



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

Педагогика: история, перспективы

Международный научный рецензируемый журнал Том 8 № 2 2025

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 (“Эргиир”)

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна – кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет. Советник Депутата Государственной Думы Российской Федерации

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>

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 Осакинского 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.

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 Multi-disciplinary 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, Moscow City Pedagogical University. Advisor to the Deputy of the State Duma of the Russian Federation ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371> 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>
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 Foreignlanguages
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

Ilya 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

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Theory and methodology of teaching and upbringing</i>
Игнатович С.С., Власова А.К., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия Особенности организации учебной деятельности старшекласников с применением современных интерактивных технологий	15	S.S., Ignatovich, A.K., Vlasova, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia Peculiarities of organization of educational activity of high school students with the use of modern interactive ones technologies
Исмагилова А.Р. г. Москва, Россия Промпт-компетентность современного учителя: сущность понятия и пути формирования	32	A.R. Ismagilova Moscow, Russia. Prompt-competence of the modern teacher: essence of the concept and ways of formation
<i>Теория, методика и организация социально-культурной деятельности</i>		<i>Theory, methodology and organization of socio-cultural activities</i>
Голованов В.П. г. Москва, Россия Слесаренко Е.С. г. Волгоград, Россия Школьный музей Победы как воспитательное пространство сохранения исторической памяти юных россиян	51	V.P. Golovanov Moscow, Russia E.S. Slesarenko Volgograd, Russia School Museum of Victory as an educational space preserving the historical memory of young Russians
Паланто А.С., Будаева Т.Ч. г. Москва, Россия Социокультурные предпосылки трансформации образовательных парадигм в современном мире	72	A.S. Palanto, T.Ch. Budaeva Moscow, Russia Sociocultural prerequisites for the transformation of educational paradigms in the modern world
Ван Цзяхуэй г. Москва, Россия/ г. Хэцзэ, провинция Шаньдун, Китайская Народная Республика Народное декоративно-прикладное искусство в системе китайского художественно-педагогического образования как важная часть профессиональной подготовки педагогических кадров	88	Wang Jia Hui Moscow, Russia/ Heze City, Shandong Province, People's Republic of China Folk arts and crafts in the system of Chinese art and pedagogical education as an important part of professional training of pedagogical personnel

Ян Сяохан г. Москва, Россия/ г. Вэйнань, провинция Шэньси, Китайская Народная Республика Национальный орнамент в практике обу- чения китайских школьников декоратив- но-прикладному искусству	99	Yang Xiao Hang Moscow, Russia/ Weinan, Shaanxi Prov- ince, People's Republic of China National ornament in the practice of teach- ing Chinese schoolchildren decorative applied art
--	----	--

Психологические науки***Psychological Sciences***

Игнатович С.С., Шуберт О.Э. г. Краснодар, Россия Полоролевые характеристики взаимосвязи пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте	112	S.S. Ignatovich, O.E. Schubert Krasnodar, Russia Sex-role characteristics of the relationship between eating behavior traits and perfectionism in adolescence
---	-----	---

Филологические науки***Philological Sciences***

Дыбовский А.С. г. Владивосток, Россия Невежливость речи как фактор негативного воздействия на собеседника (на материале русского языка)	129	A.S. Dybovsky Vladivostok, Russia Impoliteness in Speech as a Negative Impact on the Interlocutor (a Study Based on the Russian Language)
---	-----	---

Информация для авторов**153*****Information for Authors***



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-2-15-31

УДК 37.032

EDN VVEGUE

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706200>
ssign67@mail.ru

Анастасия Константиновна Власова

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-0648-6705>

lanetta.agness@rambler.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706100>
vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье рассматривается вопрос структурирования и содержания процесса обучения, обеспечивающего достижения старшеклассниками предметных, метапредметных и личностных результатов, формирование навыков сотрудничества, коммуникации, а также критического мышления. Это позволяет им не только усваивать знания, но и применять их на практике, что важно для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Представлены разные взгляды ученых на цифровое и интерактивное обучение и на перспективы их развития. **Материалы и методы:** исследование педагогических и методических источников, изучение, анализ синтез и обобщение психолого-педагогической литературы. **Результаты и обсуждение.** Выявлены возрастные особенности старшеклассников. Определено, что все цифровые и интерактивные методы обучения можно объединить в современное направление – медиаобучение как совокупность коммуникационных средств. Выделен ряд особенностей, воздействующих на организацию педагогического процесса обучения старшеклассников: высоко активны; нацелены на самостоятельность; осознают необходимость конкретных умений и знаний для будущей деятельности; осознают образовательный процесс как фактор саморазвития; проявляют свои творческие способности и оригинальность в процессе поиска нестандартных решений учебных задач. **Выводы и заключение.** Таким образом, учет возрастных особенностей старшеклассников важен при выборе метода их обучения. Использование групповой формы обучения в целом становится актуальным в данный возрастной период. При этом учитель выходит в роли сценариста и режиссера. Необходимо сформировать педагогический процесс так, чтобы заинтересовать учеников. Для этого целесообразно интегрировать в процесс обучения игровую деятельность, применять принцип проблемности, закладывать в предметный материал образовательные проблемы, структурированные в виде комплекса игровых заданий для школьников.

Ключевые слова: проблемное обучение, старшеклассники, образовательный процесс, игровая деятельность, нестандартные решения, учебные задачи, медиаобучение, навыки сотрудничества, критическое мышление, метапредметные результаты, личностные результаты

Для цитирования: Игнатович С.С., Власова А.К., Игнатович В.К. Особенности организации учебной деятельности старшеклассников с применением современных интерактивных технологий // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 2 . С. 15-31.

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-2-15-31

Original article

**PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL
ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH THE USE OF
MODERN INTERACTIVE ONES TECHNOLOGIES****Svetlana S. Ignatovich**

Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706200>
ssign67@mail.ru**Anastasia K. Vlasova**

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-0648-6705>

lanetta.agness@rambler.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706100>
vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article deals with the issue of structuring and content of the learning process that ensures the achievement by high school students of subject, meta-subject and personal results, the formation of cooperation, communication skills, as well as critical thinking. This allows them not only to assimilate knowledge, but also to apply it in practice, which is important for further education and professional activity. Different views of scientists on digital and interactive learning and on the prospects of their development are presented. **Materials and methods:** research of pedagogical and methodological sources, study, analysis synthesis and generalization of psychological and pedagogical literature. **Results and discussion.** The age characteristics of high school students have been revealed. It was determined that all digital and interactive teaching methods can be combined into a modern trend - media learning as a set of communication tools. A number of features affecting the organization of the pedagogical process of teaching high school students are identified: they are highly active; they are aimed at independence; they are aware

of the need for specific skills and knowledge for future activities; they realize the educational process as a factor of self-development; they show their creativity and originality in the process of searching for non-standard solutions to learning problems.

Conclusions and Conclusion. Thus, taking into account the age peculiarities of high school students is important when choosing the method of their education. The use of group form of teaching in general becomes relevant in this age period. In this case, the teacher comes out in the role of scriptwriter and director. It is necessary to form the pedagogical process in such a way as to interest students. For this purpose it is advisable to integrate game activity into the learning process, to apply the principle of problem solving, to put in the subject material educational problems structured in the form of a set of game tasks for students.

Key words: problem-based learning, high school students, educational process, game activity, non-standard solutions, learning tasks, media education, cooperation skills, critical thinking, meta-subject results, personal results

For Citation: Ignatovich S.S., Vlasova A.K., Ignatovich V.K. Peculiarities of organization of educational activity of high school students with the use of modern interactive ones technologies. Pedagogy: History, Prospects. 2025 Volum 8. № 2, P. 15-31 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-2-15-31

Введение

Согласно последним редакциям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для старших классов, обучение должно обеспечивать достижение учащимися не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов. В частности, ФГОС предписывает формирование у старшеклассников навыков сотрудничества, коммуникации, а также критического мышления. Это позволяет учащимся не только усваивать знания, но и применять их в практических ситуациях, что важно для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности (Минобрнауки России, 2022).

В настоящее время в образовательном процессе активно используются цифровые и интерактивные принципы организации занятий. За последнее время в научных источниках находятся разные взгляды ученых на цифровое и интерактивное обучение и на перспективы их развития. Причинами дифференцирования служат: изменения, происходящие в образовательной области, мотивация учёных к поиску новейших подходов в применении деятельности с обучающимися. В результате все цифровые и интерактивные методы обучения можно объединить в современное направление – медиаобучение. В узком понимании – это совокупность коммуникационных средств.

Материалы и методы

В статье использовались следующие методы: изучение, анализ синтез и обобщение психолого-педагогической литературы.

Обзор литературы

В своем исследовании З.К. Исмаилова показывает обучение как целенаправленный педагогический процесс обеспечения и стимулирования активной учебной деятельности учеников с целью получения ими знаний, навыков и умений, развития творческих способностей и духовных взглядов [1].

Процесс обучения можно рассматривать с разных сторон:

- как процесс творчества педагога и школьников, при котором совместная деятельность обеспечивается усилением деятельности;
- как социально-психологический процесс, в каком обучение является источником передачи информации, образования социальных позиций и ролей;
- как процедура взаимодействия, отличающаяся связями субъект-субъект [2].

Процесс обучения входит в состав целостного педагогического процесса. Как показывает Р.С. Лунев, понятие «педагогический процесс» ввел советский педагог и психолог П.Ф. Каптерев, описывая его как «нечто большое, целое с разными свойствами, моментами и сторонами, которыми являются образование и обучение, воспитание, приучение, развитие» [3].

Обучение имеет отличие от воспитания школьника за счет содержания организационно-технических и содержательных нормативных предписаний. Несмотря на это, обучение и воспитание имеет тесную связь: воспитание человека должно быть обучающее, а обучение – воспитывающим.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что обучение – многогранный и сложный процесс познания, управляемый учителем. От роли педагога зависит полноценное усвоение образовательного материала, развитие творческих и интеллектуальных возможностей школьника. Учителя придают учебному материалу определённую направленность, которая обеспечивает формирование социальных, мировоззренческих, идеологических, нравственных установок ученика [4].

Обучение, как педагогический процесс, можно исследовать с двух направлений:

1. Стимулирование и организация активной образовательной деятельности школьников по усвоению навыков, умений и знаний, формирование нравственно-эстетических взглядов и мировоззрения [5, с. 41].

2. Активное взаимоотношение между учеником и педагогом, вследствие которого у школьника развиваются конкретные навыки, знания и умения на базе его активности [2].

Как отмечает Т.А. Ильина, белорусский педагог И.И. Цыркун предложил рассматривать обучение как модель-предписания взаимодействия учителя и школьника, выявив их механизмы, к которым относятся: вспомогательные (инструментальная, рецептивная, исследовательская, культурологическая, диалогическая, рецептивная) и основные (апостериорная и априорная) модели – предписания [6].

В настоящее время педагоги выделяют следующие признаки процесса обучения:

- планомерная специальная организация и управление;
- совместная деятельность школьников и педагогов;
- управление воспитанием и развитием школьников;
- целостность и единство;
- педагогическое руководство;
- двусторонний характер [7].

Процесс обучения включает в себя множество компонентов деятельности, которые связаны общими мотивами, целями, методами действий. К главным компонентам процесса обучения можно отнести:

1. *Стимулирующе-мотивационный элемент структуры процесса обучения* подразумевает реализацию учителем мер, нацеленных на стимулирование у школьников интересов в обучении и получении новых знаний и умений. Этот элемент обучения должен не просто побуждать к образовательному процессу, а обязан создавать мотивы для обучения. Сущность всего компонента заключается в единстве мотивации и стимулировании школьника.

2. *Целевой элемент структуры обучения* направлен на принятие школьниками и осознание учителями учебной цели. Данная цель может быть поставлена как на весь процесс обучения, так и на период изучения дисциплины. В границах определенного учебного периода задачи и цели обучения регулируются в соответствии с требованиями образовательной программы, в том числе с уровнем подготовки учеников, учетом их психологических и возрастных особенностей.

3. *Операционно-деятельностный компонент обучения* отражает всю сущность процесса обучения. Реализация данного элемента происходит с помощью различных средств, методов и приемов преподавания.

