответствии с законами общей теории систем и наук о воспитании и обучении (педагогика, психология, дидактика) и принци-

пами, которые были выявлены в результате теоретических и экспериментальных исследований дидактической системы, направленной на развитие когнитивной и личностной сферы обучаемого [8].

Далеко не полный анализ точек зрения ученых к определению сущности понятия «системный подход» позволяет сделать вывод, что системный подход в педагогике представляет собой универсальную методологию, которая позволяет рассматривать воспитание и обучение как целостные и структурированные системы, включающие взаимосвязи между различными компонентами педагогического процесса, социальные и педагогические цели, инновационные методы и формы для повышения качества образования.

Основные аспекты системного подхода в интерпретации разных ученых, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Основные аспекты системного подхода

Table 1 – Main aspects of the systems approach

№ п/п	Аспект	Автор	Интерпретация понятия
1.	Целостность	В.М. Панченко	Как указывает В.М. Панченко, системный подход предполагает восприятие объектов как систем, что позволяет анализировать их как взаимосвязанные элементы в едином контексте.
2.	Инновационность	Т.Г. Трушникова	Т.Г. Трушникова акцентирует внимание на инновационном потенциале системного подхода, который способствует развитию мировоззрения, системного мышления и творческих способностей личности.
3.	Практическая значимость	В.И. Загвязинский	В.И. Загвязинский подчеркивает, что системный подход реализуется через практическое единство целей, содержания и методов педагогической деятельности.
4.	Качество образования	А.П. Шкуратова	А.П. Шкуратова считает системный подход более современным и качественным по сравнению с традиционным предметным подходом, так как он обеспечивает взаимосвязанное функционирование всех элементов педагогической системы.

5.	Интеграция научных знаний	В.И. Андреев	В.И. Андреев отмечает важность выявления интегративных качеств системы и нахождения условий её успешного функционирования, что способствует достижению поставленных целей.
6.	Эффективность функционирования	Т.А. Жуков	Т.А. Жуков связывает успешность системы с её соответствием принципам общей теории систем и результатам научных исследований, направленных на развитие когнитивной и личностной сфер обучаемых.

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Применение системного подхода к формированию межкультурной коммуникации курсантов военных вузов оправдано, поскольку «вся объективная реальность, в том числе и педагогическая, обладает свойствами системности» [1]. Такой подход позволяет структурировать образовательный процесс, рассматривая его как совокупность взаимосвязанных компонентов, которые необходимо интегрировать для достижения поставленных целей.

Под педагогической системой, по мнению В.И. Загвязинского, следует понимать разработанную в теории и применяемую на практике систему воспитания и образования, воплощающую единство социальных и педагогических целей, теоретической и педагогической концепции предметного содержания, принципов организации и средств воспитания и обучения [9].

Педагогическую систему, считает Н.В. Кузьмина, следует рассматривать как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Она выделила два типа компонентов педагогической системы:

- 1) структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых;
- 2) функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость.

В педагогических системах Н.В. Кузьмина выделяет гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный функциональные компоненты [10].

Мы согласны с позицией Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, что элемент представляет собой минимальный компонент системы, то есть компонент неделимый далее при выбранном способе расчленения. При этом с точки зрения системного исследования выделение элементов непосредственно связано с описанием их «функциональных обязанностей» в системе [11].

По мнению Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, под системой следует понимать целостную совокупность элементов, для которой характерны следующие признаки:

- 1) совокупность элементов отграничена от окружающей среды;
- 2) между элементами существует взаимная связь;
- 3) элементы взаимодействуют между собой;
- 4) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- 5) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов;
- 6) свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее элементов;
- 7) функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов;
- 8) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства [11].

Особое значение в разработке педагогических систем имеет концепция конструктивного выравнивания, предложенная Д. Биггсом. В своей работе он рассматривает образовательный процесс как систему, в которой цели, методы и оценка являются взаимосвязанными элементами, что полностью отражает принципы системного подхода. Такая модель позволяет структурировать обучение таким образом, чтобы все компоненты работали на достижение поставленных целей [12].

Рассматривая системный подход применительно к формированию межкультурной культуры как педагогическую систему, необходимо учитывать следующие факторы:

- 1) поликультурный контекст современного общества;
- 2) цифровизацию образования, предоставляющую новые инструменты для педагогической работы;
- 3) условия неопределённости, характерные для современной военной подготовки [13].

Кроме того, системный подход, по мнению Н.Н. Касеновой, позволяет выявить внешние и внутренние связи в образовательной среде военного вуза, включая кадровое и техническое обеспечение, содержание образовательных программ, инновационные технологии обучения и воспитания [14].

Процесс формирования межэтнической культуры представляется автору статьи как система целенаправленных педагогических взаимодействий между командным составом, преподавателями и курсантами, что подчёркивает комплексный характер этой задачи.

Основными свойствами разработанной нами системы формирования межэтнической культуры курсантов являются следующие:

- целостность, так как система рассматривается как единое целое, где изменение одного элемента влияет на функционирование всей системы;
- целенаправленность, так как все компоненты системы предназначены для достижения одной цели;
- динамичность, так как система должна адаптироваться к изменениям условий и корректировать методы в обучении.

Таким образом, системный подход обеспечивает структуризацию процесса формирования межэтнической культуры общения курсантов, представляя его как подсистему образовательного процесса военного вуза. Это позволяет не только добиться устойчивых результатов, но и обеспечить адаптацию системы к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

Теоретическая значимость проведенного нами анализа заключается в том, что системный подход является методологической основой построения системы формирования межэтнической культуры общения курсантов, определения структурных компонентов, связей и взаимодействий между ними.

Система формирования межэтнической культуры общения курсантов включает следующие компоненты:

- когнитивный компонент ориентирован на формирование и развитие знаний о культурных особенностях, традициях и ценностях различных этносов. С этой целью в образовательном процессе военного вуза используются как традиционные (лекции, семинары, просмотр мультимедийных материалов, участие в экскурсиях), так и активные (дискуссии, круглые столы и др.) методы и формы обучения, позволяющие курсантам получить практический опыт знакомства с культурой разных этносов;
- эмоциональный компонент направлен на формирование толерантности, эмпатии и уважения к другим культурам. Развитие межэтнической толерантности, активное и терпимое отношение к культуре, языку, религии и обычаям других этносов способствует воспитанию конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, ориентированное на компромисс и сотрудничество. В рамках этого компонента применяются тренинги, ро-

левые игры и групповые дискуссии, для осмысления курсантами важности межэтнического взаимодействия, встречи и творческие вечера с представителями других культур;

- поведенческий компонент связан с развитием практических навыков конструктивного взаимодействия и эффективной коммуникации. В рамках данного компонента используются наставничество и практические занятия, кейс-технологии, которые позволяют выработать поведение курсантов, основанные на уважении и взаимопонимании.

Эти компоненты рассматриваются как взаимозависимые и интегрированные в образовательный процесс.

Заключение

Современные вызовы, связанные с многонациональным составом воинских коллективов и сложной геополитической обстановкой, обуславливают необходимость формирования межэтнической культуры общения курсантов военных вузов, развития у них навыков толерантности, взаимопонимания и конструктивного взаимодействия.

Одним из методологических оснований построения системы формирования межэтнической культуры общения курсантов военных вузов является системный подход, позволяющий структурировать процесс обучения и воспитания, определить комплекс взаимосвязанных компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Интеграция этих компонентов в образовательный процесс создаёт условия для всестороннего развития курсантов, включая глубокое понимание культурных различий, эмпатию и способность к разрешению межэтнических конфликтов.

Таким образом, системный подход позволяет учитывать разнообразные факторы и обеспечивать адаптацию образовательных программ к изменяющимся условиям, что особенно важно в контексте современных военно-политических реалий. Точно обозначив проблему и определив пути решения, он предоставляет возможность для эффективной реализации более конкретных действий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Блауберг И.В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – Москва: Наука, 1973. 274 с.
2. Садовский В. Н. Основание общей теории систем. Москва: Наука, 1970. 279 с.
3. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва: Наука, 1978. 391 с.

4. Панченко В.М. Теория систем. Методологические основы. Москва: МИ-РЭА, 1999. 96 с.
5. Шкуратова, А. П. Методология системного подхода в педагогике // Труды Братского государственного университета. Серия: Естественные и инженерные науки. 2014. Т. 1. С. 255–259. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22029058> (дата обращения: 18.12.2024)
6. Трушникова, Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства // Человек и образование. 2006. № 7. С. 71-72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10082133> (дата обращения: 18.12.2024)
7. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития: учебное пособие для вузов. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
8. Жукова Т.А. Роль сопоставительных исследований в разработке образовательных кластеров (на примере Германии) // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 143–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sopostavitelnyh-issledovaniy-v-razrabotke-obrazovatelnyh-klasterov-na-primere-germanii> (дата обращения: 18.12.2024).
9. Загвязинский, В.П. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. 1990. С. 5–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29866682> (дата обращения: 18.12.2024)
10. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва: Народное образование, 2002. 208 с.
11. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. Челябинск: РБИУ, 2010. 317 с.
12. Biggs, J. Enhancing teaching through constructive alignment. High Educ 32, 347–364 (1996). URL: <https://doi.org/10.1007/BF00138871> (дата обращения: 18.12.2024)
13. Морозов А.В. Формирование культуры межнационального общения курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук: Челябинск, 2021. 170 с.
14. Касенова, Н.Н. Формирование культуры межнационального общения у представителей коренных народы Сибири в процессе их профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 268 с.

REFERENCES

1. Blauberger, V., Yudin, E. G. Formation and essence of the system device. Moscow: Nauka Publ., 1973. 274 P.
2. Sadovsky V. N. The creation of a general theory of systems. Moscow: Nauka Publ., 1970. 279 P.
3. Yudin E. G. A systematic approach and the principle of effectiveness. Methodological problems of modern science. Moscow: Nauka Publ., 1978. 391 P.
4. Panchenko V.M. Theory of systems. Methodological foundations. Moscow: MIREA, 1999. p. 96.
5. Shkuratova, A. P. Methodology of a systematic approach in pedagogy. Proceedings of Bratsk State University. Series: Natural and Engineering Sciences. 2014. Vol. 1. pp. 255-259. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22029058> (accessed date: 12/18/2024)
6. Trushnikova, T. G. A systematic approach in pedagogy as an innovative basis for the formation of educational space. People and education. 2006. No. 7. pp. 71-72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10082133> (accessed date: 12/18/2024).
7. Andreev V.I. Pedagogy. A training course for creative self-development: a textbook for universities. 2nd ed. Kazan: Center for Innovative Technologies, 2000. 608 p.
8. Zhukova T.A. The role of comparative research in the development of educational clusters (on the example of Germany). Theory and practice of social development. 2014. No. 2. pp. 143-146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sopostavitelnyh-issledovaniy-v-razrabotke-obrazovatelnyh-klasterov-na-primere-germanii> (accessed date: 12/18/2024).
9. Zagvyazinsky, V.P. Innovative processes in education and pedagogical science. Innovative processes in education. 1990. C. 5-14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29866682> (accessed date: 12/18/2024).
10. Kuzmina N.V. Methods of system pedagogical research: textbook. the manual, edited by N. V. Kuzmina. Moscow: National Education, 2002. 208 p.
11. Yakovlev, E.V. Pedagogical research: content and presentation of results. E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. Chelyabinsk: RBIU, 2010. 317 p.
12. Biggs, J. Enhancing teaching through constructive alignment. High Educ 32, 347–364 (1996). URL: <https://doi.org/10.1007/BF00138871> (accessed date: 12/18/2024)
13. Morozov A.V. Formation of a culture of interethnic communication among university cadets of the National Guard troops of the Russian Federation: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: Chelyabinsk, 2021. 170 p.

14. Kasyanova, N.N. The formation of a culture of interethnic communication among representatives of the indigenous peoples of Siberia in the process of their professional training: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2015. 268 p.

Информация об авторе: Голубев Евгений Олегович, соискатель кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия
ORCID: 0009-0009-9346-2944
e-mail: golubev.zhenya2010@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Evgeniy Olegovich Golubev, applicant of the Department of training teachers of professional education and subject methods of the Federal State Budgetary Educational Institution "South Ural State Humanitarian Pedagogical University" Chelyabinsk, Russia
ORCID: 0009-0009-9346-2944
golubev.zhenya2010@yandex.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 14.11.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.12.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2024

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов. / The author declares no conflicts of interests

*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности
Theory, methodology
and organization of socio-cultural activities*



Оригинальная статья

УДК 378.2

EDN [MKUAIK](#)

DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-61-72

ИСКУССТВО КАК ИСТОЧНИК ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА¹

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Кристина Алексеевна Семенова

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0124-0284>

kristina_semnova_1994@mail.ru

Аннотация. Введение. Актуальность исследования заключается в том, что искусство как неотъемлемый компонент культурной среды выступает одним из значимых источников развития высших психических функций ребенка. Особое значение оно имеет в дошкольном возрасте в связи с развитием творческого воображения, которое является центральным психическим новообразованием этого возраста. При этом «встреча» ребенка с искусством должна быть опосредована взрослым, выступающим для него проводником в этом новом, еще неизведанном мире. В этой связи необходимо выявить и обосновать психолого-педагогические условия, при которых эта встреча может состояться не формально, а задеть эмоциональную сферу ребенка. Проблема исследования состоит в обосновании эффективных способов использования искусства как источника развития творческого воображения дошкольников. *Цель* настоящей

¹ Статья рассмотрена и утверждена на заседании кафедры педагогики, психологии и коммуникативистики КубГУ

статьи: выявить и охарактеризовать возможности педагогической организации эмоционально насыщенной «встречи» ребенка дошкольного возраста с искусством. **Материалы и методы.** Исследование проведено методом анализа научной литературы, синтеза, обобщения и моделирования процессов взаимодействия ребенка с культурной средой. Методологическую основу проведенного исследования составили культурно-исторический и деятельностный подходы к изучению процессов психического развития ребенка. **Результаты и обсуждение.** Проанализировано понятие искусства как компонента культурной среды психического развития ребенка. Выделены два центральных аспекта его формирования: в контексте предметного наполнения культурной среды и с точки зрения культивирования специфически детских видов творческой деятельности, в процессе которой педагогически организуется его «встреча» с искусством. Показано, что результатом этой «встречи» становится «схватывание» ребенком универсальных смыслов, запечатленных в произведениях искусства. Обоснован тезис о том, что именно обретение ребенком этих смыслов становится источником развития его творческого воображения. **Выводы и заключение.** Искусство может и должно стать для ребенка источником его психического развития. В дошкольном детстве оно должно быть органично вплетено в контекст творческих занятий, составляющих «мир деятельности» ребенка этого возраста. «Встреча» ребенка-дошкольника с искусством может состояться только при активном, деятельностном участии взрослого человека. Для этого между ним и ребенком должны сложиться особые отношения со-творчества.

Ключевые слова: дошкольники, искусство, культурная среда, психическое развитие, деятельность, творческое воображение

Для цитирования: Игнатович В.К., Семенова К.А. Искусство как источник психического развития дошкольника // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том.7. № 5-6 . С. 61-72
DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-61-72

Original article

ART AS A SOURCE MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Kristina A. Semenova

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0124-0284>

kristina_semnova_1994@mail.ru

Abstract. Introduction: The relevance of the study lies in the fact that art as an integral component of the cultural environment is one of the significant sources of development of higher mental functions of the child. It is of particular importance in preschool age in connection with the development of creative imagination, which is the central mental new formation of this age. In this case, the child's "meeting" with art should be mediated by an adult who acts as a guide for him in this new, still unexplored world. In this regard, it is necessary to identify and justify the psychological and pedagogical conditions under which this meeting can take place not formally, but to affect the emotional sphere of the child. The problem of the research is to substantiate effective ways of using art as a source of development of creative imagination of preschool children. The purpose of this article is to identify and characterize the possibilities of pedagogical organization of an emotionally rich "meeting" of a preschool child with art. **Materials and methods:** The research was conducted by the method of analysis of scientific literature, synthesis, generalization and modeling of the processes of interaction of the child with the cultural environment. The methodological basis of the study was the cultural-historical and activity-based approaches to the study of the processes of child's mental development. **Results and discussion:** The concept of art as a component of the cultural environment of a child's mental development is analyzed. Two central aspects of its formation are highlighted: in the context of the subject content of the cultural environment and in terms of cultivation of specifically children's types of creative activity, in the process of which the child's "meeting" with art is pedagogically organized. It is shown that the result of this "meeting" is the child's "grasping" of universal meanings imprinted in works of art. The thesis is substantiated that it is the child's acquisition of these meanings that becomes the source of development of his/her creative imagination. **Findings and Conclusion.** Art can and should become a source of mental development for the child. In preschool childhood it should be organically woven into the context of creative activities that make up the "world of activities" of a child of this age. The "meeting" of a preschool child with art can take place only with the active, active participation of an adult. For this purpose, a special relationship of co-creation should be formed between the adult and the child.

Keywords: preschoolers, art, cultural environment, mental development, activity, creative imagination

For Citation: Ignatovich V.K., Semenova K.A. Art as a source mental development of preschoolers. Pedagogy: History, Prospects. 2024. Volum 7. № 5-6, pp. 61-72 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-61-72

Мы смотрим на мир своими глазами, но
видеть его нас научили художники
(С. Моэм)

Каждый ребенок – художник. Проблема
в том, как остаться художником, когда вы вырастаете
(П. Пикассо)

Введение

Искусству традиционно отводится роль средства эстетического воспитания детей, под которым понимается «целенаправленный процесс воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира в искусстве и создание ее» [1, с. 135]. В более широком смысле с понятием искусства связано достаточно новое направление педагогической деятельности, именуемое артпедагогикой. В современных исследованиях ей отводится роль значимого фактора гармонизации процессов развития личности [2]. С точки зрения культурно-исторической психологии искусство выступает одним из значимых источников развития высших психических функций человека [3].

В то же время сам по себе выбор искусства в качестве средства воспитания и развития личности может представлять собой своего рода декларацию, если недостаточно проработаны возможности и механизмы становления особого, диалогического отношения к нему со стороны ребенка. Как неотъемлемая часть культурной среды, искусство требует творческого освоения со стороны субъекта, в противном случае оно вполне может не открыться ему вопреки всем стараниям воспитателей. По этому поводу существует известное высказывание В.П. Зинченко «просвистеть сквозь культуру, ни за что там не зацепившись» [4].

Особое значение искусство имеет в дошкольном детстве в связи с развитием творческого воображения, которое является центральным психическим новообразованием этого возраста [5]. При этом «встреча» ребенка с искусством в широком смысле этого слова должна быть опосредована взрослым, выступающим для него проводником в этом новом, еще неизведанном мире. В этой связи необходимо выявить и обосновать психолого-педагогические условия, при которых эта встреча может состояться не формально, а задеть эмоциональную сферу ребенка.

В исследованиях многих авторов (Л.С. Выготский, А.Н. Веракса, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, Р.М. Чумичева и др.) подчеркивается огромное значение искусства, которое оно имеет для всестороннего развития ребенка дошкольного возраста. Так, в исследовании Е.В. Елисеевой и Е.П. Капитоновой отмечается, что «если процесс эмоционально-эстетического развития организовать неправильно, некомпетентно, то происходит снижение познавательной активности детей, отмечается сужение их интересов, что ведет в свою очередь к ослаблению волевых проявлений» [6, с. 32]. Существует множество работ, в которых обоснована важность занятий детьми различными видами искусства (изобразительным [7], музыкальным [8], театральным [9] и т.д.). В то же время нет полной ясности по поводу того, как именно должна быть педагогически организована взрослым «встреча» ребенка с искусством, чтобы оно стало для него источником переживаний, лежащих в основе собственного творчества и активной работы воображения.

Таким образом, можно констатировать существование противоречия между необходимостью использования искусства как источника психического развития детей дошкольного возраста и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий эффективной организации взрослым «встреч» ребенка с искусством.