4. *Содержательный компонент процесса обучения* обеспечивается и регулируется учебным планом образовательного учреждения, государственными программами и стандартами, методическими рекомендациями по исследованию учебной дисциплины. Состав каждого занятия определяется учителем на базе поставленной образовательной задачи, уровня подготовки школьников и их интересов в обучении.

5. *Контрольно-регулирующий компонент процесса обучения* содержит в себе несколько составляющих: самоконтроль обучающихся за правильностью использования определенных учебных заданий; контроль за процессом обучения и решения учителем конкретных задач. Осуществление контроля реализуется методом проведения разных проверочных работ в письменном и устном виде (тестирование, опрос, лабораторные и практические работы, экзамены, зачеты, контрольные работы).

6. *Оценочно-результативный элемент процесса обучения* подразумевает выставление оценки учителем и самооценки школьником полученных итогов обучения, в том числе связь полученных знаний с поставленными целями и задачами.

7. *Самоконтроль* – выполняется в форме самостоятельных проверок школьником уровня знаний, полученных с помощью выполнения заданий и упражнений [8].

В структуру процесса обучения входят не только компоненты, но и связи между ними. Вследствие этого, все компоненты процесса обучения должны рассматриваться в тесной взаимосвязи друг с другом. В зависимости от особенностей образовательного процесса, возможностей школьников, их заинтересованности к дисциплине, конкретные элементы педагогического процесса обязаны использоваться в большей или меньшей степени [9].

Процесс обучения, как правило, проходит в одной из его форм. Форма обучения – то организация учебно-познавательной деятельности школьников, соответствующая разным обстоятельствам проведения, применимая педагогом в ходе воспитывающего обучения. Комплекс форм обучения формируется в соответствии с изменением состава образования, постановкой новых задач воспитания и обучения, улучшением его методов [10].

Внеурочная и классно-урочная работа являются обязательными формами обучения.

Классно-урочная форма обучения включает в себя различные типы уроков, к примеру, такие как: лабораторные занятия, уроки-экскурсии, лекционно-семинарские занятия, уроки-мастерские. Основным элементом данного обучения находится урок-форма организации процесса обучения в общеобразовательном учреждении, где занятия проводятся педагогом с группой школьников постоянного состава, одного уровня подготовки, по расписанию и одному возрастному периоду.

Внеурочная работа выступает продолжением классно-урочной формы урока. Она представляет собой форму организации деятельности школьниками для выполнения после уроков конкретного вида обязательных работ, сопряженных с исследованием разного рода школьного курса по групповым и индивидуальным заданиям педагога. Значимость этого вида деятельности связана с тем, что многие виды работы, обеспечивающие усвоение программной терми-

нологии, невозможно осуществить за все время занятия. Задания для внеурочной работы составляются педагогом на занятиях в течение всего учебного года. К составу внеурочной работы можно отнести: летние задания, домашнюю работу, экскурсии и практические работы [11].

К дополнительным формам обучения относятся: внешкольная и внеклассная работа, позволяющая в существенной мере расширить и систематизировать область знаний учеников. Исследование педагогических и методических источников позволяют выявить условия для реализации внеклассной и внешкольной деятельности:

- активно-практическая деятельность по исследованию проблем действительности;
- единство эмоционального и умственного восприятия окружающей действительности;
- возрастные особенности учащихся, их склонности и интересы;
- связь практических и теоретических занятий [12].

Все виды обучения различаются в соответствии с характером организации процесса обучения от особенностей построения образовательного материала и главных приемов обучения. Таким образом, существуют следующие виды обучения [5, с. 43]:

1. *Догматическое (традиционное) обучение.* Представляет собой форму коллективной организации обучения, где основным видом деятельности учащегося выходит механическое заучивание и слушание. Данный вид обучения построен на принятии информации без доказательств. В его базу заложено библейское писание. Сейчас этот вид обучения утратил свою актуальность.

2. *Репродуктивное обучение.* Описывается сообщающее-иллюстративным, объяснительно-иллюстративным, сообщающим видами обучения, в базе которых заложено научное знание, формирующееся в готовом виде, то есть логично, последовательно изучается материал занятия, востребованный в занятии школьника в конкретной дисциплине [5].

В структуру репродуктивного обучения входит 4 элемента: обобщение и систематизация дидактического материала; исследование нового дидактического материала; закрепление дидактического материала или нового знания; использование информации в разных обстоятельствах актуальности и востребованности полученного знания [13].

В некоторой педагогической литературе отмечается, что репродуктивное обучение не формирует мотивацию обучения, оно ограничивает целостность и осмысление материала занятия, не стимулирует познавательный интерес школьника, однако хорошо развивает устойчивость и прочность знаний. С таким выводом нельзя согласиться, так как в практической деятельности адекватного учителя негативные черты нивелируются, успешность этого вида обу-

чения оправдывается ситуативной коррекцией всех способностей развития личности школьника [5].

3. *Продуктивное обучение.* Подразумевает в своей сущности апробацию и моделирование продукта главной деятельности личности школьника. В составе данного вида обучения получается конкретный продукт деятельности, устанавливающий перспективы формирования личности школьника и его возможностей, описывающих стадию развития компетенций. Любые продукты образовательной деятельности могут подвергаться ранжированию, сравнению [5]. К таковым продуктам относятся: дипломные работы, рефераты, творческие проекты, патенты и т.д.

4. *Проблемное обучение.* Является одним из разновидностей продуктивного обучения. В содержании проблемного обучения заложена образовательная проблема, какую решает школьник и учитель при совместной деятельности. Адекватно и четко поставленная на занятиях педагогом проблема обеспечивает перспективы развития личности школьника [14].

5. *Игровое обучение.* Вид обучения, в содержании которого находится форма представления информации об обществе и личности. Данный вид обучения устанавливает все виды развития личности школьника в комфортной и легкой форме обучения. Форма игры устанавливается в зависимости от развития и навыков обучающегося. Личностные особенности в ходе игры фиксируются и комплексно используются в жизнедеятельности.

6. *Проектное обучение.* В составе данного вида обучения заложен конечный проект, качество которого зависит от возможностей его осуществления в границах образовательной программы, характеризующейся общественной востребованностью.

7. *Программированное обучение.* В структуре этого вида обучения находится разветвлённый и линейный алгоритм, показывающий вероятность обучения, качество самостоятельной работы школьника при создании продуктов программированного обучения [5]. Сейчас этот вид обучения утратил свою актуальность, его особенности применяются в иных видах обучения – дистанционном и компьютерном.

8. *Компьютерное обучение.* Тип обучения, в базе которого находится компьютерная программа, применение которой в образовательных целях способствует увеличению качества выполнения профессиональных функций и предлагаемых решений детерминированных задач. Данный вид обучения имеет определённое количество времени, которое могут использовать школьники, к примеру, старшеклассникам позволено проводить за компьютером не более 5 часов [13]. Это связано с тем, что проведение времени за компьютером влияет на здоровье человека.

9. *Дистанционное обучение.* В его основе применяются формы обучения вне школы или на расстоянии. Данный вид обучения определяется возможно-

стями и качеством постановки задач формирования личности и успешностью развития системы образования [15].

10. *Суггестивное обучение*. Обеспечивает определение гипнопедии и гипноза. Возможности данного вида обучения ограничиваются условиями применения: нельзя использовать средство гипноза для людей, страдающих различного вида заболеваниями (злокачественные новообразования, заболевания крови, психические расстройства и т.д.). Применяя суггестивное обучение в практической деятельности для увеличения качества образования и обучения, нужно иметь в виду, что для этого необходима совершенно здоровая личность школьника и учителя [16].

11. *Уровневое обучение*. Является видом обучения, в котором определяются конкретные уровни, регламентирующие специфику решения разного рода учебных задач, методы реализации репродуктивного знания на нормальный уровень решения задач. Практика получения образования учеников в институте разной типологии – это одна из форм осуществления уровневого обучения.

12. *Модульное обучение*. Описывается главными дидактическими единицами, характеризующими возможность самостоятельной подготовки ученика по модулям и разделам образовательной программы какой-либо учебной дисциплины. К примеру, в высшем учебном учреждении используется коллоквиум, который обеспечивает сдачу учебного материала в досрочно выбранный период времени и форме контроля [14].

13. *Развивающее обучение*. В содержании данного вида обучения заложен механизм развития, находящийся через две зоны: уровень ближайшего развития – потенциальные умения, знания и навыки, которые будут развиты у школьника с минимальной помощью извне; уровень актуального развития – уровень, на каком находится ученик в настоящий момент времени. Советский психолог и дефектолог Л.В. Занков первым предложил использовать развивающее обучение, поскольку способность школьника к развитию и ее коррекция – это важнейшие критерии становления личности учащегося.

14. *Инновационное обучение*. Является видом обучения, при котором используется новая технология или объект, определяющие качественное развитие личности школьника в поле ценностей, смысла, объектов, ресурсов, технологий и средств новообразований антропосреды, остро реагирующей на любые происходящие изменения с целью синергетического развития индивида [14].

15. *Адаптивное обучение*. В его базе заложена адаптация ученика, то есть дидактический материал характеризует приспособленность школьника в любых обстоятельствах взаимодействовать. Методами облегчения использования адаптивного обучения является применение клавиатурных систем, моделирующих программ. Широко распространено создание адаптивных педагогических средств, позволяющих ученикам, имеющим особенности здоровья, качественно решать поставленные образовательные задачи [13].

Выбор способа обучения во многом зависит от особенностей обучения школьников. Так, для старшеклассников характерна систематизация полученных знаний, их обобщение в единую картину действительности, усвоение теоретической базы разных дисциплин, понимание философского смысла явлений и ситуаций.

В период старшего школьного возраста интерес к обучению увеличивается, так как встает вопрос о самоопределении и подготовке учащегося к самостоятельной жизнедеятельности. У молодого поколения интенсивно прослеживается произвольная мотивация, так школьники хорошо осознают причины своего отношения к обучению, его важность и значимость для будущего. Вследствие этого старшеклассники, в силу своего возраста, готовы к самообразованию.

В старшем школьном возрасте прослеживается развитие исследовательского отношения к изучаемым дисциплинам, школьники начинают находить и ставить задачи, проблемы самостоятельно. В связи с этим в обучении их привлекает сам образовательный процесс, сопоставление разных мнений и точек зрения, конфликты, дискуссии, анализ, все, что заставляет задуматься. Это является причиной развития их абстрактного мышления [17].

В период старшего школьного возраста образуется индивидуальный стиль деятельности. По мнению Е.А. Климова, такой стиль представляет собой индивидуально-своеобразную систему психических качеств, к какой стихийно и сознательно прибегает человек в состоянии уравнивания с предметными внешними условиями деятельности.

Немаловажную роль у старшеклассников играет отношение к своим умениям. Они активно сравнивают себя с тем, какие требования необходимы в выбираемой профессии. Сфера деятельности в обучении помогает выявить круг интересов школьника [18].

Деятельность педагога при обучении старшеклассников также претерпевает изменения. Теперь учитель выступает как консультант по предмету, который нацеливает обучающегося на необходимое направление, помогает выявить ключевые способности.

Результаты

Изучив специфику обучения старшеклассников, можно выделить ряд особенностей, воздействующих на организацию педагогического процесса обучения учеников старшего школьного возраста [5]:

1. Учащиеся отличаются высокой активностью в ходе обучения.
2. Старшеклассники нацелены на самостоятельность во всех направлениях обучения.

3. Школьники осознают необходимость конкретных умений и знаний для будущей деятельности, для них образовательный процесс становится одним из смыслов жизни.

4. Старшеклассник настраивается на проявление себя с творческой стороны, показывает свою оригинальность при поиске нестандартных решений учебных задач [19].

Принцип деловой игры или групповой коллективности наиболее популярен при использовании игровой деятельности. Старшеклассник, нацеленный на самостоятельность в своих действиях и поступках, крайне нуждается во взаимодействии со сверстниками, он нацелен на нахождение в коллективе, в котором будет играть особую роль. В соответствии со взглядами многих ученых, таких как: И.С. Кон, И.Л. Бим, В.Г. Асеева, роль коллектива сверстников достаточно высока. Использование групповой формы обучения в целом становится актуальным в данный возрастной период. При этом учитель выходит в роли сценариста и режиссера. Игровая деятельность в групповой форме обучения включает постановку познавательной задачи, стимулирование совместного поиска и выполнение каждым участником игры своей роли [20].

Н.М. Коряк и Я.С. Гинзбург, характеризуя групповой метод обучения, отмечают, что групповой метод подразумевает яркое взаимоотношение между его участниками, так как есть прямая связь между членами групп в понимании и освоении игрового материала [21].

Достаточно широко в обучении старшеклассников с помощью игровой деятельности применяется проблемное обучение. Принцип проблемности показывает развивающую и проблемную картину игры. Это значит, что педагог закладывает в предметный материал игры образовательные проблемы, структурированные в виде комплекса игровых заданий для школьников.

Свойственной особенностью данных занятий выступает содержание в них противоречий, альтернатив выбора [22]. Главное внимание в образовательных организациях уделяется применению игровой деятельности с помощью цифровых технологий (планшеты, ноутбук, смартфоны, программное обеспечение, интерактивные доски). Их новизна находится вероятностью использования, обработки и получения информации почти любым пользователем. При беспрепятственном интерактивном доступе образуются обстоятельства для обмена информацией с иными участниками, появляется сетевая коммуникация [23].

Выводы

Таким образом, учет вышеуказанных возрастных особенностей старшеклассников важен при выборе метода их обучения. Педагог обязан сформировать педагогический процесс так, чтобы заинтересовать учеников. Для этого целесообразно интегрировать в процесс обучения игровую деятельность [5].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Исмаилова, З.К. Основные категории педагогики – развитие, воспитание, обучение, образование / З.К. Исмаилова, М.Х. Байбаева, А.Б. Сапаров // Молодой ученый. 2015.
2. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход. Учебник и практикум для академического бакалавриата. В 2-х частях. Часть 2. М.: Юрайт, 2019. 188 с.
3. Лунев Р.С. П.Ф. Каптерев о сущности педагогического процесса / Р.С. Лунев // Науки об образовании. – 2008. – №48. – С. 1-3.
4. Смолянская Л.Ю. Роль преподавателя в развитии творческих способностей учащихся учреждений дополнительного образования // Науки об образовании. – 2021. – С.319-322.
5. Власова А.К. Игровая деятельность старшеклассников как психологический и педагогический феномен: сборник трудов конференции. / А.К. Власова, С.С. Игнатович // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Междунар. науч. конф. (Краснодар, 28 нояб. 2024 г.) / редкол.: В.М. Гребенникова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. – ISBN 978-5-907830-92-9.
6. Ильина, Т.А. Педагогика. Учебное пособие / Т.А. Ильина. - М.: Просвещение, 2018. – 217 с.
7. Содикова А.Х. Признаки процесса обучения / А.Х. Содикова // Науки об образовании. – 2019. – №6-5(93). – С. 43-44
8. Пономарев, П.А. Основы психологии и педагогики / П.А. Пономарев. – М.: Феникс, 2019. – 233 с.
9. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства / С.Д. Якушева. – М.: Академия, 2018. – 256 с.
10. Столяренко, А.М. Психология и педагогика / А.М. Столяренко. – М.: Юнити-Дана, 2016. – 276 с.
11. Филатова О.М. Типология форм обучения / О.М. Филатова // Науки об образовании. – 2008. – №7(11). – С. 154-157
12. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. - М.: Владос, 2019. - 256 с.
13. Козырева О.А., Козырев Н.А. Виды и модели современного обучения в структуре образования // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12 [Электронный ресурс].
URL: <https://human.snauka.ru/2015/12/13554> (дата обращения: 01.11.2024).
14. Проневич Е.Е. К вопросу о развитии индивидуальности подростков в образовательном процессе средней школы // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Том 2. № 2. С. 16 – 36.
DOI: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39244048>.

15. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. – 140 с.
16. Субботина Н.Д. Применение суггестии в современных методиках обучения / Н.Д. Субботина // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Социологические науки. 2017. №3. С. 111 – 121.
17. Степанов, В.Г. Профориентация / В.Г. Степанов. – М.: Академический проект, 2022. – 448 с.
18. Першина, Л.А. Возрастная психология / Л.А. Першина. – М.: Академический проект, 2021. – 256 с.
19. Алибулатова А.М-А. Психологические особенности учащихся старших классов / А.М-А. Алибулатова // Науки об образовании. – 2021. – №2. – С. 45-48.
20. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М.: академия, 2020. – 368 с.
21. Филатова, Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы / Л.О. Филатова. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2019. – 192 с.
22. Бурняшева, Л.А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы. Методическое пособие / Л.А. Бурняшева. – М.: КноРус, 2021. – 337 с.
23. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения / С.С. Кашлев. – М.: ТетраСистемс, 2021. – 224 с.

REFERENCES

1. Ismailova, Z.K. Basic categories of pedagogy - development, upbringing, training, education / Z. K. Ismailova, M. H. Baybaeva, A. B. Saparov // Young Scientist. 2015.
2. Savenkov A.I. Pedagogy. Research approach. Textbook and practice for academic bachelor's degree. In 2 parts. Part 2. Moscow: Yurait, 2019. 188 с.
3. Lunev R.C. P.F. Kapterev about the essence of the pedagogical process / R.S. Lunev // Education Sciences. 2008. №48. С. 1-3.
4. Smolyanskaya L. Yu. The role of the teacher in the development of creative abilities of students of institutions of additional education // Nauki ob obrazovaniiya. - 2021. - С.319-322.
5. Vlasova, A.K. Game activity of high school students as a psychological and pedagogical phenomenon: a collection of conference proceedings. / A.K. Vlasova, S.S. Ignatovich // Modern educational process: psychological and

- pedagogical support, educational strategies: materials of the International scientific conference (Krasnodar, November 28, 2024) / edited by V.M. Grebennikova [et al.]. Cheboksary: ID "Sreda", 2024. 460 c. С. 39-44. ДОИ: 10.31483/r-114154 ISBN 978-5-907830-92-9.
6. Ilyina, T.A. Pedagogy. Textbook / T.A. Ilyina. Moscow: Prosveshchenie, 2018. 217 c.
 7. Sodikova, A.H. Signs of the learning process / A. H. Sodikova // Science of Education. 2019. №6-5(93). С. 43-44.
 8. Ponomarev, P.A. Fundamentals of psychology and pedagogy / P.A. Ponomarev. Moscow: Phoenix, 2019. 233 c.
 9. Yakusheva, S.D. Fundamentals of pedagogical skill / S.D. Yakusheva. Moscow: Academy, 2018. 256 c.
 10. Stolyarenko, A.M. Psychology and pedagogy / A.M. Stolyarenko. Moscow: Unity-Dana, 2016. - 276 c.
 11. Filatova, O.M. Typology of training forms / O.M. Filatova // Nauki obrazovaniya obrazovaniya. - 2008. - №7(11). С. 154-157.
 12. Rozhkov, M.I. Organization of the educational process at school / M.I. Rozhkov, L.V. Bayborodova. - Moscow: Vlados, 2019. - 256 c.
 13. Kozyreva, O.A.; Kozyrev, N.A. Types and models of modern learning in the structure of education // Humanities Research. 2015. № 12 [Electronic resource]. URL:<https://human.snauka.ru/2015/12/13554> (date of reference: 01.11.2024)
 14. Pronevich E.E. To the question of the development of individuality of adolescents in the educational process of secondary school // Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 2. No. 2. С. 16-36.
DOI: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39244048>
 15. Modern pedagogical technologies: a textbook for undergraduate students studying in pedagogical directions and specialties / Author-co-author: O.I. Mezentseva; ed. by E.V. Kuznetsova; Kuib. fil. Novosibirsk State Pedagogical University. Novosibirsk: LLC "Nemo Press", 2018. 140 c.
 16. Subbotina, N.D. Application of Suggestion in modern teaching methods / N.D. Subbotina // Scientific Notes of ZabGU. Ser. Sociological sciences. 2017. №3. С. 111-121.
 17. Stepanov, V.G. Proforientatsiya / V.G. Stepanov. Moscow: Academic Project, 2022. 448 c.
 18. Pershina, L.A. Age psychology / L.A. Pershina. - Moscow: Academic Project, 2021. 256 c.
 19. Alibulatova A. M-A. Psychological characteristics of high school students / A. M-A. Alibulatova // Sciences of Education. 2021. №2. С. 45-48.
 20. Panfilova, A.P. Game modeling in the activity of a teacher / A.P. Panfilova. Moscow: academy, 2020. 368 c.

21. Filatova, L.O. Development of continuity of school and university education in the conditions of introduction of profile education in the high school / L.O. Filatova. Moscow: Binom. Laboratory of Knowledge, 2019. 192 с.
22. Burnyasheva, L.A. Active and interactive teaching methods in the educational process of higher school. Methodical manual / L.A. Burnyasheva. Moscow: Knorus, 2021. 337 с.
23. Kashlev, S.S. Interactive teaching methods / S.S. Kashlev. Moscow: TetraSystems, 2021. 224 с.

Информация об авторах: Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц., кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

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

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706200ssign67@mail.ru>

Анастасия Константиновна Власова – магистр, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-0648-6705>

lanetta.agness@rambler.ru

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

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706100vign62@mail.ru>

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706200ssign67@mail.ru>

Anastasia K. Vlasova – Master's student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kuban State University”,
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-0648-6705>
lanetta.agness@rambler.ru

Vladlen K. Ignatovich Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University
г. Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706100>
vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.03.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.04.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2025

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

Рекомендовано учебно-методической комиссией ФППК



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-32-50

УДК 37

EDN OOKGEQ

ПРОМПТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ

Алсу Рамильевна Исмагилова

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

<https://orcid.org/0009-0002-7357-2555>

ism.alsou@gmail.com

Аннотация. Введение. Статья посвящена разработке и апробации модели оценки учительской промпт-компетентности в условиях внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательную практику. Обоснована необходимость формирования у педагогов метапрофессиональной способности к осмысленному и ответственному взаимодействию с ИИ, выходящей за рамки базовой ИКТ-грамотности и требующей специальных инструментов диагностики. **Материалы и методы.** Исследование было организовано как формирующий педагогический эксперимент с участием 40 педагогов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Уровень сформированности промпт-компетентности оценивался по авторской матрице, включающей восемь параметров в рамках четырех субкомпетентностей. Для проверки надёжности и валидности использовалась модель Раша. **Результаты и обсуждение.** Экспериментальная группа продемонстрировала прирост в среднем на +1,2 балла по ключевым параметрам шкалы, тогда как в контрольной группе он составил менее +0,6. Среднее значение способности (Theta) составило 0,2041. По результатам психометрического анализа два пункта шкалы были исключены из-за низкой дискриминативности. Наименее освоенными оказались параметры: организация информации (1,06), указание индикаторов вывода (1,24), критическая оценка вывода модели (1,35). **Выводы и заключение.** Модель продемонстрировала высокую диагностическую чувствительность и позволяет объективно фиксировать уровень развития промпт-компетентности. Она соотно-

сится с реальными действиями педагога при работе с ИИ и может служить основой для сопровождения профессионального роста. **Практическая значимость.** Модель применима в системе повышения квалификации, аттестации, а также в целях педагогического самоанализа в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, промпт-компетентность, педагог, субъектность, модель оценки, цифровая трансформация

Для цитирования: Исмагилова А.Р. Промпт-компетентность современного учителя: сущность понятия и пути формирования // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том. 8. № 2. С. 32-50

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-32-50

Original article

PROMPT-COMPETENCE OF THE MODERN TEACHER: ESSENCE OF THE CONCEPT AND WAYS OF FORMATION

Alsu Ramilievna Ismagilova

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia.

<https://orcid.org/0009-0002-7357-2555>

ism.alsou@gmail.com

Abstract. Introduction. The article presents the development and validation of a model for assessing teachers' prompt competence in the context of integrating artificial intelligence (AI) technologies into educational practice. The necessity of forming a metaprofessional skill among teachers – conscious and responsible interaction with AI – is substantiated. This competence goes beyond basic ICT literacy and requires specialized diagnostic tools. **Materials and Methods.** The study was conducted as a formative pedagogical experiment involving 40 teachers divided into control and experimental groups. The level of prompt competence was assessed using an original matrix comprising eight parameters across four subcompetencies. The Rasch model was applied to verify the reliability and validity of the instrument. **Results and Discussion.** The experimental group showed an average increase of +1,2 points in key assessment parameters, while the control group demonstrated an increase of less than +0,6 points. The average ability level (Theta) was 0,2041. Two items were excluded due to low discriminative power based on Infit and Outfit statistics. The lowest scores were observed in the following areas: structuring information (1,06), specifying output indicators (1,24), and critically evaluating the model's output (1,35). **Con-**

clusion. The model demonstrated high diagnostic sensitivity and enables objective identification of prompt competence levels. It reflects actual pedagogical actions when working with AI and can serve as a foundation for supporting teachers' professional development. **Practical Significance.** The model can be used in teacher training, certification procedures, and for self-assessment in the context of digital transformation in education.