Проблема исследования состоит в обосновании эффективных способов использования искусства как источника формирования центральных психических новообразований детей дошкольного возраста, среди которых главным является творческое воображение. Цель настоящей статьи состоит в выявлении и описании возможностей педагогической организации эмоционально насыщенной «встречи» ребенка дошкольного возраста с искусством.

Материалы и методы

Исследование проведено методом анализа научной литературы, синтеза, обобщения и моделирования процессов взаимодействия ребенка с культурной средой. Методологическую основу проведенного исследования составили культурно-исторический и деятельностный подходы к изучению процессов психического развития ребенка.

Результаты и обсуждение

Анализируя роль искусства в развитии психики детей дошкольного возраста, мы исходим из представлений о культуре как о совокупности творческих возможностей, исторически освоенных человечеством, и как о системе знаков, управляющих поведением человека (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия [10]). Культура играет роль «питательной среды», в которой развиваются высшие психические функции ребенка. В первую очередь эта среда включает взрослых людей, без которых развитие психики ребенка невозможно. По мере взросления в со-

став этой среды входят различные предметы, при помощи которых ребенок осваивает различные виды творческой деятельности.

Искусство, безусловно, выступает очень важным компонентом культурной среды развития ребенка. С разных точек зрения разные авторы выделяли его особенности. Так, по утверждению Л.Н. Толстого, «истинное искусство должно углубить глубокие чувства и объединить людей... Когда человек смеется, другому так же становится смешно, бодрость, раздражение, спокойствие – всем этим можно “заразить” других людей» [11].

Однако, с точки зрения культурно-исторической психологии, роль искусства вовсе не ограничивается тем, что оно есть одно из средств общения людей. В первую очередь эту роль необходимо рассматривать с точки зрения развития высших психических функций человека. По утверждению Л.С. Выготского, искусство не только отражает окружающую реальность, но и активно формирует физиологические процессы, влияя на восприятие и понимание мира [3].

Развивая эту мысль, В.Т. Кудрявцев трактует культуру (в узком смысле – искусство) как «систему условий происхождения человеческих способностей» [12, с. 116]. С этих позиций развитие творческих способностей, среди которых в дошкольном возрасте, как было сказано, главное место принадлежит творческому воображению, представляет собой главный результат погружения ребенка в мир искусства. Но речь здесь вовсе не идет об усвоении ребенком готовых форм искусства в обычной логике научения. «Встреча» ребенка с искусством возможна исключительно в логике Культуры, то есть, путем проблематизации культурных содержаний произведений искусства. По утверждению В.Т. Кудрявцева, в любом объекте культуры (в т.ч. в произведении искусства) запечатлена та проблема, которую решал для себя его создатель. Этим обусловлен общий принцип «вхождения» ребенка в мир искусства и культуры: «Осмысление проблемности культуры и ее творческое присвоение – единственный социально, психологически и педагогически оправданный путь развития человека. Это и есть путь развивающего образования» [12, с. 117]. Поэтому восприятие искусства для ребенка изначально должно носить характер решения творческой задачи: необходимо *вообразить* ту исходную ситуацию, которая запечатлена на холсте, в музыкальном произведении, спектакле и т.д. Вообразить – значит увидеть ее глазами другого человека, участвующего в этой ситуации непосредственно, а не опосредованно художественным произведением, как это вынужден делать обычный зритель.

Схожие мысли высказывает А.Н. Веракса, утверждая, что искусство – это особое средство познания мира, основанного на восприятии символов, адресуемых автором зрителю. «Если говорить о произведении искусства, то становится очевидным, что за ним всегда лежит ситуация неопределенности, которая находит выражение в символическом образе автора. В то же время зритель, сталкиваясь с этим образом, также оказывается в ситуации неопределен-

ности... и постоянно пытается понять ту ситуацию, которая стоит за этим образом. Можно сказать, что зритель вовлечен в процесс интерпретации образа и его эмоционального переживания одновременно» [13]. Именно таким путем искусство способствует развитию творческого мышления и самовыражения у детей, а также помогает им лучше адаптироваться к окружающему миру.

Сказанное позволяет заключить, что искусство в жизни ребенка может играть большую роль, далеко выходя за рамки средства эстетического воспитания. Однако вопрос о том, каким образом искусство входит в культурную среду развития ребенка, и как с ним «встречается» ребенок, требует особого рассмотрения. Вполне очевидно, что до определенного момента своей жизни ребенок еще не в состоянии воспринимать произведения искусства именно как культурные знаки, «адресованные» их создателями своим современникам и потомкам, и понимать язык символов. Первые встречи ребенка с искусством могут носить характер «точечных соприкосновений», вызывающих эмоциональную реакцию. Именно в процессе этих «соприкосновений» формируются центральные психические новообразования.

Задача взрослых (родителей и воспитателей ДОО) состоит в педагогической организации этих первых встреч дошкольника с искусством. При этом можно выделить два ключевых аспекта. Первый состоит в предметном оформлении культурной среды, в которой необходимо найти место именно тем артефактам искусства, которые могут затронуть эмоциональную сферу ребенка-дошкольника. С этих позиций необходимо отбирать произведения живописи, музыки, литературы и других видов искусства, которым предстоит заполнить жизненное пространство «детской комнаты». Второй аспект связан с организацией специфически детских видов творческой деятельности ребенка, при помощи которых он может «схватить» общие смыслы, запечатленные в произведениях искусства. Именно «схватывание» таких общих смыслов, как показано в работах В.Т. Кудрявцева [5] является механизмом развития творческого воображения дошкольника. Освоить эти смыслы ребенок-дошкольник может только в том случае, если сам окажется в роли творца, создающего художественные образы средствами рисования, пения, создания сказочных сюжетов, театрализации и т.д. Но все эти занятия ни в коем случае не должны сводиться к копированию действий взрослых творцов искусства.

В дошкольном детстве искусство должно быть органично вплетено в контекст творческих занятий, составляющих «мир деятельности» ребенка этого возраста. Артефактам искусства, представленным в предметном наполнении культурной среды развития ребенка, при этом отводится роль объектов, вызывающих эмоциональные реакции и подпитывающих мотивацию творчества у ребенка. На их творческое преобразование должна быть направлена его деятельность, организуемая в этой эмоционально насыщенной среде.

Как хорошо известно, «главным» видом творческой деятельности дошкольника, непосредственно связанной с развитием его творческого воображения, выступает сюжетно-ролевая игра. Как показано в исследовании И.А. Рябковой и Е.Г. Шеиной, этот вид детской деятельности имеет значительное сходство с профессиональной игрой актера [9]. Однако это вовсе не означает, что играющие дети разыгрывают театрализованное представление. Как отмечают авторы, «наблюдая за игрой детей, мы редко обнаружим ситуацию, которая была бы похожа на спектакль. Детская игра обрывочна, содержит множество переключений на другие виды деятельности и большое количество повторов. Она хаотична, нелинейна и непоследовательна (у нее нет финала, как в пьесе). И наконец, у нее нет зрителя, как необходимого участника действия» [9, с. 138]. И, тем не менее, и игра ребенка, и игра актера пересекаются в «общей точке»: ее эмоциональное переживание. Это объясняется действием психологического механизма превращения переживаний, который «обеспечивает связь эмоциональной реакции с движением: достаточно сильное, беспокоящее чувство приводит к двигательной активности, требует “физической разрядки”» [9, с. 139]. Этот психологический механизм, используемый в развитии профессионального мастерства актера, в полной мере присущ и детской игре, так как в дошкольном детстве эмоциональная сфера ребенка весьма подвижна, а способность к волевой саморегуляции еще не развита.

При всем этом сюжетно-ролевая игра не исчерпывает собой весь мир деятельности ребенка-дошкольника. Традиционно к развивающим принято относить рисование, пение, лепку, восприятие сказок и др. виды продуктивной деятельности. Из этого можно было бы заключить, что, рисуя, ребенок «встречается» с искусством живописи, лепя из глины – с искусством ваяния, слушая и «проживая» сказку – с литературой и т.д.. Однако, как утверждает В.Т. Кудрявцев, «для этого содержание и формы деятельности дошкольников должны быть выверены и выстроены в соответствии с рядом вполне определенных общих критериев детского творчества» [12, с. 123]. К таким критериям автор, в частности, относит: открытость к многообразию проблемных содержаний действительности; универсальную пластичность, надситуативность, многофункциональность, синкретизм, примат смысловой стороны, эмоциональную насыщенность и ориентацию на образ взрослого как «персонафикатора собственных возможностей ребенка» [11, с. 124].

Выводы и заключение

Искусство может и должно стать для ребенка источником его психического развития. В дошкольном детстве оно должно быть органично вплетено в контекст творческих занятий, составляющих «мир деятельности» ребенка этого возраста. Только в этом случае «встречи» ребенка с искусством могут стать источником развития высших психических функций и формирования центральных психических новообразований: творческого воображения, способно-

сти видеть себя глазами других людей, воспринимать целое прежде его отдельных частей и т.д.

«Встреча» ребенка-дошкольника с искусством может состояться только при активном, деятельностном участии взрослого человека. Для этого между ним и ребенком должны сложиться особые отношения со-творчества.

Существенным препятствием для полноценной «встречи» ребенка с искусством может стать стремление взрослых форсировать развитие операциональной стороны деятельности путем обычного обучения. В этом случае деятельность ребенка лишается своего творческого начала, что превращает для него искусство в «склад» непонятных и не осмысленных артефактов.

Дальнейшие исследования по данной проблеме могут быть посвящены выявлению и научному обоснованию психолого-педагогических условий творческого освоения ребенком проблематизированных содержаний культуры и искусства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Скибская Е.С. Эстетическое воспитание дошкольников средствами изобразительной деятельности // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей / под ред. Е.Я. Аршанского. Витебск, 2022. С. 135 – 138.
2. Христидис Т.В. Потенциал артпедагогики в гармонизации развития личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 6 (92). С. 146 – 152.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: РИПОЛ классик, 2018. 528 с.
4. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
5. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18–37.
6. Елисеева Е.В., Капитонова Е.П. Эстетическое воспитание дошкольников 5 – 7 лет средствами искусства в учреждении дошкольного образования // Вопросы педагогики. 2023. № 1 – 2. С. 32 – 41.
7. Лукьяненко О.Д. Современные технологии приобщения старших дошкольников к изобразительному искусству (на примере книжной графики) // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6 – 1. С. 235 – 243.
8. Мужельских Т.В. Работа над раскрытием художественного образа музыкального произведения как необходимое условие развития таланта ребенка // Образовательные технологии. 2023. № 4. С. 87–92. URL:

<https://dlib.eastview.com/browse/doc/94338662> (дата обращения 29.11.2024).

9. Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 137–146.
10. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-пресс, 1993. 149 с.
11. Толстой Л.Н. Что такое искусство? URL: <https://tolstoy.ru/online/online-publicism/chto-takoe-iskusstvo/index.xhtml> (дата обращения 27.11.2024).
12. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. 174 с.
13. Веракса А.Н. Роль искусства в психическом развитии ребенка // Современное дошкольное образование. 2009. № 5. С. 52–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-iskusstva-v-psihicheskom-razviti-rebenka/viewer> (дата обращения: 05.11.2024).

REFERENCES

1. Skibskaya E.S. Aesthetic education of preschool children by means of fine arts. The world of childhood in the modern educational space: a collection of articles, edited by E.Y. Arshansky. Vitebsk, 2022. P. 135 – 138.
2. Khristidis T.V. The potential of artpedagogy in the harmonization of personality development. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2019. № 6 (92). P. 146 – 152.
3. Vygotsky L.S. Psychology of art. Moscow: RIPOL Classic, 2018. 528 p.
4. Zinchenko V.P. Psychological foundations of pedagogy. (Psychological and pedagogical foundations of building a system of developmental learning D.B. Elkonin – V.V. Davydov): textbook. Moscow: Gardariki, 2002. 431 p.
5. Kudryavtsev V.T., Horcheva M.I. Imagination, social situation of development and school. Kindergarten: theory and practice. 2017. № 5. P. 18 – 37.
6. Eliseeva E.V., Kapitonova E.P. Aesthetic education of preschool children 5 – 7 years old by means of art in the institution of preschool education. Voprosy pedagogiki. 2023. № 1 – 2. P. 32 – 41.
7. Lukyanenko O.D. Modern technologies of familiarization of senior preschool children to the fine arts (by the example of book graphics). Pedagogical journal. 2022. Т. 12. № 6 – 1. P. 235-243
8. Muzhelskikh T.V. Work on the disclosure of the artistic image of a musical work as a necessary condition for the development of a child's talent. Educational Technologies. 2023. № 4. P. 87 – 92. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/94338662> (accessed on 29.11.2024).

9. Ryabkova I.A., Sheina E.G. About the game of the child and the actor: to the question about «transformations» of experience. National Psychological Journal. 2023. Т. 18, № 3 (51), P. 137-146.
10. Vygotsky L.S., Luria A.R. Etudes on the history of behavior. Monkey. Primitive. Child. M.: Pedagogika-press, 1993. 149 p.
11. Tolstoy L.N. What is Art? URL: <https://tolstoy.ru/online/online-publicism/chto-takoe-iskusstvo/index.xhtml> (date of address 27.11.2024).
12. Kudryavtsev V.T. Developed childhood and developing education: cultural-historical approach. Ч. 1. Modern Childhood and Innovations in Preschool Education. Dubna: IC Family and Childhood RAO, 1997. 174 p.
13. Veraksa A.N. The role of art in the mental development of the child. Modern preschool education. 2009. № 5. P. 52-55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-iskusstva-v-psihicheskom-razviti-rebenka/viewer> (date of reference: 05.11.2024).

Информация об авторах: Игнатович Владлен Константинович – канд., пед. наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Семенова Кристина Алексеевна – магистрант, кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». Направление подготовки 44.04.02 психолого-педагогическое образование. Направленность (профиль) «Управление образовательными учреждениями», ЧОУ «Романовская гимназия» педагог дополнительного образования (по актерскому мастерству и сценической речи), актриса театра, мастер по голосу и речи,

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0124-0284>

kristina_semnova_1994@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Vladlen Konstantinovich Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University»

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
vign62@mail.ru

Kristina Alekseyevna Semenova – Master's student, Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University». Direction of training 44.04.02 psychology-pedagogical education. Direction (profile) «Management of educational institutions». Public Educational Institution «Romanovskaya Gymnasium» teacher of additional education (in acting and stage speech), theater actress, master of voice and speech,

г. Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0124-0284>
kristina_semnova_1994@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.11.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.12.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2024

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*
*Theory, methodology
and organization of socio-cultural activities*



Оригинальная статья

УДК 372.3/.4

EDN [MWFYMM](#)

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-73-91

**МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР КАК
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹**

Кристина Евгеньевна Шумова

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

e-mail: Shumova.91@list.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

e-mail: vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Актуальность исследования связана с необходимостью обоснования эффективных средств педагогической организации сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста. Одной из негативных тенденций современного дошкольного образования выступает обеднение игровой деятельности современных дошкольников и снижение ее развивающего и социализирующего потенциала. В частности, это обстоятельство снижает эффективность развития сферы межличностных отношений дошкольников. В этой связи возникает проблема выявления и научного обоснования педагогических средств развития игровой деятельности дошкольников. Цель статьи состоит в обосновании модели организации сюжетно-ролевых игр детей стар-

¹ Статья рассмотрена и утверждена на заседании кафедры педагогики, психологии и коммуникативистики КубГУ

шего дошкольного возраста как средства развития их межличностных отношений. **Материалы и методы.** Исследование проведено с использованием методов анализа научной литературы по изучаемой проблеме и моделирования процесса развития межличностных отношений участников совместной игровой деятельности. **Результаты и обсуждение.** Выделены сущностные характеристики сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста как источника развития из межличностных отношений, охарактеризованы психологический и социальный механизмы их развития. Охарактеризованы принципы педагогической поддержки, которая регулирует процесс развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в ходе самостоятельной сюжетно-ролевой игры. Описаны базовые компоненты модели организации сюжетно-ролевой игры старших дошкольников: целевой, содержательный, процессуальный, ресурсный, критериально-результативный. **Выводы и заключение.** Гибкая организация сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста на основе созданной модели обеспечит формирование устойчивых межличностных связей, являющихся неотъемлемой частью успешной социализации и гармоничного развития личности ребенка.

Ключевые слова: межличностные отношения, сюжетно-ролевая игра, дети старшего дошкольного возраста, организация игры, педагогическая поддержка

Для цитирования: Шумова К.Е., Игнатович В. К. Модель организации сюжетно-ролевых игр как средство формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста// Педагогика: история, перспективы. 2024. Том.7. № 5-6 . С. 73-91
DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-73-91

MODEL OF ORGANIZING STORY-ROLE-PLAYING GAMES AS A MEANS OF FORMING INTERPERSONAL RELATIONS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Christina E. Shumova
Kuban State University
Krasnodar, Russia
Shumova.91@list.ru

Vladlen K. Ignatovich
Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The relevance of the study is connected with the need to substantiate effective means of pedagogical organization of story-role-playing games of older preschool children. One of the negative trends of modern preschool education is the impoverishment of play activity of modern preschool children and the reduction of its developing and socializing potential. In particular, this circumstance reduces the effectiveness of the development of interpersonal relations of preschoolers. In this regard, there is a problem of identification and scientific substantiation of pedagogical means of development of preschool children's play activity. The aim of the article is to substantiate the model of the organization of story-role-playing games of older preschool children as a means of developing their interpersonal relations. **Materials and methods.** The study was conducted using the methods of analysis of scientific literature on the problem under study and modeling the process of development of interpersonal relations of participants of joint game activity. **Results and discussion.** The essential characteristics of the story-role play of senior preschool children as a source of development from interpersonal relations are singled out, the psychological and social mechanisms of their development are characterized. The principles of pedagogical support that regulates the process of development of interpersonal relations of senior preschool children in the course of independent role-playing game are characterized. The basic components of the model of the organization of the story-role play of senior preschool children are described: target, content, procedural, resource, criterion-result. **Conclusions and Conclusion.** Flexible organization of role-playing games for children of senior preschool age on the basis of the created model will ensure the formation of stable interpersonal relations, which are an integral part of successful socialization and harmonious development of the child's personality.

Keywords: interpersonal relations, story-role-playing games, older preschool children, game organization, pedagogical support

For citation: Shumova Ch.E., Ignatovich V.K. Model of organizing story-role-playing games as a means of forming interpersonal relations in children of senior preschool age. Pedagogy: History, Prospects. 2024. Volum 7. № 5-6, pp. 73-91 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-73-91

Введение

Межличностные отношения – один из важнейших факторов психического развития ребенка любого возраста. Они возникают в процессе межличностных взаимодействий, двухстороннего влияния людей друг на друга, взаимного переживания. Эти процессы важны для людей, потому что позволяют им удовлетворять свои потребности в общении. Ограничение способности удовлетво-

рять эти потребности может привести к отклонениям в умственном и физическом развитии, чувству одиночества и даже суицидального поведения [1, 2 и др.]. Н.Н. Иванова пишет: «... Для полноценного развития психики ребенка необходимо его пребывание в социальной среде, ... постоянная возможность контакта с окружающими людьми для познания, принятия и усвоения социального опыта» [3, с. 241]. Поэтому межличностные отношения являются одним из важных условий личностного развития.

Межличностные отношения у детей старшего дошкольного возраста представляют собой сложный набор интеракций, в которых дети активно осваивают социальные навыки и начинают осмысленно воспринимать эмоции, как свои собственные, так и окружающих. На данном этапе развития ключевой психолого-педагогической стратегией для усвершенствования межличностных навыков является самостоятельная (или свободная) сюжетно-ролевая игра.