Keywords: artificial intelligence, prompt competence, teacher, subjectivity, assessment model, digital transformation

For citation: Ismagilova A.R. Prompt-competence of the modern teacher: essence of the concept and ways of formation. Pedagogy: History, Prospects. 2025 Volum 8. № 2, P. 32-50 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-32-50

Введение

Современная образовательная практика претерпевает глубокие изменения под влиянием стремительного развития цифровых технологий. Особое место в этих изменениях занимает искусственный интеллект (ИИ), в частности большие языковые модели (LLM), которые открывают для учителя новые возможности в организации образовательного процесса. Однако, как отмечают исследователи, педагогическое сообщество в большинстве своем не готово к продуктивному взаимодействию с ИИ-инструментами. Это обусловлено как отсутствием целенаправленной подготовки, так и неопределённостью в понимании роли ИИ в профессиональной деятельности учителя.

Вопрос «Зачем учителю ИИ?» выходит за рамки технологического интереса. Он касается более глубоких педагогических процессов – переопределения субъектной позиции педагога, его способности к смыслополаганию, осознанному выбору инструментов и критическому осмыслению получаемой информации. ИИ может выступать в роли интеллектуального партнёра педагога, но только при условии сформированности у него соответствующих компетентностей.

Педагог как активный субъект образовательной деятельности, по мысли Л.С. Выготского [1], должен обладать способностью к внутренней активности, направленной на трансформацию не только ученического, но и собственного опыта. Именно эта позиция позволяет ему адаптироваться к новому образовательному контексту, сохранять педагогическую автономию и этичность. В условиях цифровизации это означает умение формулировать содержательные запросы к ИИ, интерпретировать ответы, отличать достоверную информацию

от сгенерированной, оценивать её качество и уместность. Такие умения можно объединить в отдельную метакомпетенцию – промпт-компетентность.

Промпт-компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и установок, обеспечивающих осмысленное, продуктивное и этически выверенное взаимодействие с ИИ. В её основе лежат способности к постановке задач, логическому структурированию информации, критическому мышлению, рефлексии и осознанию целей образовательного взаимодействия. Как показывают работы А.Н. Леонтьева [2], любые нововведения в образовании требуют разработки не только содержательных, но и диагностических средств, позволяющих отслеживать и управлять формированием новых профессиональных качеств учителя.

В условиях внедрения интеллектуальных технологий, педагог становится не просто пользователем, а субъектом цифрового взаимодействия [3; 4]. Это требует переосмысления содержания педагогических компетенций и выделения новой метапрофессиональной способности – промпт-компетентности – как специфической формы педагогического взаимодействия с ИИ [5]. Это затрудняет не только диагностику, но и проектирование программ повышения квалификации, ориентированных на развитие данной области. Актуальность данной компетентности подчёркивается также в работах А.И. Минакова, анализирующего трансформацию образовательной среды под влиянием ИИ [6].

В связи с этим целью настоящего исследования является разработка и апробация модели оценки промпт-компетентности педагога на основе субкомпетентностного подхода. В рамках статьи предлагается авторская матрица оценки, обоснованная в контексте психолого-педагогических теорий и апробированная в процессе практического взаимодействия педагогов с ИИ-инструментами.

Теоретико-методологические основания исследования

Разработка модели оценки промпт-компетентности педагога опирается на междисциплинарный комплекс научных подходов, сформировавшихся в русле отечественной психолого-педагогической науки и современных цифровых трансформаций образования.

Теория деятельности

В основе понимания промпт-компетентности лежит деятельностный подход (Л.С. Выготский [1], П.Я. Гальперин; А.Н. Леонтьев [2], А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн), согласно которому профессиональное развитие учителя представляет собой процесс активного освоения и преобразования нового средства, в данном случае, искусственного интеллекта. Промптинг, как форма взаимодействия с ИИ, рассматривается не как технический навык, а как осмысленная деятельность, включающая постановку цели, рефлекссию и контроль результата. Такой взгляд позволяет

включить промпт-компетентность в контекст педагогической деятельности как целостного процесса.

Теория субъектности

Работа с ИИ требует от учителя не только знаний, но и сформированной субъектной позиции – способности принимать решения, осознавать последствия, нести ответственность за выбор и интерпретацию цифровых решений. Это соотносится с положениями психологической теории субъекта (А.В. Петровский [3], В.И. Слободчиков [4]), где субъектность определяется как способность к самоопределению и целенаправленному действию в новых условиях. Субъектность педагога в контексте работы с искусственным интеллектом – это совокупность внутренних личностных установок и умений, побуждающих его к инициативному, осознанному и ответственному действию в цифровой образовательной среде. Она включает в себя готовность самостоятельно ставить задачи, принимать решения, интерпретировать цифровые выводы и нести ответственность за последствия профессионального выбора.

Переход от классической субъектно-деятельностной парадигмы к взаимодействию с ИИ в образовании опирается на концепт цифровой субъектности педагога, понимаемой как способность инициировать, направлять и осмысленно использовать цифровые инструменты (в том числе ИИ) для решения педагогических задач. Таким образом, искусственный интеллект выступает не просто технологией, а пространством реализации педагогической субъектности.

Компетентностный подход

Основанием для структурирования промпт-компетентности служит компетентностный подход (А.В. Хуторской [7], Э.Ф. Зеер [8], А.Г. Бермус), в рамках которого компетентность трактуется как интегративная характеристика, включающая когнитивный, операциональный и ценностно-мотивационный компоненты. В предложенной модели учтены субкомпетентности, соответствующие ключевым действиям педагога при работе с ИИ: постановка задачи, организация информации, интерпретация ответа, критическая оценка источников. Каждый из компонентов имеет операционализированное выражение, позволяющее осуществлять целенаправленную диагностику и развитие.

В совокупности, выбранные подходы позволяют рассматривать промпт-компетентность как инновационную педагогическую метакомпетентность, формирующуюся в процессе взаимодействия с ИИ и отражающую глубинные изменения в профессиональной культуре педагога.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели оценки промпт-компетентности педагога как метапрофессионального качества, необходимого для осознанного взаимодействия с ИИ. Модель основана на сочетании деятельностного, субъектного и компетентностного подходов и включает систему субкомпетентностей с уровнями их проявления. Представленная мат-

рица позволяет диагностировать и развивать готовность педагога к использованию ИИ в образовательной практике.

Концептуализация промпт-компетентности как как навык 21 века (21st century skill)

Значимый вклад в теоретическую рамку исследования вносит модель Prompt Engineering как компетенции XXI века, предложенная D. Federiakin и соавторами (2024) [5]. Авторы подчёркивают, что ни одна из существующих рамок цифровых навыков (включая PISA, DigCompEdu и AI literacy) не охватывает весь спектр умений, необходимых для осмысленного взаимодействия с ИИ. В их модели промпт-инжиниринг включает четыре взаимосвязанных компонента:

- понимание структуры промпта;
- грамотность промпта;
- методы промптирования;
- критическое онлайн-рассуждение.

Именно это сочетание делает возможным переход от поверхностного использования LLM к глубокой интеграции ИИ в педагогическую практику. Кроме того, авторы подчёркивают необходимость создания отдельных инструментов оценки промпт-инжиниринга, опирающихся на реальные когнитивные процессы и рефлексивные действия пользователя.

Методы исследования

В исследовании были использованы следующие методы:

Анализ и синтез научной литературы по вопросам цифровой и педагогической компетентности, теории субъектности, взаимодействия педагога с цифровыми интеллектуальными системами (в том числе LLM), а также по проблематике оценки профессиональных умений. Эти методы позволили выявить концептуальные основания для выделения структуры промпт-компетентности и её операционализации.

Обобщение и систематизация подходов к оценке профессиональных умений педагогов стали основой для выделения четырёх субкомпетентностей промпт-компетентности: (1) структура и логика запроса, (2) грамотность формулировки, (3) методы создания промптов, (4) критическое онлайн-рассуждение. По каждой субкомпетентности были сформулированы два наблюдаемых навыка.

Моделирование применялось при разработке авторской оценочной матрицы, включающей восемь параметров, по которым фиксировался уровень сформированности промпт-компетентности. Для каждого параметра была разработана шкала от 0 до 3 баллов с критериями перехода.

Формирующий педагогический эксперимент позволил апробировать модель оценки в реальных условиях. В нём приняли участие 40 учителей, разделённых на контрольную и экспериментальную группы. Каждому педагогу предлагалось решить пять задач на взаимодействие с ИИ (в частности, с языковой моделью), имитирующих реальные педагогические кейсы (подготовка заданий, анализ ответа модели, адаптация под учеников и пр.).

ИИ (LLM, языковая модель) выступал в роли инструмента, с которым учителя взаимодействовали в рамках задач: формулировали промпты, анализировали ответы модели и дорабатывали их. Таким образом, ИИ использовался как симулированный партнёр по цифровой коммуникации, а задачи — как средство оценки уровня осознанности, точности и критичности в работе с ним.

Психометрический анализ (модель Раша) применялся для валидации оценочной шкалы. Он позволил уточнить трудность заданий, надёжность каждого параметра и уровень сформированности компетентности в целом.

Обзор литературы

Вопрос о месте и значении искусственного интеллекта в профессиональной деятельности педагога активно обсуждается в контексте цифровизации образования. Современные исследования (С. Косарецкий, Е. Смирнова, Дж. Равен и др.) подчеркивают необходимость перехода от поверхностного использования ИКТ к формированию осознанной цифровой педагогической компетентности, включающей умения работать с большими языковыми моделями (LLM) как с образовательным ресурсом.

Традиционно в отечественной педагогике внимание уделялось развитию информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ-компетентности), рассматриваемой как способность использовать технологии для передачи, хранения и обработки информации. Однако, как отмечают Э.Ф. Зеер [8], А.В. Хуторской [7], эта компетентность в современных условиях оказывается недостаточной: педагог сталкивается не столько с инструментом, сколько с «интеллектуальным собеседником», требующим новых форм взаимодействия – постановки задач, интерпретации, проверки и осмысления ответов.

Зарубежные исследования (Schmidt et al., 2023; OpenAI, 2024) акцентируют внимание на роли prompt engineering как нового навыка в цифровой культуре. Однако в педагогической среде этот навык требует переосмысления: он должен быть адаптирован к контексту учебной деятельности, ценностным основаниям профессии и этике взаимодействия с учениками. Именно это позволяет говорить о промпт-компетентности как педагогически значимой категории.

Исследования в области субъектности педагога (А.В. Петровский, [3] В.И. Слободчиков [4], Л.М. Митина) показывают, что осознанное принятие цифровых инструментов возможно лишь при наличии внутренней готовности к самостоятельному действию, пониманию целей и ответственности за результат. Это подтверждается и в работах, посвящённых педагогической рефлексии, критическому мышлению и метапредметным умениям (И.А. Зимняя, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов [9]).

Таким образом, обзор литературы позволяет заключить, что существующие подходы к оценке цифровой компетентности учителя нуждаются в уточнении с учётом появления ИИ в образовании. Отсутствие инструментов диагностики пром프트-компетентности, охватывающих как когнитивные, так и рефлексивно-субъектные аспекты, затрудняет системное развитие данной области и требует разработки новой модели оценки.

Описание авторской модели оценки пром프트-компетентности педагога

Общая характеристика модели

Разработка модели оценки пром프트-компетентности педагога обусловлена необходимостью оценить сформированность у современного учителя способность к осознанному и этически выверенному взаимодействию с инструментами ИИ. При этом важно различать:

- **пром프트-инжиниринг** в широком смысле – как навык точной и структурированной постановки задач для ИИ (в т.ч. в профессиональных, бизнес- и технических контекстах);

- **пром프트-компетентность педагога** – как *педагогически и этически нагруженную* способность формулировать, интерпретировать и осмысленно применять результаты ИИ в образовательной практике.

Таким образом, учительская пром프트-компетентность включает не только техническое владение запросами, но и:

- умение подбирать задания с учётом возрастных, дидактических и содержательных особенностей;
- способность к критическому анализу информации;
- ответственность за интеграцию ИИ в воспитательно-образовательный процесс.

В качестве основания для структуры модели использованы четыре ключевые составляющие, предложенные в статье D. Federiakin и соавт. (2024) [5]. Они адаптированы к педагогическому контексту и дополнены системой оценки.

Субкомпетентность 1. Понимание структуры промпта

Что оценивается:

- способность педагога выделять ключевые элементы промпта: инструкцию, контекст, входные данные и желаемый формат вывода;
- умение формулировать запрос в соответствии с учебной задачей и уровнем учеников.

Субкомпетентность 2. Грамотность промпта

Что оценивается:

- ясность и точность формулировки;
- устранение неоднозначностей, этическая допустимость, стилистическая уместность;
- умение адаптировать промпт под конкретную учебную ситуацию.

Субкомпетентность 3. Метод промптирования

Что оценивается:

- владение различными способами подачи информации в промпте (chain-of-thought, few-shots и др.);
- умение использовать шаблоны, примеры, ролевые инструкции и обучающие форматы;
- актуальность выбранного метода под учебную цель.

Субкомпетентность 4. Критическое онлайн-рассуждение

Что оценивается:

- способность педагога анализировать полученный от ИИ результат: выявлять ошибки, искажения, упрощения;
- проверка на достоверность, соответствие задачам и учебным нормам;
- умение интерпретировать результат и при необходимости модифицировать запрос.

Каждая субкомпетентность состоит из навыков, которые оцениваются по 4-х балльной шкале – от 0 до 3-х баллов.

Система оценки

Каждый навык оценивается по шкале от 0 до 3 баллов, где:

- 0 – навык не проявляется;
- 1 – проявляется на базовом, фрагментарном уровне;
- 2 – проявляется в большинстве случаев, с отдельными недочётами;
- 3 – проявляется устойчиво, осознанно и гибко в разных ситуациях.

Такое построение матрицы позволяет:

- проводить диагностику уровня сформированности пром프트-компетентности;
- отслеживать прогресс в ходе обучения;
- использовать модель как инструмент для развития и самооценки.

Организация исследования

Исследование проводилось в формате формирующего педагогического эксперимента. Каждому участнику было предложено последовательно решить пять задач, направленных на выявление и развитие различных компонентов пром프트-компетентности. Первая и пятая задачи носили контрольный характер и использовались для фиксации уровня сформированности субкомпетентностей на входе и выходе. Вторая, третья и четвертая задачи были развивающими и ориентированы на актуализацию и усиление конкретных навыков, таких как уточнение контекста, критическая оценка вывода модели и интерпретация результата.

После выполнения каждой задачи участники получали индивидуальную письменную обратную связь, составленную на основе полученных баллов по оценочной матрице. Обратная связь включала указание сильных сторон выполнения задачи и зон для улучшения по каждому параметру, что способствовало осознанию дефицитов и самостоятельной коррекции стратегии взаимодействия с ИИ.

Оценка проводилась по разработанной матрице, отражающей восемь параметров в рамках четырех субкомпетентностей, с использованием четырехбалльной шкалы. Все задачи выполнялись письменно, в индивидуальном формате, без вмешательства исследователя.

Апробация модели оценки пром프트-компетентности педагога

С целью проверки прикладной ценности разработанной модели оценки учительской пром프트-компетентности была проведена ее апробация в рамках педагогического исследования. Основной задачей апробации выступало определение диагностической эффективности матрицы – ее способности фиксировать уровень сформированности ключевых субкомпетентностей педагога при взаимодействии с ИИ-инструментами.

В исследовании приняли участие 40 педагогов, разделённых на две равные группы – контрольную и экспериментальную (по 20 человек в каждой). Обе группы на входе и выходе выполняли контрольные задания, направленные на выявление уровня сформированности пром프트-компетентности. Участники экспериментальной группы дополнительно решали три развивающих задания, размещённых между контрольными, что позволило проследить влияние задачного подхода на развитие УПК.

Оценка проводилась вручную автором на основе предложенной матрицы, включающей четыре субкомпетентности: понимание структуры промпта, грамотное составление промптов, методы создания промптов и критическая оценка результата. Каждая субкомпетентность раскрывалась через два операционализированных навыка, оценка которых осуществлялась по четырехбалльной шкале (от 0 до 3 баллов).

Важно отметить, что в рамках данного эксперимента не проводилось целенаправленное обучение участников, а промежуточные задания в экспериментальной группе выполняли функцию оценочного инструмента, позволяющего зафиксировать динамику изменений при усложнении задач.

Психометрическое подтверждение модели: применение модели Раша

Для оценки надежности и психометрической обоснованности разработанной матрицы оценки учительской промпт-компетентности был проведен анализ данных на основе модели Раша (Rasch Mixture Model) [10]. Цель анализа – установить, насколько предложенный оценочный инструмент позволяет точно и устойчиво измерять уровень сформированности субкомпетентностей при работе с ИИ.

Исходные данные представляли собой оценки педагогов по 10 пунктам матрицы, отражающим конкретные навыки: от формулирования инструкции и предоставления контекста до критической оценки вывода модели. На первом этапе были построены модели с разным числом скрытых латентных классов (от 1 до 5) (рис. 1).

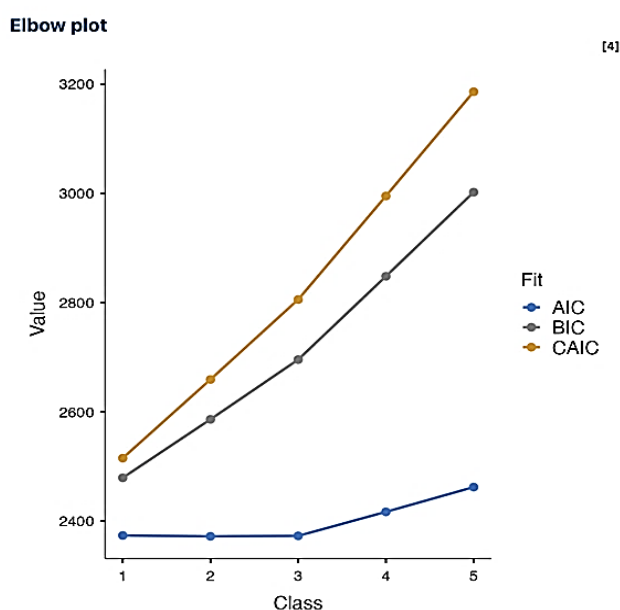


Рисунок 1 – Elbow Plot

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Наилучшие значения информационных критериев AIC, BIC и CAIC были получены для одно-классовой модели, что подтверждено как таблицей подгонки, так и графиком «elbow plot» (рис. 2). Это свидетельствует о целостности измеряемой компетентности без необходимости деления на типы пользователей.

На следующем этапе был проведен анализ трудностей каждого пункта шкалы (Measure). Выделены три категории:

- легкие: организация информации, указание индикаторов вывода, критическая оценка результата;
- средней сложности: формулирование инструкции, предоставление контекста, избегание двусмысленности и др.;
- трудные: способность учитывать ограничения модели, интерпретация и доработка промптов.

Особое внимание в ходе анализа привлекли пункты 6 (учет ограничений модели) и 10 (оценка качества источников информации), по которым были зафиксированы аномально низкие значения трудности (Measure), а также отклонения по статистикам Infit и Outfit (рис. 2).

Infit						Outfit					
Item	Class					Item	Class				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1	0.718	0.920	0.204	0.574	0.524	1	0.756	0.835	0.205	0.561	0.554
2	0.997	0.490	0.493	0.592	0.735	2	1.002	0.461	0.465	0.627	0.716
3	1.009	0.639	1.228	0.670	0.986	3	0.925	0.604	1.212	0.659	0.968
4	0.785	0.741	1.081	0.899	0.859	4	0.767	0.671	1.080	0.804	0.869
5	1.115	0.596	0.363	0.698	0.875	5	1.021	0.600	0.309	0.717	0.857
6	0.423	4.084	0.627	0.971	1.021	6	0.207	2.835	0.626	0.527	0.596
7	0.713	1.008	0.265	0.516	0.700	7	0.719	0.977	0.269	0.554	0.773
8	1.264	0.462	1.609	0.769	0.619	8	1.153	0.448	1.560	0.730	0.606
9	0.780	2.250	0.729	0.929	1.100	9	0.745	1.340	0.691	0.772	1.017
10	0.481	0.316	0.853	0.694	0.703	10	0.461	0.270	0.887	0.675	0.684

[3]

[3]

Рисунок 2 – Infit и Outfit

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Согласно полученным результатам, подавляющее большинство пунктов показали удовлетворительные значения как по Infit, так и по Outfit. Наилучшее соответствие модели продемонстрировали пункты 2, 3, 4 и 5, которые укладываются в центральный диапазон и подтверждают предсказуемость поведения респондентов. Вместе с тем, особое внимание заслуживают пункты 6 и 10. Значения Infit по ним составили 0,423 и 0,481 соответственно, а Outfit – 0,207 и 0,461, что существенно ниже пороговых значений. Это свидетельствует о возможной переадаптации, чрезмерной предсказуемости или даже формальном, автоматическом выполнении задания без достаточной смысловой обработки.

В связи с этим, на основании совокупных статистических показателей, пункты 6 и 10 были исключены из итоговой версии оценочного инструмента. Их удаление позволило повысить внутреннюю согласованность шкалы и усилить ее измерительную точность.

Среднее значение способности респондентов (Theta) в рамках одно-классовой модели составило 0,2041, что интерпретируется как уровень выше среднего, но с выраженными зонами для развития (рис. 3).

Person Analysis

Mean ability level for each class

Class	Theta
1	0.2041
2	0.0343
3	0.3574
4	0.0233
5	0.3704

Рисунок 3 – Theta

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Анализ распределения Theta подтвердил относительную однородность группы, без четко выраженных подтипов (рис. 4).

Person distributions across class

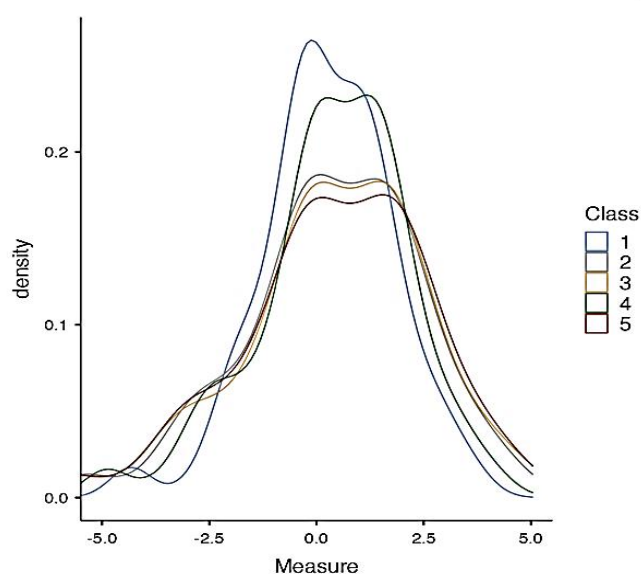


Рисунок 4 – Theta

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Данные кривые отражают степень вариативности субкомпетентностей внутри групп. Распределение в первом классе демонстрирует высокую концентрацию значений вблизи среднего уровня, что свидетельствует о гомогенности группы и подтверждает корректность выбора данной когорты в качестве основы для последующего анализа. В то же время распределения классов 3, 4 и 5 обладают большей дисперсией и включают респондентов с как низкими, так и высокими уровнями способностей, что может указывать на наличие разноуровневых стратегий взаимодействия с искусственным интеллектом. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании типологий пользователей и разработке дифференцированных подходов к обучению.

Стандартные ошибки измерения (S.E.Measure) по большинству пунктов находились в пределах допустимых значений (0,368–0,412), что свидетельствует о достаточной точности шкалы. Исключение составил только пункт 6, для которого зафиксирована наибольшая ошибка (0,685), что дополнительно подтверждает необходимость его доработки.

Таким образом, окончательная версия матрицы оценки учительской промпт-компетентности включает 8 пунктов, охватывающих ключевые навыки в рамках четырех субкомпетентностей. Результаты анализа по модели Раша [10] подтвердили статистическую надежность и валидность инструмента, а также его применимость в диагностических и развивающих целях.