Самостоятельная сюжетно-ролевая игра – это вид деятельности, в которой дети (иногда взрослые) вовлекаются в воображаемые сценарии, разыгрывая определенные роли, придумывая сюжеты и ситуации. Эти игры характеризуются следующими особенностями: иницируются самими детьми, распределение ролей проводится детьми, развитие сюжета разворачивается по инициативе самих детей и т.д.

Современные исследования указывают на возрастающую актуальность проблемы педагогической организации игровой деятельности среди детей дошкольного возраста. Это связано с дефицитом развития игровых навыков у большинства современных детей данного возрастного периода [4]. Авторы выделяют различные причины деструктивного игрового поведения детей:

- доминирование образовательного аспекта в распорядке дня дошкольных образовательных учреждений; вытеснения игры детьми в дошкольных образовательных учреждениях образовательными занятиями и кружковой деятельностью [5];
- неправильное чередование процессов напряжения и расслабления, внимания вовне и вовнутрь, следования за взрослым и самостоятельности; насыщенное готовыми предметами игровое пространство; отсутствие компетентного и недирективного сопровождения игрового процесса [6];
- ограниченные возможности для естественного приобретения игрового опыта; отсутствие естественного механизма передачи игровой культуры через совместные игры разновозрастных групп [5];
- появление новых информационных технологий, которые создают поток разнообразной информации.

С одной стороны, это открывает новые горизонты для детей, расширяя их кругозор благодаря доступу к новейшим источникам. С другой стороны, технологии приучают детей пассивно воспринимать информацию, не вовлекаясь в ее творческую переработку [7].

В связи с этим исследователи поднимают вопрос о необходимости педагогического руководства игровой деятельностью дошкольников. Понятие «педагогическое руководство игрой» охватывает разнообразные методы и подходы, предназначенные для организации конкретных игр и формирования у детей соответствующих навыков. Некоторые ученые утверждают, что педагогическое руководство сюжетно-ролевой игры детей должно включать не только организационные аспекты, но и предварительное планирование этой активности [8]. Однако, как показывает практика, сюжетно-ролевые игры как свободные игры не требуют строгого планирования и обязательного следования заранее установленным рамкам. Именно это придает им уникальные характеристики – гибкость и свободу выбора действий, что является их важной особенностью [1, 4, 5 и др.].

Отметим, что на глобальной арене наблюдается активное движение в защиту детской игры. 1 февраля 2013 года Организация Объединенных Наций провозгласила принятие Комментария к статье 31 Конвенции о правах ребенка, которая утверждает право детей на игру [9]. Инициатором этого важного шага выступила Международная ассоциация игры (IPA – International Play Association). В этих комментариях содержится настоятельный призыв противодействовать тревожным тенденциям, которые угрожают росту и развитию детей в современном обществе. Авторы подчеркивают необходимость внедрения долгосрочных программ, направленных на реализацию и защиту права ребенка на игру, что является не только основополагающим аспектом детства, но и важным фактором для полноценного развития личности. Однако на практике наблюдается, что игры, в особенности сюжетно-ролевые, характеризуются бедностью содержания и узостью тематики. Дети часто повторяют одни и те же сюжеты, а также проявляют преобладание манипуляций над образным выражением реальности [5].

Таким образом, особой актуальностью обладают исследования, направленные на решение проблемы научного обоснования способов педагогической организации сюжетно-ролевой игры старших дошкольников, обеспечивающих развитие межличностных отношений ее участников.

Сказанное определяет необходимость разработки модели педагогической организации сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста ориентированной на развитие межличностных отношений (далее – модель). Обоснованию базовых компонентов этой модели посвящена настоящая статья.

Материалы и методы

Исследование проведено с использованием методов анализа научной литературы по изучаемой проблеме и моделирования процесса развития межличностных отношений участников совместной игровой деятельности. Созданная на их основе модель организации сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста рассматривается как сложная целостная система, которая

представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуального, ресурсного и критериально-результативного.

Нормативными и теоретическими основаниями данной модели выступают:

- ФГОС ДО, который рассматривает игровую деятельность как ведущую, способствующую всестороннему развитию дошкольников в соответствии с их жизненными интересами и возможностями. Одним из направлений организации образовательной работы с детьми ФГОС ДО определяется поддержка их инициативы, выражающейся в самостоятельной детской активности, особенно в сюжетно-ролевых играх [10];
- профессиональный стандарт, предъявляющий требования к игровой компетентности педагогов, работающих в сфере дошкольного образования, акцентируя внимание на способности педагога использовать игру как образовательный инструмент [11];
- представление о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности [12, 13];
- классификация игр С.Л. Новоселовой, позволяющая разграничить игры как ведущую деятельность и игровые формы, инициированные взрослыми для достижения ими определенных целей [14];
- понятие о педагогической поддержке как особой технологии образования, которая строится на диалоге и взаимодействии между ребенком и взрослым, способствуя самоопределению ребенка в ситуациях выбора [15].

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ научной литературы позволил нам выделить следующие сущностные характеристики сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста как источника развития из межличностных отношений. Прежде всего она рассматривается авторами как форма практического познания окружающей действительности. Ее главным признаком является эмоциональная насыщенность: «Сюжетно-ролевая игра эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже самим своим процессом» [16, с. 106].

Можно условно выделить два механизма развития межличностных отношений детей в процессе совместной игры: психологический и социальный. Как главный источник развития ребенка дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра является фактором становления центральных психических новообразований, среди которых главное место принадлежит творческому воображению. По этому поводу разные авторы делают разные смысловые акценты. Так, например, В.Н. Дружин видит в игре форму «подражания», выступающую «психологическим механизмом присвоения способностей (вторичной

креативности)», который «базируется изначально на развитом воображении...» [17, с. 141]. С этой точки зрения творческое воображение само по себе не может рассматриваться как источник социального опыта, поскольку «эксплуатируется» играющим детьми в уже состоявшемся виде. Напротив, с точки зрения В.Т. Кудрявцева, развитие творческого воображения происходит непосредственно в ходе игры и открывает ребенку новую для него возможность видеть себя со стороны, то есть, глазами других людей [18]. Психологизм этого явления связан с тем, что межличностные коммуникации участников игры опосредуются воображаемым «другим», латентно участвующим в игровой ситуации. Именно через этого «другого» оформляются межличностные отношения между детьми. Таков психологический механизм развития межличностных отношений детей в игре.

Социальный механизм формирования межличностных отношений между дошкольниками был отмечен Г.П. Щедровицким [19]. Он состоит в том, что между детьми помимо собственно «игровых» отношений, осуществляемых от лица действующих персонажей, формируются и чисто социальные отношения «по поводу» игры: распределение ролей, соблюдение правил и т. п. Именно эти отношения лежат в основе социализации и со временем перерастают в устойчивые межличностные отношения.

Вполне очевидно, что модель педагогической организации сюжетно-ролевой игры дошкольников должна ориентироваться на развитие обоих механизмов. Исходя из этого положения, можно конкретизировать роль педагога (воспитателя), непосредственно организующего игру и управляющего процессом ее развития. В этой связи следует выделить принципы педагогической поддержки, которая регулирует процесс развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в ходе самостоятельной сюжетно-ролевой игры:

- создание атмосферы доверия, где каждый ребенок чувствует, что его ценят и уважают;
- учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, его интересов и потребностей для максимального раскрытия их потенциала в процессе игры;
- внимательное отношение к идеям и мыслям детей, поощрение их к выражению чувств и обмену мнениями;
- открытость к изменениям и адаптация игровых сценариев в зависимости от настроения и динамики группы;
- поощрение кооперативных форм игры, где дети учатся работать в команде, взаимопомощи и достижению общих целей;
- моделирование позитивного поведения через демонстрацию педагогом примеров конструктивного общения и взаимодействия, выступающих в качестве ролевой модели для детей;

- помощь детям в осознании своих действий и чувств в процессе игры, поддержка их в самоанализе и формулировании выводов;
- поощрение инициативы и свободы выбора в рамках игровой деятельности, стимулирующих креативное самовыражение детей;
- помощь в развитии уверенности в социальном взаимодействии.

На основе этих принципов нами предложена модель педагогической организации сюжетно-ролевой игры старших дошкольников. Охарактеризуем ее основные компоненты.

Целевой компонент модели позволяет определить цель и наметить задачи, обеспечивающие взаимосвязь всех компонентов модели.

Цель педагогической организации совместной игровой деятельности дошкольников состоит в развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Ее достижение предполагает опору на метод интеграции различных форм педагогического руководства игрой с принципами педагогической поддержки самостоятельной игры.

Задачи, решаемые в ходе достижения цели:

- 1) развить способность к кооперативному игровому поведению через формирование навыков сотрудничества и общения, позволяющих детям продуктивно взаимодействовать в коллективе;
- 2) выработать эмоциональную вовлеченность в игру и эмпатийные навыки с помощью поддержки и развития инициативы и самостоятельности, помогая детям развивать уверенность в собственных силах;
- 3) воспитать навык бесконфликтного взаимодействия в процессе игры посредством обучения разрешению конфликтных ситуаций и развития навыков диалога;
- 4) сформировать коммуникативные качества, действия и умения в процессе игры путем развития уважения к разнообразию мнений и подходов в игре у сверстников.

Содержательный компонент модели составляет сущность педагогической организации и выступает одним из основных средств развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в ходе самостоятельной сюжетно-ролевой игры. Он включает в себя функции педагога, реализуемые в процессе становления игровой деятельности детей, и организационно-педагогические условия педагогической организации собственно игровой деятельности.

В самом общем виде функция педагога в процессе свободной сюжетно-ролевой игре – это функция фасилитатора, выполняющего роль наблюдателя и консультанта, ненавязчиво направляющего процесс, лишь тогда когда это необходимо.

В этом общем контексте можно выделить три основные функции педагогической организации игровой деятельности, описанные, в частности, в трудах С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной [20], Н.Ф. Комаровой [21].

Первая функция состоит в обогащении жизненного опыта и знаний детей, из которых могут вырастать различные игровые сюжеты. Используются следующие формы и методы этой работы: экскурсии для расширения кругозора детей: чтение и обсуждение сказок и историй, тематические беседы, связанные с культурными традициями, праздниками и семейными обычаями, осуществление совместных творческих проектов и т.д..

Вторая функция состоит в обогащении собственно игрового опыта детей. Используются формы и методы работы с детьми: сценарные игры, в которых детям необходимо решать проблемы, примеряя на себя различные социальные роли; применение техник обсуждения, для обмена мыслями и идеями по поводу сюжетов игр, способствуя развитию навыков активного слушания и эмпатии; интерактивные истории: развитие навыков импровизации; использование кукол и марионеток для создания ситуаций, где дети могут безопасно обсуждать чувства и взаимодействовать; пост игровые встречи для обсуждения, что нравилось или не нравилось в конкретных ролях, для развития уверенности и навыков саморефлексии.

Третья функция – это создание доступной развивающей предметно-игровой среды. Ее предметное наполнение включает в себя:

- игровые наборы для ролевых игр: костюмы и аксессуары, игрушечная бытовая техника и т.п.;
- кукольные домики и мебель;
- фигурки персонажей и животных;
- театральный уголок;
- конструкторы и наборы для совместного творчества; настольные игры для развития навыков общения («Лото», «Имаджинариум» детский, «Дженга» и др.);
- библиотечка: книги с картинками, аудиовизуальные материалы; презентации игрового материала и др.

Организационные условия, обеспечивающие полноценную реализацию названных функций, включают в себя:

- создание безопасного и стимулирующего пространства;
- обеспечение гибкости во времени и расписании;
- поддержка инициативы и интересов детей;
- обучение навыкам сотрудничества и коммуникации;
- формирование позитивной атмосферы;
- вовлечение родителей посредством организации совместных игр, позволяющих детям и родителям развивать сюжеты вместе, в том числе информирование родителей о значении роли самостоятельной игры в развитии навыков межличностного взаимодействия.

Содержательный компонент созданной модели базируется также на применении методов стимуляции игровой деятельности детей. Эти методы подбираются педагогом на основе анализа результатов наблюдений за самостоятельной игровой деятельностью воспитанников. К ним относятся:

- наблюдение: педагог внимательно смотрит за развитием игры, стараясь не вмешиваться, если это не требуется;
- предложение ресурсов: педагог предлагает новые материалы или идеи, которые могут вдохновить детей на продолжение сюжета, если дети испытывают затруднения или игра затихает;
- поощрение и поддержка: педагог поддерживает все инициативы и идеи детей, подчеркивает их индивидуальность;
- стимулирование коммуникации и сотрудничества: педагог использует открытые вопросы («что будет дальше?», «как вы думаете, что нужно сделать?»), чтобы стимулировать диалог и развитие сюжета;
- ролевое моделирование: педагог ненавязчиво включается в игру и предлагает через свою игровую роль решение проблемной ситуации или показывает позитивные примеры сотрудничества, если дети сталкиваются с трудностями во взаимодействии.

Процессуальный компонент модели включает в себя основные этапы развития сюжетно-ролевой игры. К ним относятся:

- «вход» в игру (выбор игрового сюжета, партнеров, игрушек, уточнение правил игры);
- совершение совместных игровых действий (собственно игра, выявление лидеров);
- «затухание» игры (утрата первоначального интереса, снижение эмоционального напряжения, выход из игры отдельных участников – этот этап не является обязательным, но необходима готовность педагога поддерживать игру, если она все-таки «затухает»)
- продолжение игры (внесение новой проблематики, изменение сюжета, смена лидеров);
- завершение игры («развязка» игрового сюжета, фиксация момента достижения желаемого результата, выход из занимаемых ролевых позиций)
- «постигра» (обсуждение состоявшейся игры, оценка степени полученного удовлетворения).

Ресурсный компонент модели включает обеспечение организации образовательной деятельности (кадровое и ресурсное), необходимое для развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в ходе самостоятельной сюжетно-ролевой игры.

Кадровое обеспечение модели включает в себя квалифицированных педагогов и педагогов-психологов, обладающих игровой компетентностью. Игровая компетентность педагога, в соответствии с профессиональным стандартом, включает в себя умение разрабатывать и эффективно использовать игровой процесс как средство обучения и развития детей. Она подразумевает знания о различных игровых методах и техниках, способность организовывать игровые активности, которые способствуют развитию у детей творческого мышления, эмоционального интеллекта и социальных навыков. Эти специалисты должны иметь опыт в области детского развития, уметь наблюдать и недириктивно корректировать взаимодействие детей для формирования позитивных межличностных отношений, а также быть готовыми к гибкому изменению игровых условий в зависимости от динамики игровой группы.

Ресурсное обеспечение модели организации сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников включает: игровые материалы и инвентарь, оформленное пространство, средства коммуникации и взаимодействия, тематические костюмы и реквизит.

Требования ФГОС ДО к игровому инвентарю и материалам включают: безопасность, соответствие возрасту, разнообразие, развивающий характер, эстетическая привлекательность, функциональность и прочность. Эти требования направлены на обеспечение комплексного развития детей в процессе игры, а также на создание безопасной и стимулирующей среды для активной и самостоятельной деятельности [10].

Для организации самостоятельных сюжетно-ролевых игр старших дошкольников пространство должно соответствовать ряду требований, которые регулируются нормативными документами (ФГОС ДО и СанПиН) [11, 22]. Основные требования к оформлению пространства: безопасность, открытость и доступность, зонирование, мобильность и трансформируемость, эстетика и привлекательность, соответствие возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста, развитие самостоятельности.

Организация средств коммуникации и взаимодействия в сюжетно-ролевых играх для старших дошкольников должна соответствовать ряду требований. Основные аспекты включают в себя: поддержка речевого общения (способствовать диалогам, стимулировать активное использование речи); материалы для коммуникации, стимулирующие общение и взаимодействие (игрушки, материалы для создания элементов игры); организация пространства (зоны, где возможно сотрудничество и совместное обсуждение); технологические средства (интерактивные доски, планшеты).

Критериально-результативный компонент обеспечивает систематическое и последовательное развитие компетенций межличностного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста, поддерживаемое через активное наблюдение, адаптацию стратегий поддержки и вовлечение всех заинтересованных сторон в процесс развития. Он включает элементы, которые обеспечивают успешное достижение поставленных целей:

- оценка межличностного взаимодействия: регулярные наблюдения за детьми до, во время и после игрового процесса для анализа изменений в их межличностном взаимодействии; постигровое обсуждение с детьми для получения обратной связи относительно их взаимодействий и понимания социального опыта в игре;
- критерии успешности: повышение готовности и способности детей к сотрудничеству, проявление внимания к инициативам других, а также активное участие в коммуникации и кооперации; увеличение числа положительных эмоциональных реакций во время игр и повышенная чувствительность к эмоциональным состояниям сверстников;
- поддерживающие стратегии: использование дифференцированных подходов, позволяющих учитывать личностные особенности каждого ребенка и адаптировать поддержку в зависимости от их прогресса и потребностей; включение структурированных сюжетно-ролевых ситуаций, которые стимулируют детей к установлению контактов, сотрудничеству и решению проблем совместно;
- контроль и корректировка: периодический пересмотр процесса организации игровой деятельности старших дошкольников способствующей развитию межличностных отношений для внесения необходимых корректив в подходы и методы педагогической поддержки; организация встреч с родителями для согласования стратегии поддержки и согласования ожиданий всех участников процесса воспитания;
- долгосрочные результаты: формирование устойчивых, гармоничных межличностных отношений среди детей, как в игровой ситуации, так и вне ее; усиление уверенности детей в социальных контактах и их способности быть частью группы, что способствует общей социализации и адаптации в коллективе.

В обобщенном виде критерии и показатели результативности реализации модели организации сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице.

Таблица – Критерии и показатели результативности модели

Table – Criteria and performance indicators of the model

Критерии	Показатели
Способность к кооперативному игровому поведению	Инициативность: увеличение активности в инициировании взаимодействия с окружающими детьми и в предложении разнообразных форм взаимодействия. Чувствительность к воздействиям сверстника: возрастание частоты и качества отклика на инициативы сверстников, усиление активности в поддержке их идей. Преобладающий эмоциональный фон: доминирование оптимистического эмоционального фона.
Эмоциональная вовлеченность в игру	<i>Эмоциональная вовлеченность в действия сверстника:</i> усиление интереса к сверстнику и чувствительности к его действиям. <i>Характер участия в действиях сверстникам:</i> положительная эмоциональная реакция на игровые действия сверстника; преобладание позитивной оценки действий сверстника с оппозиционным отношением к негативной оценке. <i>Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику:</i> эмоциональный отклик на чувства и состояния партнера по игре; развитие способности понимать и учитывать потребности и желания партнера. <i>Характер и степень проявления просоциальных форм поведения:</i> наиболее выражен.
Бесконфликтное взаимодействие в процессе игры	Отсутствие провоцирующего поведения. Стремление ребенка к справедливому урегулированию разногласий. Открытая и аутентичная демонстрация намерений. Развитие умений отстаивать свою точку зрения без конфликта.
Коммуникативные качества, действия и умения в процессе игры	Развитие эмпатии. Развитие доброжелательного поведения по отношению к партнеру по игре. Развитие аутентичного поведения во взаимодействии с другими. Умножение проявлений открытости в общении.

	Рост проявления организаторских и лидерских навыков. Рост инициативности в игровом контакте, поддержка инициатив других участников. Увеличение проявлений оперативных коммуникативных действий и умений.
--	---

Источник: составлено соавторами статьи.

Source: compiled by the co-authors of the article.

Выводы и заключение

В заключении отметим, что внедрение модели не только способствует решению существующих проблем, но и задает направления для дальнейших исследований в области педагогических стратегий развития дошкольников.