Результаты

В ходе формирующего педагогического эксперимента были собраны данные о 40 педагогах, распределённых на контрольную и экспериментальную группы (по 20 человек). Все участники выполняли контрольные задания на входе и выходе; экспериментальная группа дополнительно решала три развивающих задания, размещённых между контрольными.

Оценка уровня сформированности промпт-компетентности проводилась по авторской матрице, включающей 8 параметров, сгруппированных по четырем субкомпетентностям. Каждый параметр оценивался по четырехбалльной шкале (0–3 баллов).

В экспериментальной группе:

- Среднее значение прироста по ключевым параметрам составило +1,2 балла.
- Наибольшее среднее значение было зафиксировано по пункту 6 (учёт ограничений модели) – 2,88 балла.
- Наименьшие показатели наблюдались по пунктам 7 (организация информации в промпте) – 1,06 балла, и 5 (указание индикаторов вывода) – 1,24 балла.

В контрольной группе:

- Средний прирост составил менее +0,6 балла.
- По ряду параметров прирост отсутствовал.

Психометрическая проверка модели проводилась с применением одно-классовой модели Раша [10]:

- Средний уровень способности (Theta) по выборке составил 0,2041.
- Два пункта (6 и 10) показали низкие значения Infit и Outfit (например, Infit = 0,423; Outfit = 0,207) и были исключены.
- Стандартные ошибки измерения большинства пунктов находились в диапазоне 0,368–0,412; максимальная ошибка (0,685) наблюдалась по пункту 6.

Выборка оказалась однородной, модель не выявила значимых латентных подгрупп, что подтверждено на основании графика Elbow Plot и анализа информационных критериев (AIC, BIC, CAIC).

Выводы и заключение

На основе проведенного исследования можно сформулировать несколько ключевых выводов, отражающих возможности применения модели оценки учительской промпт-компетентности в образовательной практике.

Осмысленность цифрового взаимодействия: разработанная модель позволяет выявить уровень сформированности осознанного взаимодействия педагога с ИИ, выходящего за рамки технического навыка. Промпт-компетентность трактуется как метапрофессиональная способность критически мыслить, формулировать запросы и интерпретировать результаты в контексте образовательных задач.

Диагностическая ценность инструмента: апробация модели показала, что матрица субкомпетентностей позволяет эффективно фиксировать индивидуальные различия в уровне владения навыками. Это открывает возможности для адресной поддержки педагогов, проектирования программ повышения квалификации и самооценки в профессиональной деятельности.

Надежность и обоснованность шкалы: применение одно-классовой модели Раша [10] подтвердило структурную целостность инструмента и его внутреннюю согласованность. Психометрический анализ выявил, что шкала обладает достаточной точностью и может использоваться в условиях ограниченных выборок, что делает ее применимой в реальной образовательной практике.

Методологическая прозрачность: исключение двух пунктов матрицы, не прошедших статистическую валидацию, позволило повысить точность измерений. Это подчеркивает необходимость постоянной доработки инструментов оценки и открытость к пересмотру критериев на основе эмпирических данных.

Перспективность задачного подхода: несмотря на то, что в рамках данной статьи не проводился количественный анализ влияния задачного подхода, наблюдаемая положительная динамика в экспериментальной группе свидетельствует о его потенциале. Это направление требует отдельного исследования, посвященного влиянию заданий на развитие промпт-компетентности.

В совокупности эти выводы подчеркивают, что развитие цифровой субъектности педагога – это не просто технологическая адаптация, а трансформация профессиональной позиции. Внедрение ИИ в образование требует не только технической готовности, но и умения задавать смыслы, критически оценивать информацию и делать осознанный выбор. Разработанная модель оценки УПК может служить опорой для формирования таких компетентностей и стать инструментом сопровождения профессионального роста учителя в эпоху искусственного интеллекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 4. С. 5–18.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Издательство политической литературы, 1982. – 256 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы). – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14507> (дата обращения: 05.04.2025).
4. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 384 с. – (Основы психологической антропологии; [книга 1]). – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90729> (дата обращения: 09.04.2025).
5. Federiakin D. Prompt engineering as a 21st century skill: structure, measurement and pedagogy // Prompt Literacy Research Papers. – 2024. – Vol. 1. – P. 1–25. – URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434> (дата обращения: 04.03.2025)
6. Минаков, А.И. Искусственный интеллект и нейросети в образовании: учебник: [16+] / А. И. Минаков. – Москва: Директ-Медиа, 2024. – 164 с.: ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=715303> (дата обращения: 23.04.2025).
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2(1325). – С. 58-64. –

- URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21696541> (дата обращения: 12.04.2025).
8. Зеер Э.Ф., Гордеева Н.Н. Психология профессионального образования: схемы, таблицы, комментарии, упражнения // Екатеринбург: Изд-во РГППУ. – 2005.
 9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация "Развивающее обучение". – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. –
URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298> (дата обращения: 02.04.2025).
 10. Bond T.G., Fox C.M. Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences. – 2nd ed. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. – 340 p. – URL: <https://repository.eduhk.hk/en/publications/applying-the-rasch-model-fundamental-measurement-in-the-human-sci-3> (дата обращения: 13.04.2025).

REFERENCES

1. Vygotsky L.S. The problem of learning and mental development at school age. Psychological Science and Education. 1996. Vol. 1. No. 4. C. 5-18.
2. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat, 1977. 304 с.
3. Petrovsky A.V. Personality. Activity. Collective. Moscow: Publishing House of Political Literature, 1982. 256 с. (What philosophers work on and argue about). URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14507> (date of reference: 05.04.2025).
4. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Human Psychology: Introduction to the Psychology of Subjectivity: Textbook for Universities. Moscow: "Shkola-Press", 1995. 384 с. (Fundamentals of Psychological Anthropology; [book 1]). URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90729> (date of reference: 09.04.2025).
5. Federiakin D. Prompt engineering as a 21st century skill: structure, measurement and pedagogy. Prompt Literacy Research Papers. 2024. Vol. 1. P. 1-25. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434> (date of access: 04.03.2025)
6. Minakov, A.I. Artificial intelligence and neural networks in education: textbook: [16+]. A.I. Minakov. Moscow: Direct-Media, 2024. 164 p.: ill., tabl. Mode of access: by subscription.
URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=715303> (date of reference: 23.04.2025).
7. Khutorskoy, A.V. Key competences as a component of the personality-oriented paradigm of education. A.V. Khutorskoy. Narodnoe Obrazovanie Obrazovanie. 2003. №2(1325). C. 58-64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21696541> (date of access: 12.04.2025).

8. Zeer E.F., Gordeeva N.N. Psychology of professional education: schemes, tables, comments, exercises. Ekaterinburg: Izd. of RGPPU. 2005.
9. Davydov V.V. Theory of developmental learning. Ros. Acad. of Education, Psychological Institute, International Association "Developmental Learning". Association "Developmental Learning". M.: INTOR, 1996. 544 с. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298> (date of reference: 02.04.2025).
10. Bond T.G., Fox C.M. Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. 340 p. URL: <https://repository.eduhk.hk/en/publications/applying-the-rasch-model-fundamental-measurement-in-the-human-sci-3> (accessed 13.04.2025).

Информация об авторе: Исмагилова Алсу Рамильевна – магистрант, кафедра Дирекция образовательных программ Московского Городского Педагогического Университета. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) «Управление школой и образовательная политика», г. Москва, Россия.

Бакалавр, кафедра «КАПИТАНЫ», Направление подготовки 38.03.02 Менеджмент. Российского экономического университета имени Георгия Валентиновича Плеханова, РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия.

Дополнительная программа, повышение квалификации «Менеджмент в сфере образования», Московский Городской Педагогический Университет (МГПУ), г. Москва, Россия.

Дополнительная программа, повышение квалификации «Комьюнити-менеджер городских сообществ», Московский Городской Педагогический Университет (МГПУ)

г. Москва, Россия

<https://orcid.org/0009-0002-7357-2555>

ism.alsou@gmail.com

Научный руководитель – Адамский Александр Изотович, доцент, кандидат педагогических наук, соруководитель магистерской программы «Управление школой и образовательная политика» МГПУ,

г. Москва, Россия

aadamsky@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Alsou Ramilievna Ismagilova – Master's student at the Department of Educational Programs Directorate, Moscow City University. Field of study: 44.04.01 Pedagogical Education. Specialization: *School Management and Educational Policy*, Moscow, Russia.

Bachelor's degree in Management (38.03.02), "KAPITANY" Department, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia.

Additional professional training program: *Management in the Field of Education*, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia.

Additional professional training program: *Community Manager of Urban Educational Communities*, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia.

<https://orcid.org/0009-0002-7357-2555>

ism.alsou@gmail.com

Supervisor - Alexander Izotovitch Adamsky, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Co-Director of the Master's Program "School Management and Educational Policy" at Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

e-mail: aadamsky@rambler.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.03.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 25.04.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2025

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



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-2-51-71

УДК 37.032

EDN ORQCHU

**ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ ПОБЕДЫ
КАК ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ЮНЫХ РОССИЯН**

Году защитника Отечества посвящается...

Виктор Петрович Голованов

Центр развития образования, науки и культуры «Обнинский полис»

г. Москва, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

vpgolovanov@mail.ru

Елена Сергеевна Слесаренко

Волгоградский государственный социально-педагогический университет;

Детский центр Музея Победы

Lenavol@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье воспитание на примере героизма и мужества, проявленного советским народом при защите Отечества в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., рассматривается как приоритетное направление в гражданско-патриотическом и нравственном воспитании юного поколения. Акцент в статье сделан на деятельность школьных музеев, которая направлена на сохранение исторической памяти как одной из составляющих культурного наследия. Представлены основные формы гражданско-патриотического воспитания средствами музейной педагогики. В статье исследуются различные аспекты социокультурной и воспитательной деятельности Детского центра, созданного на базе Музея Победы (Центрального музея Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг.). Раскрывается образовательный и воспитательный потенциал проектов и программ, реализуемых на всей территории Российской Федерации при поддержке министерств, ведомств, всероссийских организаций.

Материалы и методы. Методами исследования являются историко-педагогический и теоретический анализ научно-методической литературы; системный анализ, синтез и обобщение практического педагогического опыта Детского центра Музея Победы и музеев образовательных организаций и реализации программ воспитания. **Результаты и обсуждение.** Представлена деятельность ряда ведущих Школьных музеев страны, рассматриваются педагогические и социально-воспитательные возможности Школьных музеев Победы образовательных организаций и музейной педагогики. Охарактеризованы основные направления работы с детьми и молодёжью, а также с педагогическим и родительским сообществом. Музейное пространство Школьного музея Победы рассматривается как территория исторической памяти, как инструмент формирования гражданской идентичности детей школьного возраста. **Выводы и заключение.** Школьные музеи Победа в Великой Отечественной войне отражают современный взгляд на героический подвиг прадедов и дедов современных россиян как достояние не только истории, но и современного российского общества во всем его многообразии. Победа становится одним из важных ресурсов воспитания юных россиян.

Ключевые слова: Великая Отечественная война 1941-1945 гг., Победа, воспитание, воспитательный потенциал, культура памяти, патриотизм, патриотическое воспитание, Отечество, историческая память, мировоззрение, юный россиянин, музейная педагогика, Школьный музей Победы

Для цитирования: Голованов В.П. Слесаренко Е.С. Школьный музей Победы как воспитательное пространство сохранения исторической памяти юных россиян // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том 8. № 2. С. 51-71

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-51-71

Original article

SCHOOL MUSEUM OF VICTORY AS AN EDUCATIONAL SPACE PRESERVING THE HISTORICAL MEMORY OF YOUNG RUSSIANS

The Year of the Defender of the Fatherland is dedicated to...