Подводя итог, можно утверждать, что недирективная, гибкая организация сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста обеспечит формирование устойчивых межличностных связей, являющихся неотъемлемой частью успешной социализации и гармоничного развития личности ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б.Г. Индивид, личность, индивидуальность // Дифференциальная психология: хрестоматия / сост. С.К. Нартова-Бочавер. М.: АЛ-ВИАН, 2008. С. 151–157.
2. Бодалев А.А. Психология общения: избранные психологические труды. – Издание 3-е, переработанное и дополненное. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 320 с.
3. Иванова Н.Н., Козодаева Л.Ф. Влияние психической депривации на формирование мышления ребенка дошкольного возраста // Вестник ТГУ. 2012. №5. С. 239–243.
4. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. Электронный ресурс: [сайт]: Электронная библиотека МГППУ. 2003. С. 91-103. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Siip_91.htm#\\$p91](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Siip_91.htm#$p91) (дата обращения: 08.07.2024).
5. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с детьми. 2-е издание, доработанное. М: Академический проект, 2001. 160 с.
6. Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // СДО. 2020. №6 (102). С. 32–46.

7. Юдина Е.Г. Детская игра как территория свободы // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 13–25.
8. Гончарова М.В. Методы и приемы руководства сюжетно-ролевой игрой детей старшего дошкольного возраста // Ребенок-дошкольник в современном образовательном пространстве: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 12–15.
9. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 1. С. 5–10.
10. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерство образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 года № 1155: Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. (внесены изменения приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 08.11.2022 № 955).
11. Российская Федерация. Законы. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» С изменениями и дополнениями от: 25 декабря 2014 г., 5 августа 2016 г.
12. Запорожец А.В. Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психического здоровья детей и подростков: научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин / ред. Н.М. Иовчук, А.А. Северный. 2006. № 1 (6). С. 108–118.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Книга по Требованию, 2013. 228 с.
14. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84-87.
15. Бурим Н.В. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевой игры дошкольников: учеб.-метод. пособие / автор-сост. Н.В. Бурим; под общ. ред. О.В. Ковальчук. СПб: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. 151 с.
16. Базарова Я.М. Значимость сюжетно-ролевой игры для дошкольников, роль воспитателя в организации игры // Наука и образование сегодня. 2021. № 2 (61). С. 106-107.
17. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Латерна вита, 1995. 150 с.
18. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. 174 с.

19. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. Часть VII. Развитие. Учение. Игра. Игра и «детское общество» URL: <http://gtmarket.ru/book/export/html/4001> (дата обращения 16.09.2024).
20. Зворыгина Е.В., Новоселова С.Л. Руководство формированием игры // Дошкольное воспитание. 1981. № 4. С. 31–33.
21. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2012. 160 с.
22. Российская Федерация. Законы. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 28 января 2021 года № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания"» (с изменениями на 30 декабря 2022 года).

REFERENCES

1. Ananyev B.G. Individual, personality, individuality. Differential psychology: textbook, compiled by S.K. Nartova-Bochaver. S.K. Nartova-Bochaver. M.: ALVIAN, 2008. С. 151-157.
2. Bodalev A.A. Psychology of communication: selected psychological works. - Edition 3rd, revised and supplemented. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of the NGO "MODEK", 2002. 320 с.
3. Ivanova N.N., Kozodaeva L.F. Influence of mental deprivation on the formation of thinking of a preschool child. TSU Bulletin. 2012. №5. С. 239-243.
4. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Game and arbitrariness in modern preschoolers. Voprosy psichologii. Electronic resource: [site]: Electronic library of MGPPU. 2003. С. 91-103. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Siip_91.htm#\\$p91](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Siip_91.htm#$p91) (date of reference: 08.07.2024).
5. Mikhaylenko N.Y., Korotkova N.A. How to play with children. 2nd edition, finalized. M: Akademicheskiiy proekt, 2001. 160 с.
6. Abdulaeva E.A., Alieva D.A. Development of free play of preschool children in conditions of non-directive support. SDO. 2020. №6 (102). С. 32-46.
7. Yudina E.G. Children's game as a territory of freedom. National Psychological Journal. 2022. № 3 (47). С. 13-25.
8. Goncharova M.V. Methods and techniques of guiding the story-role play of children of senior preschool age. Preschool child in the modern educational space: materials of the interuniversity student scientific-practical conference. Lipetsk: P.P. Semyonov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University, 2020. С. 12-15.

9. Smirnova E.O., Sokolova M.V. The right to play: a new commentary on Article 31 of the Convention on the Rights of the Child. *Psychological Science and Education*. 2013. Vol. 18. No. 1. C. 5-10.
10. Russian Federation. Laws. Federal State Educational Standard of Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 17.10.2013 № 1155: Registered in the Ministry of Justice of Russia on November 14, 2013 (amended by the order of the Ministry of Education of the Russian Federation from 08.11.2022 № 955).
11. Russian Federation. Laws. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 № 544n "On Approval of the professional standard 'Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)'. With amendments and additions of: December 25, 2014, August 5, 2016.
12. Zaporozhets A.V. Features of different types of children's activities and their role in the mental development of the child. *Issues of mental health of children and adolescents: scientific and practical journal of psychiatry, psychology, psychotherapy and related disciplines*, ed. by N.M. Iovchuk, A.A. Severny. 2006. № 1 (6). C. 108-118.
13. Elkonin D.B. *Psychology of the Game*. Moscow: Book on Demand, 2013. 228 c.
14. Novoselova S.L. On the new classification of children's games. *Preschool Education*. 1997. № 3. C. 84-87.
15. Burim N.V. *Pedagogical support of the story-role play of preschool children: educational-methodical manual, author-composer*. N.V. Burim; ed. by O.V. Kovalchuk. SPb: PAOU DPO "LOIRO", 2019. 151 c.
16. Bazarova Y.M. Significance of story-role play for preschoolers, the role of the educator in the organization of the game. *Science and Education Today*. 2021. № 2 (61). C. 106-107.
17. Druzhinin V.N. *Psychology of general abilities*. M.: Laterna vita, 1995. 150 c.
18. Kudryavtsev V.T. *Developed childhood and developing education: cultural-historical approach*. Ч. 1. *Modern Childhood and Innovations in Preschool Education*. Dubna: IC Family and Childhood RAO, 1997. 174 c.
19. Shchedrovitsky G.P. *Selected Works. Part VII. Development. Teaching. Game. Play and "children's society"*
URL: <http://gtmarket.ru/book/export/html/4001> (accessed 16.09.2024).
20. Zvorygina E.V., Novoselova S.L. Management of the formation of the game. *Preschool Education*. 1981. № 4. C. 31-33.

21. Komarova N.F. Komarova N.F. kompleksnoe guidaniya plot-role games in kindergarten. Moscow: Scriptorium 2003 Publishing House, 2012. 160 c.
22. Russian Federation. Laws. Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation from January 28, 2021 № 2 “On approval of sanitary rules and norms SanPiN 1.2.3685-21 ”Hygienic norms and requirements to ensure the safety and (or) harmlessness to humans of the factors of the environment” (as amended as of December 30, 2022).

Информация об авторе: Кристина Евгеньевна Шумова – магистрант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», направление подготовки «Психология и педагогика развития личности в условиях общего и инклюзивного образования», г. Краснодар.

Владлен Константинович Игнатович – канд. пед. наук, доц., доц., кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Christina Evgenievna Shumova – Master's student of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University', direction of training 'Psychology and pedagogy of personal development in the conditions of general and inclusive education'

Krasnodar, Russia

Shumova.91@list.ru

Vladlen Konstantinovich Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

ResearcherID Web of Science: AAD-6776-2019

e-mail: vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.11.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.12.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2024

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

**Оригинальная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-92-102

EDN [NSDRUH](#)

УДК 316.27

АУТИЗМ КАК ПРОБЛЕМА**Петр Петрович Попов**

Южный федеральный университет

Московская обл., г. Балашиха, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

fpb-2006@bk.ru

Арина Владленовна Игнатович

Московская обл., г. Красногорск, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

arign90@mail.ru

Аннотация. Введение. Изучение истории исследования аутизма позволяет выявить симптомы этого психического заболевания. В психологии к их числу относят специфические нарушения коммуникации, логического мышления и речи. Феноменологическая философия, однако, даёт истолкование аутизма не на онтическом, а на онтологическом уровне. Феноменология рассматривает аутизм как отсутствие структуры Другого и трансформацию субъективности. **Метод.** Анализ научной литературы. **Результаты.** Выявленные дефициты научного знания по проблеме аутизма. **Вывод.** Таким образом, изучение аутизма через феноменологическую призму позволяет глубже исследовать проблемы субъективности и структуры взаимодействия с Другими. Разрыв между онтологией и онтикой аутизма все еще остается непреодоленным. Актуальным представляется изучение аутизма с точки зрения структуры этого феномена. В современных исследованиях преобладают его несистемные т. е. онтические характеристики. Ключом к решению этой проблемы может стать сознание междисциплинарной теории аутизма как социально-психолого-педагогического феномена.

Ключевые слова: аутизм, симптомы, Другой, субъективность, феноменология

Для цитирования: Попов П.П., Игнатович А.В. Аутизм как проблема. Педагогика: история, перспективы. 2024. Том. 7. № 5. С. 92-102
DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-92-102

Original article

AUTISM AS A PROBLEM

Petr P. Popov

Southern Federal University
Balashikha, Moscow Region

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
fpb-2006@bk.ru

Arina V. Ignatovich

Moscow region, Krasnogorsk, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>
arign90@mail.ru

Abstract. Introduction. Studying the history of autism research makes it possible to identify the symptoms of this mental illness. In psychology, these include specific impairments in communication, logical thinking, and speech. Phenomenological philosophy, however, provides an interpretation of autism on an ontological rather than ontic level. Phenomenology views autism as the absence of the structure of the Other and the transformation of subjectivity. **Method.** Analysis of scientific literature. **Results.** Identified deficits of scientific knowledge on the problem of autism. **Conclusion.** Thus, the study of autism through a phenomenological prism allows for a deeper exploration of the problems of subjectivity and the structure of interaction with others. The gap between the ontology and onticism of autism is still unbridgeable. It is relevant to study autism in terms of the structure of this phenomenon. Its non-systemic, i.e. ontic characteristics prevail in contemporary studies. The key to solving this problem may be the consciousness of an interdisciplinary theory of autism as a social-psychological-pedagogical phenomenon.

Keywords: autism, symptoms, other, subjectivity, phenomenology

For citation: Popov P.P., Ignatovich A.V. Autism as a problem. Pedagogy: History, Prospects. 2024. Volum 7. № 5, p. 92-102 In Russ.).
DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-92-102

Введение

Тема аутизма в последние годы привлекла значительное внимание специалистов и общества. Некоторые считают, что мы находимся в разгар «эпидемии» аутизма, хотя на самом деле это не болезнь в традиционном смысле. Но что это такое и почему оно вызывает такой интерес? Сегодня ключевыми характеристиками аутизма считаются нарушения в социальном развитии, коммуникации и эмоциональном взаимодействии. Эти черты позволяют философам рассматривать аутизм как проявление более глубоких процессов, связанных с формированием субъективности и отношений с «Другим». В философии вторая половина XX в. привнесла понимание важности «Другого» для формирования субъективности, и это нашло отражение в новом взгляде на аутизм.

Современное понимание аутизма формировалось на фоне изменений в философских и научных подходах к изучению субъективности и социальной структуры. Это делает аутизм не только предметом медицинского интереса, но и важной моделью для изучения человеческой психики и социального взаимодействия.

Термин «аутизм» впервые ввёл швейцарский психиатр Эйген Блейлер в 1911 г. [1]. Он рассматривал аутизм как один из симптомов шизофрении, который проявляется в уходе человека в собственный внутренний мир и игнорировании внешнего. Однако уже в 1940-х гг. аутизм был выделен в отдельное состояние благодаря работе детского психиатра Лео Каннера. Каннер отметил, что аутизм характеризуется неспособностью к социальным взаимодействиям, трудностями в установлении эмоциональных контактов, задержкой речевого развития и другими специфическими чертами, проявляющимися с раннего детства [2].

Параллельно с Каннером, в 1944 г., австрийский психиатр Ганс Аспергер исследовал группу подростков с подобным поведением. Он описал трудности в социальном общении, особые особенности речи, моторную неловкость и другие признаки, которые позже стали известны как синдром Аспергера [3].

Аутизм, как отмечает О.А. Власова, может служить своеобразной призмой для философского анализа, позволяя заглянуть в глубины человеческого бытия и понять его устройство [4].

Таким образом, внимание к аутизму связано не только с его медицинской значимостью, но и с его важной ролью в изучении структуры человеческой психики и философского осмысления взаимодействия индивидуальности и общества.

Вопрос о том, почему онтологическая структура изучается через онтические примеры, давно привлекает внимание исследователей. В опытах экзистенциального анализа предпринимались попытки связать онтологические и онтические аспекты, изучая опыт психически больных. Власова отмечает, что такие исследования вызывают множество вопросов, например, почему психические заболевания провоцируют трансформации существования [5]. Несмотря на

усилия, экзистенциальному анализу и феноменологической психиатрии не удалось преодолеть разрыв между онтологией и онтикой, как утверждал Хайдеггер [6]. Проблема научного обоснования онтологии аутизма остаётся ключевой в философии XX в.

Целью данной работы является изучение феномена аутизма с точки зрения феноменологической философии. Особое внимание уделяется отсутствию структуры отношения с Другими и изменённым формам субъективности у аутистов. Исследование ставит вопрос о наличии или отсутствии структуры Другого в опыте аутизма и возможности аутистов быть полноценными субъектами.

Метод анализа научной литературы

Обзор литературы. О.С. Никольская описывает аутизм как нарушение психического развития, которое затрудняет социальное взаимодействие вне зависимости от уровня интеллекта [7]. Родители аутичных детей часто замечают отсутствие желания контактировать даже с близкими. Аутистические дети не воспринимают других как социальных партнёров, по мнению Тео Питерс [8, 9] и свидетельствах аутистов, как, например, Ирис Юханссон [10].

Аутисты часто не могут дифференцировать людей, животных и предметы. Хильде де Клерк описывает случай с сыном, который путал человека с животным, что ярко иллюстрирует их трудности в распознавании социальных объектов [11]. Подобные примеры показывают, что при нарушении структуры Другого люди не воспринимаются как люди.

Таким образом, изучение аутизма через феноменологическую призму позволяет глубже исследовать проблемы субъективности и структуры взаимодействия с другими.

Аутисты часто воспринимают людей как источник страха и тревоги. В их сознании человек представляется как могущественное и опасное существо. Когда эти дети испытывают страдание, они не ищут утешения у близких, а предпочитают обращаться к повторяющимся действиям для успокоения. Даже в моменты опасности они избегают взаимодействия с людьми, поскольку те кажутся им ещё большей угрозой.

Рассказ родителей Андрюши иллюстрирует ситуацию, где мальчик боялся приближения любого человека, особенно взрослых, и не искал у них защиты.

Основной причиной страха перед людьми является их непредсказуемость и недоступность логики их действий. Многие аутисты указывают, что не могут понять или предсказать, что окружающие могут сделать, что вызывает чувство небезопасности и беспокойства. Люди воспринимаются как сложные и непредсказуемые, предъявляющие непонятные требования.

Аутисты испытывают трудности в распознавании эмоций других людей, выраженных через мимику, жесты или голос. Они могут смеяться, если видят

плачущего человека, поскольку для них это просто интересное физическое явление. Вместо распознавания эмоций на лицах, дети-аутисты склонны группировать людей по внешним признакам, таким как головные уборы. Даже научившись определять эмоции на фотографиях, они сталкиваются с трудностями в реальной жизни, когда разнообразие человеческих лиц вызывает у них замешательство.

Кроме того, аутистам сложно использовать невербальные формы общения, такие как зрительный контакт или жестикация, для взаимодействия с окружающими.

У людей с аутизмом возникают сложности с установлением зрительного контакта, поскольку они могут смотреть мимо собеседника, создавая впечатление, что не замечают его присутствия. Взгляд часто воспринимается как неэмоциональный и застывший, что объясняется дискомфортом от визуального контакта, который может перегрузить человека с аутизмом эмоционально. В некоторых случаях такие люди даже избегают смотреть на глаза других людей, прикрывая свои лицо руками или поворачиваясь спиной. Примером может служить случай, описанный Тео Питерсом, *когда родители были вынуждены заклеивать лица персонажей в учебниках, чтобы ребёнок не видел их глаз.*

Феномен избегания зрительного контакта аутистами напоминает страх перед взглядом другого, описываемый философом Жан-Поль Сартром, который считал, что взгляд Другого может замораживать наши возможности. «Когда мы говорим о Другом, то вступает в силу двойное отрицание, точнее, отрицание становится взаимным, поскольку Другой отрицает меня. Он может существовать для сознания только как сам себя отвергающий.» [12]. Для аутиста зрительный контакт несёт в себе непредсказуемость и тревогу. Однако эта реакция указывает на то, что Другой уже присутствует в мире аутиста и взаимодействие с ним возможно.

Касаясь особенностей речи, около половины аутистов никогда не овладевают ею. Те, кто могут говорить, часто испытывают сложности в социальной коммуникации. Эти трудности выражаются в неспособности адекватно реагировать на собеседников, начинать и поддерживать диалог, понимать и использовать понятия, а также в стереотипном употреблении речи.

Примером служит история Терезы Жолифф, которая долго не осознавала, что люди, разговаривающие вокруг, требуют её внимания. Она часто раздражалась, когда от неё ожидали слушать Других.

Аутист Джим Синклер не использовал речь для коммуникации до 12 лет, поэтому его понимающие способности долго оставались скрытыми. Он воспринимал речевую терапию как бессмысленную тренировку.

Шон Бэррон на собственном примере подтвердил, что не использовал речь для выражения своих чувств и поддержания диалога, видя в ней лишь стереотипный элемент поведения.

Таким образом, проблемы зрительного контакта и вербальной коммуникации у аутистов связаны с особенностями их восприятия мира и взаимодействия с окружающими.

Аутичным людям трудно использовать речь в повседневных ситуациях, даже если они осознают её значение как средства общения. Проблема часто кроется в понимании контекста и интерпретации слов. *Например, если спросить аутиста: «Ты можешь поднять трубку?», он может ответить «да», но при этом не выполнит действия, поскольку воспринимает вопрос буквально. Для него это всего лишь подтверждение возможности, а не просьба совершить действие.*

Люди с аутизмом имеют склонность воспринимать язык буквально. Первоначальное значение, которое они связывают с каким-либо словом, часто остаётся неизменным. *В одном случае мать долгое время убеждала своего сына вести себя «нормально». Когда она спросила его о значении слова «нормальный», он неожиданно ответил, что это «вторая кнопка слева на стиральной машине».*

Также аутисты испытывают трудности с метафорами. *Например, если мальчику сказали «вытереть ноги», он буквально снял обувь и вытер ноги. Он мог воспринять выражение «выплакать все глаза» как факт, что вызывало у него ужас. Когда учитель говорил «отлично», один мальчик думал, что его ругают. Упоминания, такие как «на нём не было лица», приводили его в замешательство.*

Кроме метафор и многозначных слов, сложными для аутистов оказываются абстрактные термины. Один из пациентов не мог понять такие слова, как «влияние» или «экономика». *Аутистка Темпл Грандин делилась, что слова вроде «величественный» вызывали у неё затруднения, т.к. словарь предлагал расплывчатые синонимы.*

Сложности возникают и с обобщениями. *Темпл Грандин отмечала, что, будучи ребёнком, могла различать предметы лишь в их конкретных проявлениях. Например, «лампа» для неё означала конкретный предмет с определёнными характеристиками. Она не могла обобщить это понятие на все лампы, различая их только с добавлением уточнений, как «настольная лампа». В детстве она воспринимала речь буквально, не хватало понимания абстракций, что создавало барьер в коммуникации.*

Особенности речевого развития у детей с аутизмом выражаются в использовании эхолалий, как моментальных, так и отсроченных. *Например, если ребёнку задают вопрос «Хочешь печенье?», он может просто повторить его, говоря: «Хочешь печенье?». Ранее считавшаяся патологией, эхолалия теперь воспринимается психологами как важный этап овладения речью для ребёнка с аутизмом.*

Известный специалист в этой области, О. Никольская, отмечает, что аутистам сложно строить собственные фразы, поэтому они часто используют чужие обороты [7].

Интересны ситуации, когда дети используют фразы из сказок: голодный ребёнок может попросить маму так – «Испеки-ка ты мне бабка колобок!», а испугавшись, выкрикивает: «Смилуйся, государыня золотая рыбка!» Аутистка Тереза Жолифф отмечает, что повторение чужих реплик помогало ей создавать более длинные фразы, несмотря на трудности с самостоятельным построением даже простых предложений. Она объясняет, что долгое время считала, что нужно точно повторять не только слова, но и голос, которым они были произнесены, и только благодаря учёбе поняла, что один и тот же смысл можно передать различными способами.

Таким образом, эхолалии – это не просто бессмысленное повторение услышанного, а способ коммуникации. *Также это может объяснять неправильное использование местоимений, когда дети говорят о себе «ты», как, например, когда ребёнок по имени Тим на вопрос «Как тебя зовут?» отвечает «Тебя зовут Тим».*

Интонация у детей с аутизмом также может быть необычной. Речь иногда воспринимается как «деревянная» или «механическая» из-за нарушения ритма и тона. На начальной стадии речевое развитие может быть способом стереотипной аутостимуляции – наслаждение от процесса говорения, игры со словами и звукосочетаниями. *Как описывает это одна из аутисток, Ирис, речь иногда превращалась в непрекращающийся поток слов без определённого смысла, которые она использовала для игры.*

Со временем эти проявления могут перерасти в попытки диалога. Но если у ребёнка нет речи или она используется стереотипно, это свидетельствует о том, что структура другого отсутствует. Однако когда ребёнок стремится использовать речь для общения, это может говорить о частичном наличии этой структуры.

Понимание социальных правил для аутистов также затруднено, что психологи называют социальной слепотой. *Окружающий мир представляется им запутанным; как объясняет Тереза Жолифф, чтобы понять социализацию, ей необходимо разложить каждый шаг и правило по порядку, после чего запомнить их. Даже так это не гарантирует, что она будет знать, как и когда их применять, особенно если обстоятельства изменятся, оставляя чувство растерянности.*

Аутизм характеризуется определёнными сложностями в социальной жизни и эмоциональной сфере. Люди с аутизмом отмечают, что, хотя им иногда удаётся имитировать социальное поведение, истинное значение социальных условностей остаётся для них неясным. Они описывают жизнь как сложный клубок взаимодействующих элементов – людей, событий, мест, которые вызывают у них чувство непонимания и растерянности. Социальные навыки, как

они говорят, требуют постоянных наблюдений и упражнений. Однако, даже при определённой тренировке, понятия вроде опыта и мотивации остаются для них чем-то неосознаваемым, требующим сложных мысленных конструкций.

Кроме того, у людей с аутизмом нередко наблюдаются трудности в проявлении и восприятии эмоций. Роберт Мюррей, аутист с высоким интеллектом, признаёт свою неспособность понимать эмоциональное состояние окружающих, что приводит к недоумению и беспокойству. *Описание Джерри, другого аутистического взрослого, подчёркивает интеллектуальное понимание эмоций без способности к эмоциональному сопереживанию. Ирис Юханссон в своём детстве также не проявляла сочувствия, что, возможно, связано с отсутствием эмоциональной связи с другими.*

Даже авторизированные люди, которые адаптировались к социальным нормам, признают, что предпочитают вещи людям и не испытывают желания заботиться о других. Это может быть связано с тем, что человеческая эмоциональность тесно связана с развитием самосознания, которое у аутистов может развиваться иначе.

На примере истории Ирис показано, как несколько смертей в короткий период помогли ей обрести самосознание. *Ирис осознала, что смерть – это нечто важное и необратимое, и это изменило её представление о жизни и людях. Позже она смогла создать семью, что часто бывает сложно для людей с аутизмом. Однако, несмотря на рождение дочери, Ирис не испытала традиционных материнских чувств, но в этом ей помогли муж и семья.*

Темпл Грандин также прошла через важный этап осознания на ферме, когда ей пришлось столкнуться с убийством бычка. Этот опыт помог ей понять, что для полного осознания мира необходимо чувствовать сердцем.

Для людей с аутизмом время и его течение остаются сложными понятиями. Часто они воспринимают мир только в настоящем моменте, без прошлого и будущего. *Ирис, например, испытывает трудности с пониманием календаря и часов и вынуждена структурировать своё время с помощью расписания. Несмотря на это, у неё всё ещё случаются сбои, когда она приезжает не в тот день или месяц, но она учится относиться к этому с юмором.*

Таким образом, осознание конечности жизни и времени может играть значительную роль в саморазвитии и адаптации людей с аутизмом, помогая им лучше понимать окружающий мир и себя.

Результаты

В результате нами были выявлены дефициты научного знания по проблеме аутизма

Выводы и заключение

На различных этапах заболевания и в разных состояниях у людей с аутизмом проявляются как отсутствие структуры другого и субъективности,

так и их присутствие. Например, аутисты часто воспринимают людей как часть окружающей среды, испытывают специфические эмоциональные нарушения, не понимают коммуникативную функцию речи и не ориентируются во времени. Эти симптомы указывают на отсутствие структуры Другого. Однако, такие признаки, как выделение человека из общей предметной среды, появление интереса к общению, попытки использовать доступные средства для речевой коммуникации, желание освоить социальные правила взаимодействия, несмотря на трудности, частичное понимание времени, свидетельствуют о формировании структуры Другого и субъективности, хотя и в измененной форме.

Разрыв между онтологией и онтикой аутизма все еще остается непреодоленным. Актуальным представляется изучение аутизма с точки зрения структуры этого феномена. В современных исследованиях преобладают его несистемные т. е. онтические характеристики. Ключом к решению этой проблемы может стать сознание междисциплинарной теории аутизма как социально-психолого-педагогического феномена. Изучение аутизма через феноменологическую призму позволяет глубже исследовать проблемы субъективности и структуры взаимодействия с Другими.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Блейлер Э. Аутистическое мышление.
URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=144&vol=0> (дата обращения 11.11.2024).
2. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта 1943 г.
3. Аспергер Х. «Аутичные психопаты» в детстве (англ.) // *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience* [англ.]. 1944. Vol. 117. P. 76 – 136. – doi:10.1007/BF01837709.
4. Власова О. А. Феноменологическая психиатрия и экзистенциальный анализ. Курск: Курск. гос. ун-т., 2009.
5. Власова О. А. Экзистенциальная аналитика и экзистенциальный анализ: Хайдеггер – Бинсвангер – Босс // *Топос*. 2007. № 3 (17).
6. Чебан А.Г., Маслов Р.М., Гуцин Я.Д. Язык и слово как онтологический объект философии М. Хайдеггера // *Общество: философия, история, культура* 2021. № 7. С. 27-31. <https://doi.org/10.24158/fik.2021.7.3>.
7. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=16&vol=0> (дата обращения 11.11.2024).
8. Швецова Е. А. Самарский государственный университет, Самара Феномен аутизма. Симптоматика отсутствия другого в свете феноменологической философии Вестник угроведения № 3 (6), 2011. ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ. –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-autizma-simptomatika-otsutstviya-drugogo-v-svete-fenomenologicheskoy-filosofii> .

9. Питерс Т. Аутизм – от теоретического понимания к педагогическому воздействию. [Электронный ресурс].

URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=2362> (дата обращения 18.10.2009).

9. Юханссон И. Особое детство. [Электронный ресурс].

URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=90&vol=0> (дата обращения 11.11.2024).

10. Юханссон И. Интервью. [Электронный ресурс].

URL: <http://www.1ogoburg.com/rod/publik/autizm/4.htm>

11. Журнал для родителей особых детей. <https://autizm-v-kvadrate.ru/wp-content/uploads/2021/04/7lepestok-10.pdf>

12. Зиновьева А.А., rusalisa@rambler.ru (Россия, Тула, ТулГУ). Проблема другого в философии Ж.-П. Сартра

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-drugogo-v-filosofii-zh-p-sartra>.

Информация об авторах: Попов Петр Петрович – магистрант кафедры прикладной конфликтологии и медиации Института социологии и регионоведения Южного федерального университета;

Балашиха, Московская область

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Балашиха, Московская обл., Россия,

SPIN-kod: 4992-7974

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

fpb-2006@bk.ru

Игнатович Арина Владленовна, магистр психологии и педагогики, медиатор, воспитатель МБДОУ г. Красногорск.

г. Москва, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

arign90@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Вклад авторов в работу:

Попов П.П. – сбор информации, проведение исследования

Игнатович А.В. – обработка результатов, структурирование текста статьи

Information about the authors: Petr Petrovich Popov – master's student of the department of applied conflictology and mediation of the institute of sociology and regional studies of the Southern Federal University;

Balashikha, Moscow Region, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Arina Vladlenovna Ignatovich, – master of psychology and pedagogy, mediator

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

arign90@mail.ru

Krasnogorsk, Moscow, Russia

The authors have read and approved the final manuscript.

Authors Contributions:

Popov P.P. – collecting information

Ignatovich A.V. – processing results

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 09.09.2024.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 19.10.2024.

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2024 Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.

Филологические науки
Philological Sciences

Оригинальная статья

УДК 81.27; 81.42.

EDN [SMCISM](#)

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7-5-6-103-126

РИТУАЛ И ИГРА:

**О некоторых особенностях речевой коммуникации
в русском и японском этноязыковых коллективах¹ (новая редакция²)**

Александр Сергеевич Дыбовский

Дальневосточный федеральный университет

г. Владивосток, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

E-mail: dybovskii.as@dvfu.ru

Аннотация: В этой статье методом сопоставительного анализа исследуются коммуникативные стратегии участников речевого общения в русском и японском этноязыковых коллективах. Исследование относится к области, которую американский лингвист Делл Хаймс (Dell Hymes) определил как этнографию речи. Сравнивая коммуникативные стратегии носителей русского и японского языков, автор приходит к выводу о том, что русские чаще используют импровизационные (игровые) формы общения, в то время как японцы более склонны полагаться на стандартизированные (ритуальные) модели взаимодействия между коммуникатором и реципиентом. В русских сообществах рутинные правила коммуникативного взаимодействия людей в процессе речевого общения нередко игнорируются ради оригинальности выражения. В отличие от этого, в различных сферах общения, особенно в

¹ В качестве синонима выражения «этноязыковой коллектив» далее будет использоваться и выражение «языковой коллектив».

² Статья была впервые опубликована под названием «Ритуал и игра. О некоторых особенностях речевой коммуникации в японском и русском этноязыковых коллективах: постановка проблемы» в 2006 году в журнале «Известия Вост. ин-та Дальневост. ун-та» [10, с. 103-120]. Текст готовился к публикации без участия автора, поэтому в нём было сделано множество опечаток, неточностей и стилистических погрешностей. Возросшая актуальность темы в эпоху интенсификации межкультурной коммуникации привела нас к необходимости дать окончательную авторскую редакцию и исправить имеющиеся неточности.

официально-деловой коммуникации, японцы более склонны прибегать к стереотипным формам общения. При этом сценарии коммуникативного взаимодействия участников речевого общения для различных ситуаций в японском социуме прописаны более строго, чем в русском. Различия в коммуникативных стратегиях двух сообществ анализируются через призму этнических культурных кодов двух народов. Цель статьи - обратить внимание языковедов на различие в использовании импровизационной (игровой) и стереотипной (ритуальной) речи в двух указанных этнических сообществах.

Ключевые слова: стратегии коммуникации, русский и японский этноязыковые коллективы, стереотипная (ритуальная) коммуникация, импровизационная (игровая) коммуникация, сценарии коммуникативного поведения, культурные коды речевого поведения.

Для цитирования: Дыбовский А.С. Ритуал и игра. О некоторых особенностях речевой коммуникации в русском и японском этноязыковых коллективах (новая редакция). Педагогика: история, перспективы. 2024. Том. 7. № 5-6. С. 103-126

DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-103-126

Original article

RITUAL AND PLAY:

On Certain Features of Verbal Communication in Russian and Japanese Ethnolinguistic Communities (Revised Edition)

Alexander S. Dybovsky

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

E-mail: dybovskii.as@dvfu.ru

Abstract: This article employs comparative analysis to investigate communicative strategies among participants in Russian and Japanese ethno-linguistic communities. The research aligns with the domain identified by American linguist Dell Hymes as speech ethnography. Through comparative analysis of communicative strategies of Russian and Japanese speakers, this study finds that Russians tend to employ more improvisational (playful) forms of communication, while Japanese are inclined to depend on standardized (ritualistic) interaction models between communicators and recipients. In Russian settings, conventional rules of communicative interaction are frequently overlooked to enhance originality in expression. In contrast, in various

communicative contexts, particularly in formal interactions, Japanese are predisposed to use stereotypical forms of communication. Moreover, the frameworks guiding communicative interactions across different scenarios are more rigidly prescribed in Japanese society than in Russian. The analysis examines differences in the communicative strategies of these two communities through the prism of their distinct ethnic cultural codes. The aim of this article is to highlight to linguists the divergences in the utilization of improvisational (playful) versus stereotypical (ritualistic) speech within these two ethnic groups.

Keywords: communication strategies, Russian and Japanese ethno-linguistic communities, stereotypical (ritualistic) communication, improvisational (playful) communication, scenarios of communicative behavior, cultural codes of speech behavior.

For citation: Dybovsky A.S. Ritual and Play: On Certain Features of Verbal Communication in Russian and Japanese Ethnolinguistic Communities (Revised Edition). Pedagogy: History, Prospects. 2024. Volum 7. № 5-6, pp. 103-126 (In Russ.). DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-5-6-103-126

«Учитель Ю сказал:

– Из назначений ритуала всего ценней гармония. ...
Но и гармония бывает применима не всегда. Если знают лишь гармонию, не заключая ее в рамки ритуала, она не может претвориться в жизнь.»

(Конфуций «Луньей»)

1. Вступительные замечания

1) Наша статья относится к области, которую Делл Хаймс (Dell Hymes, 1927–2009) назвал этнографией говорения (ethnography of speaking) [19] и которая возникла под влиянием гипотезы языковой относительности Сепира – Уорфа.

2) Среди прочих этнических особенностей речевой коммуникации представляется возможным сопоставлять языки по степени распространенности в речи стереотипных (ритуальных) или же импровизационных (игровых) моделей взаимодействия коммуникатора и реципиента.

3) Предлагаемый вашему вниманию текст – это попытка систематизации результатов сопоставительного анализа, а также длительных наблюдений над особенностями речевой коммуникации в русском и японском этноязыковых коллективах, на основании которых мы считаем возможным выдвинуть гипотезу о том, что для японского языкового коллектива ритуальность и стереотип-

ность речи характерны в большей степени, чем для русского, имеющего бóльшую культурно обусловленную предрасположенность к импровизации и игре в речевой коммуникации. Сходные идеи о своеобразии японского языкового коллектива уже высказывались в несколько иных терминах. Например, у японского лингвиста *Икэгами Ёсихико* читаем: «В японском языке существует высокая степень зависимости текста от контекста». Это, по его мнению, связано с тем, что для социального поведения японцев характерно стремление приводить свои действия в соответствие с окружением [21, с. 6]. Последнее свойство членов японского языкового коллектива (「周囲のことを気にする日本人の傾向」 *Сю:и но кото о ки ни суру нинондзин но кэйко*: «Склонность японцев обращать внимание на факторы окружения» [21, с. 6]) обсуждается и психологами [22, с. 7]. Посвятивший много времени изучению взаимосвязи языка и культуры японский ученый Судзуки Такао пишет: «...хотя Япония и вестернизировалась, она всё еще отличается от Запада по различным параметрам. И это вполне естественно, что японцы действуют не так, как люди Запада, имеют иные представления и ценностные ориентации» [23, с. 7]. С нашей точки зрения, это распространяется и на речевое поведение членов японского языкового коллектива, несколько отличающее их от членов, например, русского языкового коллектива.

2. Стереотипность (ритуал) versus импровизация (игра)

В этой статье мы исходим из того, что в любом языковом коллективе речевое взаимодействие участников коммуникации осуществляется между двумя полюсами: 1) стереотипное употребление речевых клише, рутинное использование языковых форм, предписываемых ситуацией общения, стилем и жанром речевого произведения, осуществляемое в соответствии с культурными нормами и правилами взаимодействия лиц соответствующего языкового коллектива (речевая стереотипность, включая речевой ритуал); и 2) творческое использование языка, создание оригинальных речевых произведений, произвольное отклонение от рутинных форм общения, импровизация, частным случаем которой является вовлечение собеседника в языковую игру (речевая импровизация, включая коммуникативную игру).

Для речевой импровизации и коммуникативной (речевой или языковой) игры¹ характерно проявление индивидуальности, для речевого ритуала – стремление к строгому соблюдению правил речевого общения. Речевой ритуал – часть ритуала культурного, функция которого состоит в поддержании социальной стабильности, утверждении и санкционировании сложившегося порядка

¹ В этой статье в качестве собирательного термина для обозначения игрового взаимодействия коммуникатора и реципиента мы используем термин «коммуникативная игра», в качестве более специальных понятий – «языковая игра» (игра с омонимами, синонимами, паронимами, графическими знаками и т.д., т.е. игра на базе системы языка) и «речевая игра» (игра со стилистическими ресурсами языка, с использованием различных риторических приемов). Ср. [17, с. 42].

вещей, в подтверждении правильности и целесообразности происходящего, в установлении, манифестации и сохранении существующих связей и отношений между членами того или иного социума. Речевой ритуал – это рутинная форма социально-культурного взаимодействия людей. В ней личность реализуется как функциональная единица социума, проявляет себя как неотъемлемый элемент социально значимого процесса. В речевом ритуале индивидуальное подводится под существующие общественные стандарты, личностные характеристики приглушаются, уходят на второй план¹.

Речевой ритуал включает в себя широкий спектр явлений от речевого компонента праздничных церемоний и обрядов до рутинных форм ежедневного общения людей (речевые формулы приветствия, прощания, извинения, поздравления) и предполагает определенную предсказуемость речевых действий. Речевой ритуал основывается на стереотипном использовании языковых средств, но сама стереотипность речи представляет собой более широкое явление. Она предполагает следование языковым стандартам и речевым канонам, а также использование речевых клише и шаблонных выражений во всех видах и жанрах устной и письменной речи (от общепринятых средств установления контакта и форм речевого этикета до применения стереотипных форм научной или публицистической речи; от использования пословиц и поговорок, расхожих метафор и модных слов до литературных и научных цитат). Объективной стороной стереотипности является повторяемость языковых единиц в потоке речи, а также наличие языковых и речевых стандартов, связанных с понятиями нормативности речи и языковой нормы.

Речевая импровизация – это явление, основывающееся на эгоцентрическом и активном языковом самовыражении субъекта, мотивированном стратегией его коммуникативного поведения и условиями соответствующей коммуникативной ситуации. Речевая импровизация осуществляется либо в рамках устанавливаемых культурой норм речевого поведения, либо как сознательное или бессознательное нарушение этих норм, т. е. как своего рода девиантное речевое поведение. Само нарушение норм (отклонение от принятых форм общения), являя собой особый универсальный коммуникативный прием, который в разных языковых коллективах используется по-разному, занимает разное место и играет различную роль в коммуникации.

Степень стереотипности (ритуальности) речи связана с такими универсальными параметрами речевой коммуникации, как речевая ситуация (кто? кому? где? когда? о чем?), официальность / неофициальность речи, требования стиля и жанра, а также большая или меньшая строгость ситуационно-

¹ Разумеется, и в таком взаимодействии многообразие индивидуальных отношений между конкретными людьми может выражаться либо на супraseгментном уровне языка, либо паралингвистически – в мимике, жестах, телодвижениях.