Victor Golovanov

Center for the Development of Education, Science and Culture "Obninsky Polis"

Moscow, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

vpgolovanov@mail.ru

Elena Sergeevna Slesarenko

Volgograd State Social and Pedagogical University;

Center of the Victory Museum

Lenavol@mail.ru

Abstract: Introduction. The article considers the example of heroism and courage shown by the Soviet people in defense of the Fatherland during the Great Patriotic War of 1941-1945 as a priority direction in the civic-patriotic and moral education of young Russians. The emphasis in the article is made on the activities of school museums, which are aimed at preserving historical memory as one of the components of cultural heritage. The main forms of civic and patriotic education by means of museum pedagogy are presented. The article considers various aspects of socio-cultural and educational activity of the Children's Center, created on the basis of the Victory Museum (Central Museum of the Great Patriotic War 1941-1945). The educational and upbringing potential of the projects and programs implemented on the whole territory of the Russian Federation with the support of ministries, departments and all-Russian organizations is revealed. **Materials and methods.** The research methods are historical and pedagogical and theoretical analysis of scientific and methodological literature; system analysis, synthesis and generalization of practical pedagogical experience of the Children's Center of the Victory Museum and museums of educational organizations and the implementation of educational programs. **Results and discussion.** The activity of a number of leading School Museums of the country is presented, the pedagogical and socio-educational opportunities of School Victory Museums of educational organizations and museum pedagogy are considered. The main directions of work with children and youth, as well as with the pedagogical and parental community are characterized. The museum space of the School Victory Museum is considered as a territory of historical memory, as a tool for forming the civil identity of school-age children.

Conclusions and Conclusion. School museums of Victory in the Great Patriotic War reflect the modern view of the heroic feat of great-grandfathers and grandfathers of modern Russians as an asset not only of history, but also of modern Russian society in all its diversity. Victory becomes one of the important resources for the education of young Russians.

Keywords: Great Patriotic War of 1941-1945, Victory, upbringing, educational potential, culture of memory, patriotism, patriotic education, Fatherland, historical memory, worldview, young Russian, museum pedagogy, School Museum of Victory

For citation: Golovanov V.P., Slesarenko E.S. School Museum of Victory as an educational space preserving the historical memory of young Russians. Pedagogy: History, Prospects. 2025 Volum 8. № 2, P. 51-71 (In Russ.).
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-2-51-71

«Российская Федерация сохраняет память предков, чтит память защитников Отечества, обеспечивает защиту исторической правды. Умаление значения подвига народа при защите Отечества не допускается».

Из Преамбулы Конституции Российской Федерации

Введение

Актуальность проблемы исследования. Становление российских детей и молодежи в соответствии с требованиями построения гражданского общества и интересами личности возможно только при создании надлежащих условий и возможностей. Одним из таких условий является изучение героических страниц истории России. Особого внимания государства, общества и личности требует проблема сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне, которая в большей степени зависит от каждого конкретного человека, но первую очередь от семьи и школы, от родителей и педагогов. Юным россиянам необходимо знать историю Победы советского народа в Великой Отечественной войне, помнить о том, кому они обязаны жизнью.

Становится особо актуальным вопрос о воспитывающей составляющей образования, о внешкольном воспитании детей дошкольного и школьного возраста, о формировании воспитательного пространства сохранения исторической памяти у подрастающего поколения россиян.

Каждый день мы перелистываем календарь 2025 года, года 80-летия Победы в Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. Именно в связи с юбилеем – 9 мая 1945 год Президент РФ В.В. Путин объявил 2025 год Годом защитника Отечества. А Победа в Великой Отечественной войне априори выполняет ключевую функцию социально-исторической памяти, так как в ней и содержится ценностно-смысловая основа содержания понятия «*воспитание культуры памяти*» нового поколения россиян.

Героические страницы истории Великой отечественной войны не только не утратили своей актуальности для воспитания молодого поколения россиян, но и должны быть успешно и результативно применены для морального оздоровления общества в целом. Как закономерность можно наблюдать в последнее время активизацию деятельности всех социальных институтов по гражданско-патриотическому воспитанию детей школьного возраста.

Воспитывать любовь к родине, гордость за страну нужно с самого детства. Возникает потребность освоения новых социально-педагогических средств, обеспечивающих «встречу» современных детей школьного возраста с героями Великой Победы в формах, соответствующих особенностям их возраста и менталитета. Возрастает особая роль педагогики, воспитания, иначе в мировоззренческом противостоянии можно проиграть, а победить можно истинными знаниями. Эти знания, рассказы людей старшего поколения, имена победителей и правду о тяжелых страницах войны необходимо передавать молодому поколению россиян.

В этой связи актуальным направлением исследований становится проектирование школьных музеев как воспитательного пространства формирования исторической памяти средствами дополнительного образования, различных видов творческой деятельности, когда ребенок становится субъектом своей собственной жизни.

Цель статьи: рассмотреть проблему сохранения исторической памяти и преемственности поколений на основе особенностей организации воспитывающей и творческой деятельности, организованной в воспитательном пространстве Школьного музея Победы.

Проблемам гражданско-патриотического воспитания, социализации детей и молодежи средствами школьных музеев посвящены диссертационные исследования Я.В. Макарчук, Ч.М. Меджидовой, И.И. Микулан, А.С. Огоновской, Л.И. Ордуханян, М.С. Соколовой, Л.Ф. Русакова, М.Г. Чесняк и др.

Динамику развития образовательно-воспитательных концепций музея отражают труды теоретиков и практиков музейного дела: А.В. Бакушинского, М.Б. Гнедовского, Ф.И. Нагорского, М.В. Новорусского, Ф.И. Шмита, М.Ю. Юхневич и др.

В основании лежат теоретические исследования воспитательного потенциала школьных музеев как пространства формирования исторической памяти.

Так, О.А. Божченко [1] полагает, что в системе исторической памяти деятельность музея направлена на формирование ценностного мира людей через установление отношения к историко-культурному наследию, развитие способностей, осмысление истории и традиций, формирование мировоззрения и социализацию личности.

В.Е. Туманов [2] подчёркивает, что в процессе участия в различных направлениях музейной деятельности учащиеся получают конкретные и образные представления об истории, культуре и природе своего края, учатся понимать, как история малой родины связана с историей страны.

Т.Н. Панкратова [3] отмечает, что участие в поисково-собирательской работе, встречи с интересными людьми, знакомство с историческими фактами воспитывает у обучающихся уважение к памяти прошлых поколений земляков, бережное отношение к культурному и природному наследию.

Также различными аспектами гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания современных российских детей и молодежи занимались ученые (А.А. Башлаков, А.К.Быков, М.П.Бузский, А.Н.Выршиков, А.М.Егорычев, Н.И.Ильин, В.Г.Кикнадзе, С.И.Кожевников, Н.И.Кондакова, Ю.А.Копцова, Е.А.Коршунова, М.Б.Кусмарцев, А.Д.Лопуха, Л.В.Мардахаев, А.Е. Николаев, В.И.Руденко, В.А.Телегин, И.А.Федосеева, Я.В.Шимановская и др.) [4].

Материалы и методы

Методами исследования являются историко-педагогический и теоретический анализ научно-методической литературы; системный анализ, синтез и обобщение практического педагогического опыта Детского центра Музея Победы и музеев образовательных организаций и реализации программ воспитания.

Обзор литературы

Год защитника Отечества 2025 – это не просто календарная дата, а символ национального единства и патриотизма. Это выражение глубокой признательности тем, кто защищал и продолжает защищать суверенитет и безопасность нашей страны. Это год, который напоминает нам о важности исторической памяти и о непреходящих ценностях мира, который защищают наши защитники Отечества своей мужественностью и самоотверженностью. В весьма сложной и противоречивой ситуации развития России, Победа 9 мая 1945 г. над фашизмом имеет социально-воспитательное значение. Именно поэтому востребован мировоззренческий проект «Нет фашизму», направленный на формирование у современных детей и молодёжи устойчивого иммунитета к фашизму и нацизму; сохранение памяти о жертвах фашизма и героях антифашистского сопротивления. Школьные музеи становятся координаторами гражданско-патриотической, военно-патриотической деятельности образовательной организации, связующей нитью между конкретной образовательной организацией и другими учреждениями образования, культуры, общественными организациями.

На смену мероприятийному подходу приходит более продуктивный подход, когда вся многоплановая деятельность по воспитанию (патриотическому, героико-патриотическому воспитанию) детей школьного возраста средствами музейной педагогики носит годичный цикл, включая в себя разнообразные формы и методы, предполагая *широкую субъектность участников, конкретную адресность проводимых акций и дел* [5]. Сегодня происходит современное осмысление войны, есть такие примеры, – это и новое документальное кино, и художественные фильмы. Многие трудные темы освещаются в них по-новому, так, как это невозможно было себе представить в советское время. Деятельность современных школьных музеев может быть представлена разными фор-

мами: проектная деятельность, детские конференции, музейные сайты, брифинги, квизы, экскурсии, походы и многое другое

Осмысление проблемы исследования

Гражданственность и патриотизм – это, прежде всего, чувство причастности к истории своей Родины и ответственности за её судьбу, которая приобретает только в ходе глубокого предметного заинтересованного и вдумчивого знакомства ребенка с историей своей семьи, края, города и страны в их целостности и единстве. Становится очевидным, что решение ряда трудных и неоднозначных проблем в жизни страны чаще всего зависит от уровня сформированности гражданской патриотической позиции у подрастающего поколения, от потребности в духовно-нравственном совершенствовании, от уважения к историко-культурному наследию своего народа.

Воспитание историей позволяет сохранять и развивать историческую память новых поколений россиян, формировать у них активную позицию создателя и творца культурно-исторических ценностей. Очень современно звучит позиция В.О. Ключевского, который утверждал, что историческое воспитание народа выступает одним из условий его бытия, причем с точки зрения преемственности материального и духовного достояния от поколения к поколению, когда изучение прошлого становится нравственно-педагогическим средством для человека, руководством для его практической деятельности [6].

Необходимость обращения к героическим традициям Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. актуально и перспективно. Победа в Великой Отечественной войне определяет социально-воспитательный вектор государственной политики в области воспитания юных россиян, напоминая о важности исторической памяти, непреходящей ценности мира, искренней признательности всем тем, кто защищал и продолжает защищать суверенитет и безопасность Отечества. Воспитание на примере героизма, проявленного советским народом в годы войны, становится ключевым и приоритетным направлением в гражданско-патриотическом и нравственном воспитании молодого поколения. Юным гражданам России с детства важно осознать, что путь к Великой Победе был суровым и жестоким испытанием. Надо дать понять современным детям, что Победа была завоёвана беспримерным мужеством, боевым мастерством и героизмом советских воинов на полях сражений, самоотверженной борьбой партизан и подпольщиков за линией фронта, каждодневным трудовым подвигом в тылу.

Важно избежать ослабления исторической памяти, которое оборачивается утратой связей между поколениями, ослаблением патриотических и гражданских чувств («Родина там, где тепло») Современные дети иногда прямо говорят о том, что их волнуют собственный материальный достаток, карьера, личное благополучие. Необходима воспитательная репутация Победы в Вели-

кой Отечественной войне, которая заключается в её историческом значении для личности, общества, государства.

Для успешной реализации программ по патриотическому воспитанию, гражданскому и нравственному становлению современных детей необходима педагогическая позиция, деятельность педагогов, организаторов воспитания и родителей, которая должна быть направлена на сохранение исторической памяти. Именно историческая память о Победе 9 мая 1945 года может служить для всех россиян консолидирующей идеей, формируя чувство гордости за историческое и героическое прошлое страны, сдерживая нарастание негативных и разрушительных тенденций. Необходимо попытаться восстановить связь времен и поколений, чтобы и юные граждане России ощутили: они имеют, пусть и опосредованное, отношение к тем далеким военным событиям. Для воспитания человека, имеющего собственное мировоззрение, необходимо дать ему знания и о счастливых, и о горьких страницах биографии родной земли.

Определяя роль и место Победы в мире и в России, важно донести до юного племени, что это не только память о погибших в годы Великой Отечественной войны, но это и возможность задуматься о том, как избежать подобных страшных испытаний в настоящем и будущем. В исторической памяти народов не редко возникают события столь грандиозные, что их аналогии неизбежны. В преддверии Дня Победы, мы чаще обращаемся к военной теме, вспоминаем те тяжелые годы Великой Отечественной войны. При этом отмечаем важность сочетания истории и современности, так как исторические примеры напоминают нам, что будет, если мы забудем наше военное прошлое. Подтверждением этому является СВО (специальная военная операция).

Нельзя не отметить, что между Великой Отечественной войной и Специальной Военной Операцией на Украине имеется много общего. И это не только схожий враг – нацизм и фашизм, но, главное это то, что помогло нам победить в войне 41 – 45 гг. и конечно поможет победить сейчас, – это мужество и героизм наших солдат, которые продолжают дело своих прадедов и дедов, которые освобождали Россию и Европу от немецко-фашистских захватчиков 80 лет назад.