дискурсивных сценариев. Стереотипность и ритуальность речи могут быть связаны с политическими факторами, например, в тоталитарных режимах нередко наблюдается усиление ритуальных элементов публичной риторики (ср. политическую пропаганду СССР, фашистской Германии, Китая эпохи Мао Цзэдуна, современной Северной Кореи¹), формирование и распространение бюрократического «новояза» (newspeak) [20]. Однако политические явления поверхностны и преходящи. Более существенное значение имеет культурный фактор, коренящийся в вековых традициях использования языка. Например, представления о надлежащей форме коммуникации (о том, что допустимо и что не допустимо в той или иной ситуации) в разных обществах могут существенно отличаться. Нас будет интересовать в первую очередь культурный фактор.

Подобно тому, как в разных языках различаются даже сходные концепты [1], в разных этноязыковых коллективах существуют различные представления о подобающей манере коммуникации в той или иной ситуации, по-разному прописаны ситуационно-дискурсивные сценарии, различно представление об уместности в коммуникации шуток, розыгрыша, языковой или речевой игры. По всей вероятности, все указанные параметры речевой коммуникации обусловлены культурными факторами.

Итак, ситуативное использование языка связано с детерминированными культурой механизмами взаимодействия участников коммуникации, в которых, вероятно, существует и некоторая степень универсальности, и определенная этнокультурная специфика.

3. Стереотипность (ритуал) versus импровизация (игра) в японском и русском этноязыковых коллективах

С точки зрения соотношения стереотипности (ритуала) и импровизации (игры) русское и японское речевое общение существенно отличаются друг от друга. Если в устном общении японского языкового коллектива ритуальность (стереотипное употребление языковых форм) является примечательной особенностью традиционного речевого поведения, до некоторой степени сохраняющей свое значение и в наши дни, то в речевой деятельности русского языкового коллектива своеобразной чертой коммуникации нередко становятся отход от стереотипности и нарушение форм ритуального речевого поведения, внесение в коммуникацию элементов импровизации и игры. Нарушение норм рутинного (ритуального) общения представляет собой одну из часто используемых стратегий развертывания коммуникации, возможно, имеющую некоторое отношение к правовому нигилизму и анархизму русского народа (точно так же,

¹ Ср.: «Великий вождь китайского народа, товарищ Мао Цзэдун...»; «Именно теперь, в свете впечатляющих достижений советского народа, еще глубже воспринимается известная ленинская формула: партия – ум, честь и совесть нашей эпохи...» (Из доклада Л. И. Брежнева на 26-ом съезде КПСС, 1981 г., февр.).

как большая законопослушность жителей японских островов, вероятно, не лишена связи с конфуцианской традицией следования нормам, социальным стандартам и правилам, в том числе и в речевом общении).

Склонность членов того или иного языкового коллектива к импровизации и игре или к стереотипности и ритуалу в использовании языка поддерживается общими конфигурациями культуры. В русском языковом коллективе стремление к игре и импровизации восходит к народным праздникам с ряжеными и скоморохами, ярмаркам и деревенским гуляньям. У русского народа издавна непреходящей ценностью является свежее, острое, неожиданное «словцо». Шуткой, игрой, розыгрышем полна театральная и литературная жизнь России. Достаточно вспомнить знаменитые «капустники», проводимые по поводу различных театральных юбилеев. Всенародной любовью неизменно пользовались и пользуются юмористические, сатирические и игровые программы («КВН», «Что? Где? Когда?», «Поле чудес», Comedy Club в Юрмале или «Смехопанорама» Евгения Петросяна). Вероятно, те же корни и у неистребимой любви российского общества к анекдотам, народным комедиям от «Веселых ребят» Г. Александрова до всенародно любимых комедий Л. Гайдая, книгам вроде «12 стульев» И. Ильфа и Е. Петрова или «Мастера и Маргариты» М. Булгакова.

У японских военно-феодалов правителей эпох развитого и позднего средневековья, длившихся не менее 600 лет, не было придворных шутов. И в официальном, и в религиозном, и в обыденном общении людей на протяжении многих столетий большую роль играли протокитайские ритуалы. В японском языковом коллективе в соответствии с конфуцианскими этическими идеалами традиционно больше, чем оригинальность вербального общения, ценится гармония человеческих отношений, упорядоченность и стабильность общества. Вербальное общение в японской культурной традиции вообще может быть избыточным, если существует взаимопонимание на интуитивно-чувственном уровне, что зафиксировано в заимствованной из Китая формуле 以心伝心 *исин-дэнсин* («от сердца к сердцу»), и немногословность, например, по-видимому, расценивается как достоинство мужчины. В рекламном ролике, длительное время не сходявшем с телеэкрана, знаменитый японский киноактер Такакура Кэн пьет пиво на фоне рекламного нарратива: 男は黙ってビールを飲んでいる *Отоко ва даматтэ би:ру о нондэ иру* – «(Настоящий) мужик молча пьет пиво».

Касаясь вопроса о полярности психологических основ коммуникации в англо-американском и японском этноязыковых коллективах, А. Вежбицкая по поводу сдержанности языкового самовыражения субъекта в японском этноязыковом коллективе пишет следующее:

«Не поощряются в японской культуре и вопросы к другим людям о том, чего они хотят. Вам скорее приходится угадывать потребности других и ста-

раться удовлетворить их, не заставляя других говорить что бы то ни было (принцип *omoiyari* Clancy 1986, Lebra 1976, Travis 1992):

я не могу сказать другим людям что-то вроде:

я хочу знать, что ты хочешь
хорошо знать, что другие люди хотят (и думают, и чувствуют)
когда они ничего не говорят» [12, с. 397].

Именно высокая степень ритуальности общения членов японского языкового коллектива является фактором, позволяющим его членам с большой вероятностью угадывать желания друг друга. И только полное растворение личности в ритуале может привести к такому взаимопониманию между людьми, когда слова становятся лишними. Склонность к ритуальности делает речевое поведение члена японского языкового коллектива в некоторых случаях ситуационно предсказуемым. Например, у русских некто, желающий выразить расположение по отношению к симпатичной малышке, найдет немало подходящих фраз, для японцев же почти всеобщей будет фраза 可愛い *Кавайи!* – «Хорошенькая!». То же можно сказать и о репликах типа 行ってきます *Иттэ кимас* – букв. «Пойду и вернусь» и ただいま *Тадаима* – букв. «Только что (вернулся)» во время выхода члена японского языкового коллектива за пределы жилища и возвращения в него.

Стереотипность речевого поведения членов японского языкового коллектива проявляется и в общении с иностранцами. При первой встрече нередко используются следующие реплики: 1) 日本語がお上手ですね *Нихонго га одзё:дзу дэс нэ* – «Как хорошо вы говорите по-японски!»; 2) お国はどちらですか *О-куни ва дотира дэс ка?* – «Вы из какой страны?»; 3) 日本料理はいかがですか *Нихон-рё:ри ва икага дэсу ка* – «Как вам нравится японская кухня?». Конечно, и в русском языковом коллективе в ситуации общения с представителем иной страны вероятность появления реплик типа «Вы из какой страны?» или «Вы откуда?», будет весьма высока (не исключено, что далее последует и нечто вроде «Ну и как ваши впечатления?» или «Ну и как вам у нас?»), но все же ситуативно-дискурсивный сценарий «общение с представителем иной страны (культуры)», по-видимому, задан менее строго. В японском же языковом коллективе для описанных сцен речевой коммуникации ситуативно-дискурсивные сценарии, по-видимому, прописаны более жестко, что и является причиной большей стереотипности речи в указанных ситуациях. В связи с вышесказанным можно отметить и высокую вероятность появления темы «погода» в фатической речи японского языкового коллектива. Ритуальность речи в японском языковом коллективе проявляется и в большей развитости и языковой проработанности всевозможных средств речевого этикета (см. ниже), и в высокой частотности ритуальных высказываний типа よろしくお願いします *Ёросику онэгаи симас* – «Надеюсь на вашу помощь и поддержку»; 頑張りましょう *Гам-*

баримасё: – «Приложим все усилия»; *頑張ってください Гамбаттэ кудасай* – «Приложите все (возможные) усилия»; *ご協力のほどよろしくお願いいたします* *Гокё:рёку но ходо ёросику онэгаи итасимасу* – «Надеюсь на ваше (полное) содействие» и т. п. Эти и подобные реплики, часто повторяющиеся в самых разных ситуациях официально-делового и фамиллярно-обиходного общения, фигурируют в качестве манифестаций и стимуляторов надлежащего социального поведения участников коммуникации.

То же постоянство, ту же строгую упорядоченность, те же строгие правила композиции в японском языковом коллективе можно заметить и в письме, и в поздравительной открытке, и в объявлении, и в устном публичном выступлении. В русском же языке во всех упомянутых речевых жанрах требования к формальной стороне организации текста менее жестки, чем в японском, а имеющие место отклонения от сложившихся форм речи или требований стиля нередко связаны со стремлением к оригинальности и творческому самоутверждению говорящего или пишущего.

Большее варьирование форм коммуникативного взаимодействия людей в русском этноязыковом коллективе, вероятно, связано с бóльшим этническим разнообразием населения страны, многообразием природно-климатических и географических условий, обилием и интенсивностью межнациональных и межэтнических контактов. А бóльшая степень стереотипности речевой коммуникации в японском этноязыковом коллективе обусловлена большей стандартизованностью и упорядоченностью неречевого поведения японцев, их большей приверженностью традиции, большей законопослушностью и склонностью к следованию нормам и правилам, что может быть связано и с замкнутостью и самодостаточностью мира средневековой Японии, и с влиянием конфуцианства, с его этическими установками, предписывающими индивиду надлежащее социальное поведение (в том числе и речевое). Это может быть связано и с социально-политическим устройством японского общества эпохи позднего средневековья (эпохи Токугава; 1603-1867), одним из важнейших императивов которого было следование конфуцианской культурной традиции. Некоторые из свойств «благородного мужа», формулируемые Конфуцием, явно просматриваются в традиционных японских ценностях: «Благородный муж всегда исходит из чувства справедливости, которое выражается в том, что *в делах он следует правилам поведения, в речах сдержан, при завершении дел правдив...* Благородный муж думает о девяти (вещах) – о том, чтобы видеть ясно; о том, чтобы думать четко; о том, чтобы его лицо было приветливым; о том, чтобы его поступки были почтительны; о том, чтобы его речь была искренней...» [13, с.754] (выделено мною – А.Д.); «по Конфуцию, каждый человек всегда должен знать свои обязанности и права и неуклонно выполнять положенное: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном»...» [13, с.754] (выделено мною – А.Д.).

Сравнивая культурные традиции Китая и Японии, известный китаевед В.В. Малявин пишет: «В Китае искусство было продолжением жизни или, точнее, интуитивно постигаемой подлинности жизни. В Японии, наоборот, сама жизнь рассматривалась как продолжение искусства, как эстетическое «окно в жизнь». Соответственно, культурный стиль в Японии сводился к установленному набору предметных свойств, *отступление от которого каралось как уголовное преступление*. Когда, например, мастер чайной церемонии Фурута Орибэ (умер в 1615 г.) попытался превратить стиль церемонии из подчеркнуто натуралистического в маньеристски-стилизированный (за счет специальной обработки декоративных камней, высаживания засохших деревьев и т. п.), его новации были запрещены в официальном порядке, ибо они разрушали основу японского миропонимания...» [2, с. 25-26] (выделено мною – А.Д.).

Склонность к стилистическим и риторическим шаблонам и канонам проявляется в речевой практике японского языкового коллектива, например, в том, что новогоднее поздравление может ограничиваться лишь стандартным текстом открытки, к которому отправитель приписывает только адрес, что широкое распространение имеют компьютерные программы типа 『筆グルメ』 *Фудэ гурумэ* – «Гурман кисти» фирмы «Фудзицу» с заготовками стандартных выражений, «сезонных приветствий» (季節の挨拶 *кисэцу но айсацу*) и поздравлений на все случаи жизни, что регулярно переиздаются пособия по написанию частных и деловых писем, словари публичных речей [25], содержащие образцы спичей, предназначенных для произнесения во всевозможных ситуациях общения – на свадьбах, днях рождения, презентациях, а также во время собраний, съездов, праздников или траурных церемоний и т. д. В русистике также существуют учебники по риторике и рекомендации по композиции речевых произведений различных жанров, но все же более важными, чем следование канонам, обычно считаются новизна и творческий характер, индивидуальность и оригинальность речи.

Различия в манере коммуникации ярко проявляются во время деловых контактов русских и японцев специалистов¹. Представители российской стороны обычно демонстрируют меньше организованности и с трудом соблюдают все формальности протокола, но более активно реагируют на происходящее: пытаются острить, обыгрывать в речи детали сложившейся ситуации или чье-то высказывание; для японской же стороны характерно более пристальное внимание к подобающим формам поведения: строгое следование «сценарию» мероприятия, придание большого значения отношениям социальной иерархии, осторожность и осмотрительность высказываний, общая позитивная их направленность, стремление к созданию атмосферы согласия, мира и взаимопонимания. Блистание остроумием занимает далеко не первостепенное место в стратегии их коммуникативного поведения.

¹ Невольным наблюдателем таких встреч мне довелось быть во время эпизодической работы переводчиком в 1970-х – 2010-х гг.

Противоположный подход можно обнаружить в обозначении лиц, где обилие местоимений первого и второго лица, призванных различать нюансы социальных отношений, строгая детерминированность использования обозначений коммуникатора и реципиента (自称詞・対称詞 *дзисё:си – тайсё:си* «обозначения субъекта речи – обозначения получателя речи» в терминах Судзуки Такао [24, с. 146-158], с одной стороны, противостоит эмоционально-поэтическому способу обозначения лиц в обращениях и ругательствах – с другой, например: 1) Доченька моя, слезиночка мая, цветочек мой, счастье моё, солнце моё, радость моя, душа моя; или 2) Медведь, бурбон, монстр! Индюк надутый! Дурак испанский! Трубка медицинская! Чёрт плешивый! Дерево раздолбанное! [6].

Японские любители спорта, вероятно, удивятся, если узнают, что совершившего во время игры серьезную ошибку игрока трибуны могут «ободрить» криками: «Мазила!», «Валенок!», «Чайник!», «Чучело криволапое!», «Черт ты косолапый!», а русские футбольные фанаты тому, что в данной ситуации, значительная часть японских болельщиков, сопереживая неудачнику, сочувственно воскликнет: *ドンマイ* (от англ. *Don't mind*) – «Ничего-ничего!», *残念でした* *Дзаннэн дэсита* – «Как жаль!» или *惜しい* *Осий* – «Жаль!». Анкетирование, проводившееся в 2004 г. на младших курсах Дальневост. гос. ун-та, зафиксировало самые разнообразные реакции от безобидных «Как же так!», «Ну, что же ты делаешь?» до эвфемизмов типа «Ёпарный бабай», «Звездец» и нецензурных выражений. Обращает на себя внимание высокая агрессивность и жесткость речевых реакций. Лица, выражавшие сочувствие и поддержку совершившему ошибку игроку, оказались в меньшинстве. Анкетирование, проводившееся в 2004 г. на младших курсах Осацкого гос. ун-та (в японском этноязыковом коллективе футбол был заменен на бейсбол), показало большое количество реплик, выражающих сочувствие и стремление к позитивному стимулированию поведения игрока: *おい、ドンマーイ* «Эй, ничего-ничего», *気にすんな 最後まで頑張れ* «Не расстраивайся, борись до конца», *あきらめるな、頑張って* «Не отчаивайся, держись!», *しっかりしろ* «Возьми себя в руки!», *マジで* «Серьезнее!» и т. д. Только в 6 анкетах из 82 присутствовали реплики, которые можно отнести к бранной речи, причем (в отличие от русского языкового коллектива) с весьма ограниченным набором ругательств: *ああ、もうアホ* «Ой, ну и идиот!», *ああもうばかつ* «Боже мой, какой дурак!» *ばか、仕事をしろ、仕事を* «Дурак! Работай, работай!», *アホかお前なにしてんねん* «Ты что ненормальный, что ты творишь?», *なにやっとなねん、このボケー* «Что ты делаешь, тупица!», *バカヤロー* «Что за дурак!».

Большая склонность японского языкового коллектива к речевому ритуалу проявляется, например, в большей развитости, языковой проработан-

ности и ситуативной дробности в японском языке следующих форм рутинного речевого общения:

1) формулы извинения: すみません *Сумимасэн* – «Извините»; 失敬 *Сиккэй* – «Прошу прощения! Виноват!»; 失礼 *Сицурэй* – «Простите»; 失礼しました *Сицурэй симасита* «Простите мою невежливость»; どうも失礼しました *До:мо сицурэй симасита* – «Искренне прошу извинить меня за то, что я нарушил этикет»; 御免 *Гомэн* «Простите»; 御免ください *Гомэн кудасай* – «Прошу вас проявить ко мне благосклонность»; ご迷惑をかけました *Гомэйваку о какэ-масита* – «Извините за то, что причинил вам беспокойство»; お粗末でした *О-сомацу дэсита* – «Извините за мою неумелость»; 悪かったです *Варукатта дэс* – «Извините за то, что я был неправ»; ご心配をかけました *Го-симпай о какэ-масита* – «Извините за то, что я причинил вам беспокойство»; お待ち遠様でした *О-матидо:сама дэсита* – «Извините за то, что вам пришлось долго ждать»; お待たせいたしました *О-матасэ итасимасита* – «Извините за то, что я заставил вас ждать» и т. д.;

2) формулы благодарности: ありがとう/ありがとうございます/ありがとうございました *Аригато:/Аригато: годзаймасу/Аригато: годзаймасита* – «Спасибо»; お礼を申し上げます *О-рэй о мо:сиагэмасу* – «Выражаю вам свою благодарность»; ご苦勞様でした *Го-куро:сама дэсита* – «Спасибо за ваш тяжкий труд»; ご馳走さまでした *Го-тисо:сама дэсита* – «Спасибо за угощение»; お疲れ様でした *о-цукарэсама дэсита* – букв.: «Спасибо за то, что вы изволили устать»; お世話様でした *О-сэвасама дэсита* – «Спасибо за вашу драгоценную заботу»; 毎度ありがとうございます *Майдо аригато: годзаймасита* – «Спасибо за то, что вы каждый раз пользуетесь нашими услугами» и т. д.;

3) формы «сезонных приветствий» в современном эпистолярном стиле: 暑中お見舞いを申し上げます *Сётю: о-мимаи о мо:сиагэмасу* – «Обращаюсь к вам с (этим) посланием, чтобы осведомиться о вашем самочувствии в разгар летней жары»; 陽射しが強くなって参りましたがご健勝のことと存じております *Хидзаси га цуёку наримасита. Го-кэнсё: но кото то дзондзимас* – «Интенсивность солнечного излучения усилилась, но я знаю, что вы здоровы»; 拝啓 盛夏のころ ますます清栄のこととお慶び申し上げます *Хайкэй сэйки но коро масумасу сэйэй но кото то о-ёрокоби мо:сиагэмасу* – «Многоуважаемый господин! Выражаю свою искреннюю радость по поводу того, что в разгар лета вы неизменно здоровы»; 謹啓 時折ますます御隆昌の趣、およろこび申し上げます *Кинкэй токиори масумасу горю:сё: но омомуки, оёрокоби мо:сиагэмас* – «Милостивый государь! Искренне рад вашей исключительной бодрости, которую вы демонстрируете в последнее время» и т. п.¹;

4) финальные формы публичных речей, часто труднопереводимых на русский язык ввиду неразвитости или отсутствия соответствующих речевых

¹ Примеры заимствованы из вышеупомянутой программы компании *Фудзицу* «Гурман кисти».

формул в русском языке: よろしく願いいたします Ёросику о-нэгаи итасимасу «Надеюсь на вашу благосклонность»¹; 頑張ってください Гамбаттэ кудасай – «Надеюсь, что вы приложите все возможные усилия»; ご支援のほどお願い申し上げます Госиэн но ходо о-нэгаи итасимасу – «Надеюсь на вашу всестороннюю поддержку»; 今後とも、よろしくご協力のほど、お願い申し上げます Конго то мо ёросику го-кё:рёку но ходо о-нэгаи итасимасу – «И впредь надеюсь на ваше сотрудничество и всестороннюю поддержку»; 私のご挨拶とさせていただきます Ватаси но гоайсацу то сасэтэ итадакимас – букв.: «Позвольте (сказанное и) сделать моим приветствием»; 私のご挨拶に代えさせていただきます Ватаси но го-айсацу ни каэсасэтэ итадакимас – букв.: «Позвольте (сказанное и) обратить в моё приветствие»; 私の祝辞とさせていただきます Ватаси но сюкудзи то сасэтэ итадакимас – букв.: «Позвольте (сказанное и) сделать моими словами поздравления» и т. п. [25];

5) формы и средства выражения вежливости, которые теснейшим образом связаны с ритуальностью (надлежащими формами) речи.

Таким образом, использование стереотипных (ритуальных) или импровизационных (игровых) форм коммуникации в двух этноязыковых коллективах основывается на разных языковых традициях и занимает неодинаковое место в коммуникации.

4. Некоторые особенности коммуникативных игр в русском и японском дискурсах

Формы и виды языковой импровизации многообразны. Разные виды коммуникативных (языковых и речевых) игр, обозначаются при помощи слов острота, шутка, каламбур, розыгрыш, перифраз, и т. д. Другие виды языковых и речевых игр получили название литературных или поэтических приемов, например, намек и подтекст, рифма и аллитерация, метафора и аллегория. Почти все литературные приемы в русской языковой среде не являются исключительно литературными, большая часть из них – непосредственный элемент ежедневной практики языкового общения. В японской языковой среде ситуация несколько иная: в устной коммуникации значительное место занимает надлежащее (ритуальное) речевое поведение, а развитие игровых форм общения в большей степени связано со специальными видами словесного творчества (проза, поэзия, драматургия) и особыми жанрами речи (сценическая речь, *ракуго*, *мандзай*, реклама, компьютерные игры, телевизионные розыгрыши культовых знаменитостей). И для японского языкового коллектива безусловную ценность представляют удачная шутка, игра слов или каламбур (*洒落 сярэ*), но они далеко не во всех ситуациях общения представляются членам японского языкового коллектива подходящими и уместными.

¹ Ради экономии места даем один (наиболее нейтральный) вариант перевода, хотя многие из приведённых здесь выражений неоднозначны.

Отклонение от рутинных форм коммуникации в русском языковом коллективе нередко имеет место даже при использовании этикетных выражений.

Например:

- 1) А вы что своих мужиков утопили, что ли? Здравствуйте! (Мужчина приветствует компанию из четырех пышнотелых женщин среднего возраста, отдыхающих на пустынном пляже);
- 2) Здорово, экскаваторы! (Прохожий здоровается с рабочими, вручную копающими глубокую траншею).

Для японского языкового коллектива такая манера установления контакта и обозначения собеседника явно не характерна.

Диапазон коммуникативных игр, имеющих место в практике общения членов русского языкового коллектива, по-видимому, несколько шире, чем в повседневной речевой практике японского языкового коллектива. И это несовпадение иногда становится даже источником культурного шока. Именно такой случай, произошедший с японской студенткой во время ее языковой стажировки в России, описывается в статье О. Разумовской:

«Знакомая рассказывала, как во время поездки в Россию, оказавшись в гостях, у нее возникло вполне естественное желание. О чем она и сообщила прямо главе семьи в виде вопроса (на хорошем русском языке): «Можно мне пойти в туалет?»»

И потом долго недоумевала, почему ответ был отрицательным...» [14, с. 252].

«Глава семьи», спровоцированный неожиданным для русского языкового коллектива на публике вопросом, в стремлении быть оригинальным вместо само собой разумеющегося ответа затеял с гостьей обычную для носителя русской культуры коммуникативную игру, поддержать которую (судя по публикации) она оказалась не в состоянии, приняв ее за форму отказа.

Сходные формы коммуникативной игры мне нередко приходилось наблюдать в Японии при общении русскоязычных людей с представителями японской официально-деловой сферы или сервиса. Первые не осознают неуместности игры в официальной ситуации общения с незнакомыми собеседниками (в их культуре такого коммуникативного ограничения нет); вторые испытывают чувство растерянности, оказываясь в нестандартной и непривычной ситуации (им трудно поддержать шутку из-за установки на обезличенное максимально формализованное общение, в котором набор речевых реакций заранее определен и ограничен, а любые фамильярности рассматриваются как нарушение трудовой этики и считаются дурным тоном).

Примеры:

- 1) Представитель авиакомпании. お荷物の中には、壊れやすいものがありますんでしょか *О-нимоцу но нака ни ва коварэясуй моно га аримасэн*

дэсё: ка – «В вашем багаже нет хрупких предметов?» Русский пассажир. やって見ないと分らないよ Яттэ минай то вакаранай ё – «Понятия не имею, нужно попробовать (разбить), тогда и узнаем!»;

- 2) ポケを防ぐシャンプーがありませんか Бокэ о фусэгу сямпу: га аримасэн ка – «У вас нет шампуня от маразма?» (Вопрос русского студента, покупающего в японском магазине шампунь от перхоти с претензией на языковую игру; перхоть – フケ фукэ, маразм – 呆け бокэ);
- 3) お宅には、75 歳以上の方がおられませんでしょうか О-таку ни ва нанадзю:го-сай идзё: но ката га орарэмасэн дэсё: ка – «Не проживают ли в вашей квартире лица старше 75 лет?» (вопрос представителей администрации муниципального жилого комплекса при обходе квартир накануне Дня почитания старости); 居たら殺すつもり? Итара коросу цумори? – «А если есть, вы что, убивать их будете?» (ответная реакция русского жильца, немало озадачившая выполнявших служебные обязанности чиновников).

Сфера официального общения в японском этноязыковом коллективе сильно ограничивает возможность игры, шуток или импровизации. Для нее характерны серьезность, ответственность, высокая степень педантизма. Например, во время государственных экзаменов (大学入試センター試験 дайгаку ню:си сэнта: сикэн – экзамены Центра поступления в вузы), проводимых одновременно по всей стране для абитуриентов, в точно установленное время произносятся санкционированные чиновниками Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий команды, по секундомеру отмеряется время на их выполнение. Во время экзаменов неуместными считаются не только шулки, но и произвольные редакции предлагаемых инструкцией команд и информационных сообщений. Во все экзаменационные комиссии заранее рассылаются инструкции, в которых по времени указываются все реплики, которые должны произнести организаторы экзамена.

И в магазине, и в ресторане, и в лифте, и в аэропорту при общении с клиентом наблюдается тенденция употребления заученных стереотипных выражений, эксплицируемых с предельно возможной аккуратностью и вежливостью. Импровизация и игра представляются неуместной вольностью в ответственный момент, когда некто выполняет свои служебные обязанности. Внимание к социальной иерархии и ритуальность общения расцениваются работниками сферы обслуживания как важнейшая профессиональная обязанность. Формы речевого общения с клиентом тщательно отобраны и многократно отрепетированы, проявления творчества, так же как, например, раздражения по отношению к клиенту строго пресекаются. Поэтому представители сервиса обычно оказываются не готовыми поддержать коммуникативную игру, в которую их пытаются вовлечь носители иной культуры, и нередко при нарушении стандартных моделей взаимодействия коммуникатора и реципиента приходят в состояние замешательства.

В русском же языковом коллективе фамильярное обращение с клиентом, допускающее шутку или коммуникативную игру, – дело вполне обычное, например:

- 1) А. Скажите, а селедка крупная? Б. Да вот как я (т. е. средняя) (диалог покупателя и продавщицы в магазине) [15, с. 358];
- 2) Эй, бабуля, быстрее открывай свой сейф! (реплика продавца по отношению к пожилой покупательнице, открывающей сумочку, чтобы достать деньги)¹.

Распространенной в русском языковом коллективе формой коммуникативной игры является вымысел. Вымысел возникает вовсе не обязательно потому, что некто не может обойтись без вранья, а потому, что создание легенды помогает сделать прозу жизни романтической и наполнить её волнующим драматизмом. Иногда вымысел даже становится средством самозащиты личности от посягательств толпы. Такая ситуация красноречиво описана в песне М. Львовского «Вагончики» из кинофильма Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром», рисующей образ молодой девушки, рассказывающей попутчикам «историю своей жизни»: «Начнет расспрашивать купе курящее / Про мое прошлое и настоящее / *Навру с три короба, пусть удивляются* / С кем распрощалась я, вас не касается...» (выделено мною – А.Д.).

Для русского языкового коллектива такие «охотничьи рассказы» дело вполне обычное, для среднего же японского индивидуума, как правило, характерна гораздо более высокая степень правдивости.

Различное место вымысла и игры в коммуникации двух народов проявляется при наблюдениях за русскими и японскими студентами. Во время занятий по иностранному языку японские студенты неохотно говорят на личные темы, нередко затрудняются ответить на вопрос, если он не соответствует реальностям их жизни [8]. Вероятно, это связано и с тем, что им трудно переключиться с реальности на вымысел. Русские же студенты справляются с данной проблемой без труда. Как правило, им не нужно объяснять, что на языковых занятиях правду говорить не обязательно: они легко переходят от реальности к вымыслу, легко принимают игровую импровизацию. Возможно, эта легкость перехода к игре в русском студенческом коллективе обусловлена тем, что игра подготовлена кодом русской культуры. (Не потому ли славится русский театр? Не в этом ли коренятся успехи русского художественного и литературного авангарда?) Например, по мнению эксперта, в истоке русского абстракционизма лежит подсознательное образно-интуитивное восприятие мира и игра

¹ Свидетелем еще более легкомысленного обращения с клиентом нам довелось быть на борту американского авиалайнера, когда бортпроводник, уронив булочку на пол, сказал японскому пассажиру: «It's yours» (Это ваша), – повергнув его в состояние полного замешательства. Японский пассажир оказался не в состоянии принять игру, а американский бортпроводник – понять неуместности своей шутки.

с пространством, формой, светом, характерная для «насмешника» (по словам А.М. Эфроса) Ларионова и других ранних абстракционистов [17, с. 182] (выделено мною – А.Д.). В японском же классическом театре – напротив – в глаза бросаются формы ритуальные – устойчивая предметная символика, повторяющиеся сюжеты, традиционные герои и образы, стереотипные движения и позы актеров).

Отдельную проблему (которую мы не имеем возможности рассмотреть подробно в этой публикации) составляет вопрос о функциях коммуникативных (языковых и речевых) игр. Очевидно, что коммуникативная игра – это акт активного самовыражения субъекта речи, проявление его индивидуальности и стремления воздействовать на собеседника. В коммуникативной игре, несомненно, содержится определенная иллокутивная сила (*illocutionary force* [18]), способная оказать воздействие на получателей речи. Например, коммуникативную игру, разряжающую напряженную ситуацию, можно обнаружить в одной из финальных сцен кинофильма «Москва слезам не верит» В. Меньшова, когда Николай (Борис Сморгачев), отправляясь на розыски пропавшего Гоши (Алексей Баталов), вдруг преображает себя в Джеймса Бонда, которому предстоит серьезная и ответственная работа, связанная с опасностью.

Александра. – Он в каком-то институте научном.

Николай. – Ну, а какие-нибудь особые приметы имеются? Ну, там, шрам на лице...

Александра. – Да, вроде, нет.

Катерина. – Есть. У него после аппендицита шрам.

Николай. – Ну, это не пригодится. Ждите меня здесь. *В квартиру всех впускать, никого не выпускать. В случае сопротивления открывайте огонь!* (выделено мною – А.Д.)

Имеющее глубокие корни в европейской культуре шутовство, зафиксированное в русском языке в формулах типа «Ваньку валять» или «прикидываться дураком», «скоморошничать», не имеет аналога в жизни японского языкового коллектива. Коммуникативная игра в виде розыгрыша (*からかい каракai*) или шалости (*ふざけ фудзакэ*) в японском этноязыковом коллективе, как правило, имеют место в неофициальном общении только среди близко знакомых людей.

В русском языковом коллективе одной из распространенных форм речевой игры является стёб, когда сознательно нарушается стилевая сочетаемость языковых единиц и игнорируются правила стилистической гармонии текста, нарочито используются оксюмороны и абсурдизм. Элементы такой манеры коммуникации иногда имеют место даже в официальной сфере. Ср. популярные высказывания В.С. Черномырдина: «Хотели как лучше, а получилось, как всегда»; «Отродясь такого не бывало, и опять то же самое»; «Лучше водки хуже нет»; «Много говорить не буду, а то опять чего-нибудь скажу...». За многие

годы наблюдений над японском общественно-политическим дискурсом ничего подобного встречать не доводилось. За исключением юмористических жанров вроде *ракуго* или *мандзай* такая манера коммуникации, по-видимому, имеет весьма ограниченное использование. При анализе японского политического дискурса в глаза бросаются малая степень метафоричности и образности и высокая степень ритуальности речи [9]. Развивавшийся в русле отрицания форм бюрократической риторики эпохи развитого социализма российский политический дискурс в последнее десятилетие 20 века допускал гораздо больше вольностей (ср. стилистику речей В. В. Жириновского, В. С. Черномырдина или В. И. Новодворской). Игра на политическом поле в России в указанное время привела к появлению таких экзотических явлений, как «Партия любителей пива» или «Диванная партия ЛГ», которые трудно вообразить в ответственном и серьезном японском политическом дискурсе. Игра в русском языковом коллективе иногда может иметь место даже в научном дискурсе (ср., например, «маски» в публикациях М. Бахтина или игровой стиль некоторых работ Г. Гачева [3, 4]), что, по нашему мнению, совсем не характерно для мира японской науки.

В русском устном общении даже высоко образованных людей нередко стилистически значимые нарочитые *стаканЫ*, *пОртфель*, *дОцент*, *прОцент*, *дермаНтин*, *прецеНдент*, *коЛидор* и т.д. В японском же языковом коллективе коверканье слов распространено, вероятно, только в детской речи. С другой стороны, для японской бытовой речи более, чем для русской, характерны случаи дейктической референции типа *あれを持ってこいよ* *Арэ о моттэ кой ё* – «То самое принеси!»; *お礼のもの* *О-рэй но моно* – «Та самая вещь!», повышающие ритуальность и понижающие выразительность речи.

Сходные формы языковой игры можно заметить в сфере публицистической. В русской публицистической речи нередко используются сильные выражения, возникшие в результате игры со словами, – «фигуры речи» типа «эпоха застолья», «прихватизация», «дерьмократы», «интеграсты» (о сторонниках более тесной интеграции между Россией и Белоруссией) и т. д. И в японской публицистике также можно встретить подобные неологизмы, построенные на игре слов: *飲みニケーション* *номиникэ:сён* – «общение во время застолья» (*飲む* *ному* «пить»); *コミュニケーション* *комюникэ:сён* «коммуникация»; *缶コロジ* *канкородзи* – «защита окружающей среды от металлических ёмкостей для напитков» (*缶* *кан* – «банка»; *エコロジー* *экородзи*: – «экология»); *マスゴミ* *масугоми* – «бездарная и не находящая потребителей продукция средств массовой информации» (*マスコミ* *масукоми* – «массовая коммуникация»; *ゴミ* *гоми* – «мусор») и т. д. Однако невозможно не заметить, что японский публицистический дискурс обычно менее экстравагантен, менее агрессивен и более сдержан, чем русский [9, 7, с. 130-131]. Неологизмы, возникающие в нем в результате языковой игры, более тесно связаны с публицистическим стилем, чем в русском языке, в силу большей стилистической устойчивости и ограниченности межстилевого движения лексики японского языка.

В японском языковом коллективе, вероятно, шире, чем в русском, распространена игра с омонимами и иностранными заимствованиями. В письменной форме речи можно обнаружить большое разнообразие видов языковой игры с иероглифами и другими визуальными знаками, что особенно характерно для текстов коммерческой рекламы [5]. Игра обычно строится на полисемии и полифункциональности языковых единиц, их ассоциативных и иных связях. Например, в телевизионной рекламе одного из круглосуточных мини-супермаркетов обыгрывается многозначность фразы *おいくつ?* *О-икуцу?* «Сколько? / Сколько лет?».

Престарелый покупатель. *肉まんください* *Никуман кудасай* – «(Мне) пирожков с мясом».

Продавщица. *おいくつですか* *О-икуцу дэс ка.* – «(Вам) сколько (штук)?»

Престарелый покупатель. *いくつに見えますか* *Икуцу ни мизмас ка* – «А на сколько (лет я) выгляжу?»

На алюминиевой банке с чайным напитком фирмы «Кириин» *午後の紅茶* *gogo no ko:тя* – «Послеобеденный черный чай» читаем: 「*純水*」 *午後ティー* «*дзюнсуй*» *gogo ти:* – «Послеобеденный чай «чистой воды»», где благодаря омонимичности японского языка и кавычек, указывающих на переносное употребление термина, создается ассоциация с более частотным словом японского языка *純粹* *дзюнсуй* – «настоящий, подлинный, истинный, лишенный примесей». Для подобной языковой игры японский язык имеет широчайшие возможности, и они с успехом используются во многих жанрах письменной речи.

В русском этноязыковом коллективе коммуникативная игра нередко возникает между представителями противоположных полов в виде взаимных замечаний и комплиментов, любезностей и услуг, колкостей и намеков, многие из которых в японском этноязыковом коллективе в последнее время скорее всего расценивались бы как сексуальное домогательство (*セクハラ* *сэкухара* – от англ. sexual harassment). В японском этноязыковом коллективе подобная фривольность отношений, по-видимому, сталкивается с большим количеством социально-культурных запретов и ограничений. Чаще она ограничена общением мужчин с лицами определенной профессии (*ホステス* *хостэсу* – «хостес», *ママさん* *мама-сан* – «хозяйка бара») в соответствующей обстановке подходящего заведения.

Итак, использование коммуникативной игры в устном общении японского языкового коллектива, по-видимому, имеет больше ограничений по сравнению с русским языковым коллективом, и это несовпадение особенно явно проявляется в сфере официального общения. Прочие стили и жанры речи менее специфичны. Японский язык обладает богатейшими возможностями для языковой игры, и они широко используются в непринужденном фамиллярном общении, а также в стилях и жанрах речи, не связанных с конкретным собеседником.

5. Заключение

В последние десятилетия речевая культура и японского, и русского этноязыковых коллективов претерпевает быстрые и существенные изменения. По нашим наблюдениям, в 21-ом веке речевая коммуникация японцев стала более экспрессивной, усилилось жестовое сопровождение речи, больше людей стало ориентироваться на традиции и стандарты европейской риторики [7, 11, с. 18-22]. Все более возрастает и индивидуальность поведения, в том числе речевого. В теле- и радиовещании корпорации NHK заметно выросла доля живого общения людей в прямом эфире. В вечернее время субботы и воскресенья на радио и ТВ появилось множество развлекательных программ в прямом эфире для молодёжи, создаваемых молодыми сотрудниками и коллаборантами корпорации.

Но, вместе с тем, в повседневном общении японского языкового коллектива продолжают сохраняться и характерные для японской традиции ритуальные (стереотипные) формы коммуникации, приглушающие и подавляющие индивидуальное языковое творчество. Игровые и смеховые элементы японской культуры требуют более глубокого исследования и осмысления, но уже сейчас представляется возможным высказать предположение о том, что вышеназванные элементы в японской речевой культуре имеют несколько более жесткие рамки применения, чем, например, в русском языковом коллективе. Это связано с большим распространением в японской речевой культуре ритуальных форм. В русской и японской культурах существует различное представление об уместности в коммуникации импровизации и игры – провокации, шутки, розыгрыша, стёба и т. д. В японской культуре вышеназванным явлениям обычно отводится более строго определенное и ограниченное место.

В японском языковом коллективе требования к стилю и форме речи, по видимому, строже, чем в русском, и речевое поведение индивидуума в нём детерминируется в большей степени. Дискурсивные сценарии для некоторых ситуаций прописаны более жестко. Игровые формы коммуникации в японском этноязыковом коллективе свободнее используются в фамиллярном общении, а также в стилях, не ориентированных на конкретного собеседника (поэтическом, литературно-художественном, публицистическом), а также в таких юмористических жанрах, как *кё:гэн*, *ракуго*, *мандзай*, и, кроме того, в языке коммерческой рекламы [5].

Склонность японского языкового коллектива к ритуальности в речи, по всей вероятности, связана с приверженностью японского общества к традициям национальной культуры, а также с общественными представлениями о важности отношений социальной иерархии. Ритуальность речи способствует консервации ряда архаичных языковых форм (ср., 拝啓 *хайкэй*, 謹啓 *кинкэй* и т. п. обозначения лиц в эпистолярном стиле), а также тому, что лексика японского языка имеет более строгую стилевую и жанровую специализацию.

В русском языковом коллективе рамки стилей и жанров имеют менее строгий характер, более свободно межстилевое движение лексики, гораздо меньшее значение имеет оппозиция «свой – чужой», и речевая игра нередко возникает не только в фамиллярном общении близких людей, но и в общении с незнакомыми людьми, а иногда даже и в официальном общении.

В этой статье мы кратко рассмотрели проблему соотношения стереотипности (ритуала) и импровизации (игры) в японском и в русском этноязыковых коллективах. Наши наблюдения показывают, что стимулы и ограничения на распространение стереотипных (рутинных) или импровизационных (игровых) форм коммуникации, преимущественно обусловлены культурными факторами, которые, по нашему мнению, заслуживают дальнейшего более детального изучения.

В заключение еще раз необходимо подчеркнуть, что различия между русской и японской языковыми традициями по линии импровизация (игра) *versus* стереотипность (ритуал) носят относительный, а не абсолютный характер, присутствуют лишь в виде общей тенденции, далеко не покрывая всего разнообразия индивидуальных особенностей коммуникативного поведения людей в каждом из коллективов и не отменяя универсальных общечеловеческих черт языковой коммуникации, присутствующих в обоих коллективах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славянской культуры, 2001. – 416 с.
2. Восточные арабески. Книга прозрений / Составитель В. В. Малявин. Москва: Наталис, 1997. – 352 с.
3. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира: Америка. Москва: Раритет, 1997. – 288 с.
4. Гачев, Г. Д. Русский эрос. Москва: Интерпринт, 1994. – 336 с.
5. Дыбовский, А. С. Заметки о языке рекламы в Японии // Известия Восточного института. Выпуск № 3. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 1996. С. 192–207.
6. Дыбовский, А.С. Невежливость как негативное воздействие на собеседника (на материале русского языка) // *Studies in Language and Culture*. Vol. 23. Osaka University Press, 1997. P. 75-94.
7. Дыбовский, А.С. О дискурсивных особенностях использования западных заимствований в современно японском языке (новая редакция) / Педагогика: история, перспективы. Том 5. № 4. 2022. С. 119-135.
DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-4-119-135
8. Дыбовский, А.С. О некоторых особенностях японской студенческой аудитории // Изучение русского языка и русской культуры в странах АТР. Владивосток, 1999. С. 133–145.

9. Дыбовский, А.С. О парламентской речи в Японии // Известия Восточного института Дальневосточного государственного университета, 1997. С. 69-76.
10. Дыбовский, А.С. Ритуал и игра: о некоторых особенностях речевой коммуникации в японском и русском этноязыковых коллективах: постановка проблемы // Известия Вост. ин-та Дальневост. гос. ун-та. Вып. 13. Владивосток, 2006. С. 103-120.
11. Дыбовский, А.С. Японский язык как арена столкновения цивилизаций // Дальневосточный филологический журнал. 2023. Т. 1. № 4. С. 17–30.
12. Концептуальные основы психологии культуры // Язык, культура и познание. Москва: Русские словари, 1997. – 512 с.
13. Народы и религии мира: Энциклопедия. Москва: Большая российская энциклопедия, 1998. – 928 с.
14. Разумовская, О. Заметки с полей... рабочей тетради // Slavonic Studies. The Journal of the Russian Department, Graduate School of Letters, Hokkaido University, № 4–2, 3. Sapporo: Hokkaido University, 2000. P. 45–67.
15. Русский язык конца XX столетия (1985–1995). Москва, 1996. – 327 с.
16. Санников, В. З. Русская языковая шутка. Москва: Аграф, 2003. – 352 с.
17. Тарасенко, О. А. Национальные истоки подсознательного в живописи Кандинского // Многогранный мир Кандинского. Москва: Наука, 1999. С. 172–182.
18. Austin, J. L. How to Do Things with Words. Edited by J. O. Urmson and Marina Sbisa, Clarendon Press, 1962. – 167 p.
19. Hymes, Dell. The Ethnography of Speaking// Readings in the Sociology of Language. Ed. by J.A.Fishman. The Hague: Mouton., 1968. P. 99–138.
20. Orwell, George. Nineteen Eighty-Four. Secker & Warburg, 1949. – 328 p.
21. 池上嘉彦 (Ikegami, Yoshihiko) 日本語と日本人の思考 東京 : 大修館書店 = Японский язык и мышление японцев. Токио: Тайсюкан Сётэн, 1991. – 254 p.
22. 河合隼雄 (Kawai, Hayao) 日本人とアイデンティティー心理治療家の眼 大阪 : 創元社 = Японцы и идентичность: взгляд психолога-терапевта. Осака: Со:гэнся, 1984. – 237 p.
23. 鈴木孝夫 (Suzuki, Takao) 言語文化学ノート 東京 : 大修館書店 = Язык и культура. Токио: Дайсюкан Сётэн, 1998. – 232 p.
24. 鈴木孝夫 (Suzuki, Takao) 言語と文化 東京 : 岩波書店 = Язык и культура. Токио: Иванами Сётэн, 1973. – 312 p.
25. 短いスピーチ実例辞典 東京 : 成美堂出版編 = Справочник с примерами кратких речей. Токио: Сэйбидо Сюппан (изд.), 1993. – 606 p.

REFERENCES

1. Wierzbicka, A. Understanding Cultures through Key Words. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2001. 416 p. (In Rus.).

2. Eastern Arabesques: Book of Insights. Compiled by V. V. Malyavin. Moscow: Natalis, 1997. 352 p. (In Rus.).
3. Gachev, G. D. National Images of the World: America. Moscow: Raritet, 1997. 288 p. (In Rus.).
4. Gachev, G. D. Russian Eros. Moscow: Interprint, 1994. 336 p. (In Rus.).
5. Dybovsky, A.S. Notes on the Language of Advertising in Japan. Izvestiya of the Eastern Institute, Issue No. 3. Vladivostok: Far Eastern University Press, 1996. pp. 192–207. (In Rus.).
6. Dybovsky, A.S. Impoliteness as Negative Impact on the Interlocutor (Based on the Russian Language). Studies in Language and Culture, Vol. 23. Osaka University Press, 1997. pp. 75–94. (In Rus.).
7. Dybovsky, A.S. On Discursive Features of Western Loanword Usage in Modern Japanese (New Edition). Pedagogy: History, Perspectives, Vol. 5, No. 4, 2022. pp. 119–135. DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-4-119-135.
8. Dybovsky, A.S. On Some Characteristics of Japanese Student Audiences. Study of the Russian Language and Russian Culture in Asia-Pacific Countries. Vladivostok, 1999. pp. 133–145. (In Rus.).
9. Dybovsky, A.S. On parliamentary speech in Japan. Proceedings of the Eastern Institute of Far Eastern State University, 1997. pp. 69-76. (In Rus.).
10. Dybovskiy, A.S. Ritual and play: on some features of speech communication in Japanese and Russian ethno-linguistic communities: problem statement. Proceedings of the Eastern Institute of Far Eastern State University. Issue 13. Vladivostok, 2006. pp.103-120. (In Rus.).
11. Dybovsky, A.S. Japanese Language as an Arena of Civilizational Clashes. Far Eastern Philological Journal, Vol. 1, No. 4, 2023. pp. 17–30. (In Rus.).
12. Conceptual Foundations of the Psychology of Culture. Language, Culture, and Cognition. Moscow: Russian Dictionaries, 1997. 512 p. (In Rus.).
13. Peoples and Religions of the World: Encyclopedia. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 1998. 928 p. (In Rus.).
14. Razumovskaya, O. Notes from the Margins... of a Workbook. Slavonic Studies. The Journal of the Russian Department, Graduate School of Letters, Hokkaido University, No. 4–2, 3. Sapporo: Hokkaido University, 2000. pp. 45–67. (In Rus.).
15. Russian Language at the End of the 20th Century (1985–1995). Moscow, 1996. 327 p. (In Rus.).
16. Sannikov, V.Z. Russian Linguistic Joke. Moscow: Agraf, 2003. 352 p. (In Rus.).
17. Tarasenko, O.A. National Origins of the Subconscious in Kandinsky's Painting. The Multifaceted World of Kandinsky. Moscow: Nauka, 1999. pp. 172–182. (In Rus.).
18. Austin, J. L. How to Do Things with Words. Edited by J. O. Urmson and Marina Sbisa, Clarendon Press, 1962. 167 p.
19. Hymes, Dell. The Ethnography of Speaking. Readings in the Sociology of Language. Ed. by J.A.Fishman. The Hague: Mouton., 1968. pp. 99–138.

20. Orwell, George. Nineteen Eighty-Four. Secker & Warburg, 1949. 328 p.
21. Ikegami, Yoshihiko. Invitation to Semiotics. Iwanami Shoten, 1984. 235 p. (In Jpn.).
22. Kawai, Hayao. The Japanese and Identity: A Psychotherapist's Perspective. Sogensha, 1984. 237 p. (In Jpn.).
23. Suzuki, Takao. Notes on Language and Culture Studies. Tokyo: Taishukan Shoten, 1998. 232 p. (In Jpn.).
24. Suzuki, Takao. Language and Culture. Tokyo: Iwanami Shoten, 1973. 312 p. (In Jpn.).
25. Handbook of Short Speech Examples. Tokyo: Seibido Shuppan, 1993. 606 p. (In Jpn.).

Информация об авторе: Александр Сергеевич Дыбовский – кандидат филологических наук, почётный профессор Осацкого ун-та, доцент кафедры японоведения, Дальневосточный федеральный университет.

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

E-mail: dybovskii.as@dvfu.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Alexander S. Dybovsky – Candidate of Philological Sciences, Professor Emeritus of Osaka University, Associate Professor of Far Eastern Federal University.

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

E-mail: dybovskii.as@dvfu.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 08.11.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.12.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2024

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов/ The author declares no conflicts of interests

Дорогие наши друзья, коллеги, авторы и читатели!

Уходит в историю 2024 год.

*Для одних 2024 год стал временем достижения целей,
для других – этапом переосмысления, когда жизнь требовала баланса
между внешними успехами и внутренней гармонией.*

Теперь мы вступаем в 2025 год.

*Это возможность отпустить всё ненужное, завершить начатое
и освободить место для нового. Пусть в 2025 году
каждому из нас хватит смелости завершить старые истории,
мудрости отпустить обиды и разочарования,
а также силы идти дальше – к мечтам, любви и свету.*

*Пусть этот год принесёт вам вдохновение, гармонию, душевное
тепло и благополучие, а работа будет приносить удовлетворение и
радость. Спасибо за вашу преданность науке и стремление к знаниям.*

Мира и Любви Вам!

Счастья, здоровья и успехов в новом году!

*С уважением и наилучшими пожеланиями,
редакция журнала "Педагогика: история, перспективы"
Научный редактор: Владлен Константинович Игнатович,
Главный редактор: Кирилл Александрович Литвинов*

Руководство для авторов

Редакция журнала рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей. Поступившая в редакцию рукопись проходит обязательное двойное слепое рецензирование (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов) и в 2–4 х недельный срок принимают решение о возможности ее публикации. Перед публикацией редакция рассылает авторам макет статьи для согласования и, при необходимости, вносит правки.

Статьи, поступающие для публикации в журнал, не должны быть опубликованы ранее, а на момент поступления в редакцию – не должны находиться на рассмотрении в других журналах.

Плата за публикации

Журнал издается на платной основе. Средства, уплаченные авторами статей, направляются исключительно на компенсацию редакционных, корректорских, издательских и почтовых затрат.

Стоимость публикации в журнале: 3000 руб. Каждой статье присваивается международный идентификационный номер DOI.

В стоимость публикации входит:

прием статьи, переписка с автором, рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, корректура русского языка и английского языка, верстка журнала, размещение журнала на сайте <http://www.dpo-journal.ru>, рассылка авторам для проверки электронной (сигнальной) версии, работа по индексации журнала в системах:

«Научная электронная библиотека» (РИНЦ),
в электронной библиотеке CyberLeninka

Если в статье есть рисунки, фотографии, графики и таблицы, то за предпечатную доработку взимается от 100 до 200 руб. за единицу в зависимости от сложности.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Требования к оформлению авторских материалов:

Материалы следует направлять на электронный адрес: dpo18@yandex.ru, либо через online форму сайта журнала: <http://dpo-journal.ru>

Загружаемый в систему файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx, *.rtf).

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, междустрочный интервал – одинарный

Объем полного текста рукописи 10 – 20 страниц. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема. Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Магистранты, студенты публикуются в соавторстве с научным руководителем или с рекомендательным письмом от научного руководителя и кафедры, только после этого статья принимается и отправляется на рецензирование.

Высылаемая статья должна содержать следующую информацию:
Индекс УДК; (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>);
Название работы (Приводятся на русском и английском языках)
Сведения об авторе (на русском и английском языках):
фамилия, имя, отчество автора полностью
должность, звание, ученая степень автора
полное название организации (места работы автора), ее полный почтовый адрес
идентификаторы автора в системах РИНЦ и ORCID ID (регистрация в системе ORCID –<https://orcid.org>)
адрес электронной почты автора;
аннотацию на русском и английском языках – не менее 150–200 слов
ключевые слова (6–8 слов/словосочетаний, отдельно на русском и английском языках).

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

–Введение (Introduction): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

–Методы (Methods): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

–Анализ (Analysis): раздел, включающий исследование проблемы;

–Результаты (Results): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Требования к аннотациям на английском языке

К аннотации на английском языке применяются те же требования по содержанию, что и к аннотациям на русском языке.

Abstract paragraphing:

Introduction (Введение): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

Methods (Методы): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

Analysis (Анализ): раздел, включающий исследование проблемы;

Results (Результаты): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Информация о спонсорстве. (Приводятся на русском и английском языках)

Необходимо указывать источник финансирования как научной работы, так и процесса публикации статьи (грант, фонд, коммерческая или государственная организация, частное лицо и др.).

Благодарности. Авторы могут выразить благодарности людям и организациям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не являющимся её авторами, рецензентам.

Текст самой статьи

Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (Структура статьи). Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации. Структурированная статья позволяет читателям сократить время на просмотр статьи, выделить основные результаты и определить свой к ней интерес.

Структура статьи

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования и обсуждение (Results and Discussion);
- Заключение (Conclusion).

В тексте статьи ссылки на источники приводятся после цитаты в квадратных скобках арабскими цифрами с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например: [1, с. 25]

Документы (Архивы, ГОСТы, Приказы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

Заголовки, пояснения к таблицам и рисункам оформляются на двух языках – на русском и английском

Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты (в этом случае иллюстрации могут быть как созданные средствами Microsoft Office, так и представлены как графические объекты), либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (пристатейные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST-R-7.0.7_2021-1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В оригинальных статьях желательно не менее 15 источников, в обзорных – до 50.

Самоцитирования в списке литературы не должны превышать 10%.

Ссылки на иностранные источники – 30%. (если есть необходимость)

В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены ВСЕ АВТОРЫ. В случае, если у публикации более 4 авторов, то после 4-го автора необходимо поставить сокращение "и др." или "et al." Недопустимо сокращать название статьи.

Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке. В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Документы (Приказы, ГОСТы, Архивы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Если статья имеет DOI, обязательно указать его номер или адрес доступа в сети Интернет.

References: (примечательные списки литературы на английском языке и транслитерация названия статьи, если у статьи нет дублированного названия на английском языке)

Название статьи в ссылках должно быть транслитерировано (написано латинскими буквами) и дублировано на английский язык в квадратных скобках [***]. Для транслитерации можно воспользоваться ссылкой <https://translit.ru/>

Следует обратить внимание на то, что в References Название статьи и журнала НЕ следует разделять знаком «//» и «-», а описания даты выхода, тома, номера журнала и страниц, на которых опубликована статья, разделяются точкой.

Структура библиографической ссылки в REFERENCES для русскоязычных статей из журналов выглядит так:

авторы (транслитерация),

название статьи в транслитерированном варианте

перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]

название источника (транслитерация),

выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,

язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку (например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) ит д.

Пример: Khalilov T.A. Sistema i sovetskij chelovek. Obsuzhdenie knigi N.E. Erokhina [System and the Soviet Man. Discussion of the N.E. Erokhin's Book]. Politicheskaja konceptologija. Zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij = Political Conceptology. Journal of Metadisciplinary Research. Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270–285. (In Russ). DOI: 10.23683/2218–5518.2018.2.270285.

Ссылка на Интернет-ресурс: APA Style (2011), Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

Материалы конференций: Главное в описаниях конференций – название конференции на языке оригинала (в транслитерации, если нет ее английского названия), выделенное курсивом. В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:

–Usmanov T.S., Gusmanov A.A., Mullagalin I.Z., Muhametshina R.Ju., Chervyakova A.N., Sveshnikov A.V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdenij s primeneniem gidrorazryva plasta]. Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma “Novye resursy beregayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi” (Proc. 6th Int. Technol. Symp. “New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact”). Moscow, 2007, pp. 267–272. (in English)

-Antina, E.V., Berezin, M.B., Semeikin, A.S., Dudina, N.A., Yutanova, S.L., and Guseva, G.B., Abstracts of Papers, XII Molodezhnaya konferentsiya po organicheskoi khimii (XII Youth Conference on Organic Chemistry), Suzdal, 2009, p. 248. (in Russian)

Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными требованиями и тщательно вычитаны.

Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации, а также подтверждает согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронном журнале

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Контрольный список подготовки статьи к отправке

В качестве одного из этапов процесса отправки статьи авторы должны проверить соответствие их статьи всем следующим пунктам, статьи могут быть возвращены авторам, если они не соответствуют этим требованиям.

Эта статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале (или дано объяснение этого в Комментариях для редактора).

Файл отправляемой статьи представлен в формате документа OpenOffice, Microsoft Word, RTF или WordPerfect.

Приведены полные интернет-адреса (URL) для ссылок там, где это возможно.

Текст набран с одинарным интервалом; используется кегль шрифта в 12 пунктов; для выделения используется курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах в тексте, а не в конце документа.

Условия передачи авторских прав

Авторы, публикующие статьи в данном журнале, соглашаются на следующее:

Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

Авторы имеют право размещать их работу в сети Интернет (например в институтском хранилище или персональном сайте) до и во время процесса рассмотрения ее данным журналом, так как это может привести к продуктивному обсуждению и большему количеству ссылок на данную работу (См. The Effect of Open Access).

Заявление о конфиденциальности

Имена и адреса электронной почты, введенные на сайте этого журнала, будут использованы исключительно для целей, обозначенных этим журналом, и не будут использованы для каких-либо других целей или предоставлены другим лицам и организациям.

Статьи, опубликованные в журнале, доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная..

Электронный научный рецензируемый журнал

**Педагогика: история, перспективы
2024. Том 7 №5-6 (сентябрь – декабрь)**

Дата выхода в свет 29.12.2024

Стр.133