Воспитательное пространство школьных музеев

Единственная возможность нормальной социализации детей в настоящее время видится в восстановлении во всей полноте исторической памяти, в спокойном «взращивании» взрослеющего человека, в воспитании чувства принадлежности к великой стране, причастности к судьбам Отечества. Одним из перспективных направлений воспитания юных россиян позволяющего включить детей школьного возраста в мир ценностей истории и культуры и тем самым развивать историческую память личности является развитие *музейной педагогики*.

Музей априори социально-воспитательная организация, форма внеаудиторной деятельности. Понятие «музей», если вспомнить историю, восходит от греческого «*museion*» и латинского «*museum*» – «храм». Музей – место, территория, учреждение, посвященное наукам, искусствам, осуществляет собирание, изучение, хранение и показ предметов и документов, показывающих развитие природы и человеческого общества, обладающих исторической, научной или художественной ценностью.

Приоритетной категорией музея традиционно является детская аудитория. Сегодня при разработке стратегии развития российского образования ни у кого не должно быть сомнения, что приобщение к Культуре следует начинать с раннего детства, когда ребенок стоит на пороге открытия и постижения окружающего мира. Современная музейная педагогика характеризуется приобщением юного поколения к музею и его культуре с самого раннего возраста, активизацию творческих способностей личности, создание многоступенчатой системы музейного образования[7]. Ведущим постулатом в развитии практических оснований музейной педагогики является переход от единичных посещений музеев к созданию разветвленной системы музейной детской среды.

Теоретическими основаниями являются: теория открытого образования, экзистенциальная теория воспитания, теория неформального, дополнительного образования, теория музейной коммуникации и сформировавшийся в последние десятилетия подход к музейной деятельности, обозначаемый термином «педагогика музейной деятельности».

Музеи образовательных организаций представляют феномен отечественной культуры и образования, важнейшее средство дополнительного образования детей. Во многом именно школьными музеями образовательных организаций решается проблема сохранения исторической памяти и преемственности поколений. Музеи занимают важное место в процессе трансляции духовных ценностей, символов и образов в сознание детей, интегрируя в себе феномен как отечественной культуры, так и образования, а также осуществляя формы дополнительного образования и внешкольного воспитания. Сегодня развитие музеев образовательных организаций (школьных музеев) для образовательной, воспитательной, культурно-просветительской деятельности с новым поколением россиян является важным неисчерпаемым педагогическим ресурсом. Взаимодействие с музеем в образовательной организации расширяет возможности предметной области основных образовательных программ, существенно дополняя и расширяя основное образование. Если раньше школьные музеи как институты социальной памяти стояли на позиции преимущественно памяти, то сегодня они выполняют миссию социализации воспитания юных россиян, создавая проекты социальной, воспитательной, исторической направленности.

Гражданско-патриотическое воспитание невозможно без возникновения особых отношений между детьми и взрослыми, между различными общностями, в которые вовлечены дети и молодые люди. Именно этому способствует музейная среда, педагогическое пространство музея образовательной организации, являясь интегративной развивающейся средой нового типа и полноправной культурологической составляющей современного образования. Школьный музей становится центром сохранения ценностно-смысловых ориентиров всего педагогического и детско-родительского сообщества в образовательной организации, одним из центров формирования опыта социальных отношений у юных граждан.

Погружаясь в образовательную среду школьного музея, ребенок, благодаря педагогу, как модератору, тьютору, проводнику в мир истории и культуры, примеряет на себя различные субъектные позиции, среди которых, на наш взгляд, наиболее важными являются:

- «*позиция творца*» (юного художника, писателя), производителя элементов культуры, претендующих на статус музейных предметов;
- «*позиция воспринимающего*» (зрителя, слушателя, посетителя) музейные предметы;
- «*позиция музейного работника*» (входя в группу «Юных экскурсоводов»), ребенок не только сообщает посетителям определённый набор знаний в связи с находящимися в экспозиции предметами, но и вступает в диалог с ними, что в свою очередь, погружая ребенка в атмосферу музейной коммуникации, способствует формированию активной гражданской позиции[8].

Одной из важнейших задач внешкольного воспитания и дополнительного образования детей – совершенствование деятельности школьных музеев, повышение их роли в воспитании детей и реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ туристско-краеведческой и музейной направленности. Очень часто музеи образовательных организаций создаются в процессе туристско-краеведческой деятельности коллективов педагогов и детей в образовательных учреждениях. Созданию школьных музеев обычно предшествует образование краеведческих кабинетов, уголков, комнат и т. п. [9]. Школьный музей может рассматриваться как самостоятельная форма организации туристско-краеведческой деятельности в образовательных организациях, так и в структуре иных творческих объединений: научное общество учащихся, поисково-собираТЕЛЬский клуб, объединения юных исследователей Победы и др. Деятельность творческих объединений на базе школьных музеев или образовательной организации может осуществляться на основе модульного принципа построения программы детского объединения.

Модуль «Календарь Победы» – поиск и освещение известных исторических фактов Великой Отечественной войны под разными углами зрения, новых фактографических, малоизвестных и уникальных, ранее не публиковавшихся

материалов, интересных деталей общеизвестных событий, передающих многогранность событий войны и сложную судьбу человека.

Модуль «Карта памяти» – идея заключается в том, чтобы любой ребенок, взрослый, класс или образовательная организация смогли рассказать о памятниках своего города, поселка, деревни, станицы или аула детям всей страны. На основе собранных и присланных материалов складывается общая карта памятников военного и послевоенного времени – карта, наполненная конкретными личностными рассказами, пониманиями, чувствами.

Модуль «Победители» – система поиска по спискам ветеранов войны, которая помогает людям находить друг друга.

Модуль «Именное дерево-память» – посадка аллей, разбивка парков победителей, где каждое дерево именное, названное в честь участников Великой Отечественной войны.

Модуль «Я помню» – запись воспоминаний ветеранов войны, тех, кто уцелел в те страшные годы, просмотр отсканированных копий писем с фронта и фотоальбомов с фотографиями военных лет.

Модуль «Военный альбом» – сохранение как можно больше фотографий военного времени в высоком качестве и предоставление к ним как можно более удобного доступа. Все фотографии, представленные на сайте, систематизируются с помощью категорий и меток и сопровождаются детализированными текстовыми описаниями.

Модуль «Семейные фотохроники Великой Отечественной войны» – увековечение памяти о Великой Отечественной войне путем создания архива (электронной базы данных) семейных фотографий военного и послевоенного времени.

Модуль «Города Победы» – краеведческий образовательный мост, посвященный городам воинской славы.

Обращаясь к истории великой Победы, видим, что жизнь продолжалась и в те страшные годы войны, которые стали сильнейшим испытанием для нашей страны, и крайне важно показать и представить это в экспозиции школьного музея.

Так, на базе образовательных учреждений Санкт-Петербурга реализуется проект «От краеведения – к гражданственности». Музей Великой Отечественной войны на базе обычной школы Санкт-Петербурга «А музы не молчат...» успешно решает сложнейшую задачу эмоционального воспитания юных петербуржцев. Музей говорит о блокаде Ленинграда через призму культуры и искусства. Фашисты блокировали подъезды к городу, чтобы туда нельзя было доставить еду, и жители города вынуждены были голодать. Но музы не молчали,

шли концерты, спектакли, работала филармония, сочинялись новые литературные и музыкальные произведения.

*Скрипят, скрипят по Невскому полозья.
На детских санках, узеньких, смешных,
В кастрюльках воду голубую возят,
Дрова и скарб, умерших и больных...*

(Ольга Берггольц)

Детям школьного возраста необходимо рассказывать о знаменитом дневнике Тани Савичевой. Этот дневник представляет собой скупые записи двенадцатилетней девочки, переживающей блокаду в Ленинграде, и содержит, фактически, только перечень смертей в ее семье. Последняя запись в нём: «Савичевы все умерли, осталась одна Таня».

Этот дневник, хранящийся сейчас в Государственном музее истории Санкт-Петербурга, фигурировал на Нюрнбергском процессе как один из обвинительных документов против фашизма. Рассказы про взрослых и юных, вынужденных сражаться на войне, могут звучать для ребенка абстрактно, тогда как история девочки, близкой детям по возрасту, не может не задеть за живое[10].

Происходящие в меняющем мире трансформации социокультурного характера, изменяют миссию школьного музея современной общеобразовательной организации, влияя непосредственно на культурную и воспитательную составляющую образовательного (воспитательного) процесса. У музейной педагогики появляются новые задачи, новые формы, инновационные методики и цифровые технологии. Вместе с детьми многие педагоги приходят к идее, что современный школьный музей должен идти в ногу со временем.

Так в ряде образовательных организациях Москвы создаются не просто сайты, не просто интернет-страницы с отдельными элементами, а целая онлайн-платформа, созданием которой занимаются сами дети. В этом плане очень важно педагогам как наставникам заинтересовать детей, придать им больше самостоятельности. Например, Интернет-платформа ГБОУ «Школа № 1862» города Москвы включает в себя и электронный музей, который можно посетить из дома.

Школьный музей представляет собой сегодня социокультурную и образовательную полисферу, как результативная платформа исторического просвещения являя собой музейные пространства как организаций культуры, так и воспитывающую среду образовательных организаций [11].

Вызовы сегодняшних дней поставили перед современной образовательной организацией перспективную задачу создания суверенной системы образования, подразумевающей воспитание гражданина и патриота, сохраняющего традиции прошлого, строящего настоящее, создающего будущее [12]. Сохранение культурного кода безусловно является ключевой ценностью в данном процессе. Именно через социально-воспитательную деятельность музеев образовательных организаций (школьных музеев), как точек сохранения исторической правды о Великой Отечественной войне, возможно сегодня реализовывать воспитательный потенциал Победы в Великой Отечественной войне.

Музей Победы стал первым музеем в истории, который собирает на одной площадке экспозиции лучших школьных музеев, а созданный на его базе Детский центр стал консолидационной и созидательной точкой, местом силы и вдохновения для современных школьных музеев. С 2019 года при поддержке Минпросвещения Российской Федерации, Департамента образования и науки города Москвы, Российского военно-исторического общества и Российского исторического общества реализует долгосрочную программу развития школьных музеев *«Школьный Музей Победы»* [13]. На сегодняшний день он является консолидирующей инновационной площадкой для совместной деятельности учреждений культуры и образования в масштабах страны по сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне и защите исторической правды о Великой Победе.

Юные активисты программы получают возможность представить свою экспозицию в специальном зале Музея Победы, обменяться опытом, найти партнеров и провести совместные акции. Что сегодня должно войти в деятельность школьного музея в качестве живого, действующего механизма, что необходимо отбросить, как сегодня сохранять память и передавать ее подрастающему поколению, какие социальные связи и деловые процессы могут создаваться для внесения в музей настоящей динамики, общественного духа и опоры на среду, куда и как должна идти энергия больших и малых дел школьного музея. Ответы на эти вопросы и обозначаются в процессе выставок школьных музеев, даже из самых отдаленных точек России на федеральной площадке Музея Победы.

Важно, что именно дети школьного возраста создают выставки, представляют свои коллекции, многие из которых собирались десятилетиями. В период с 5 по 9 класс, именно школьный музей, экспозиция которого основывается на исторических документах, неопровержимых фактах, связанной непосредственно с семьями обучающихся конкретной школы, района, села, города, позволяет сформировать стержень, пропустить через себя смыслы событий, героизм обычных людей, осознать значимость Победы. Другого такого

инструмента в образовательном учреждении просто нет. Очень важно, что при построении школьных исторических форумов во время проведения выставок школьных музеев на площадке Музея Победы каждый ребенок, принимающий действенное участие, связывает события глобального характера с историей своей семьи.

Музейное сообщество создает поддерживающую среду и помогает растущему человеку расширять содержательно свой школьный музей, работать над его экспозицией и образовательными программами. Нельзя потерять тот самый исторический случай, который позволяет педагогам, представителям культуры, родительской общественности переформатировать школьный музей таким образом, чтобы он снова стал творческой лабораторией и мастерской социально-образовательного механизма [9].

Благодаря деятельности программы, тысячи школьных музеев России перестали быть помещениями с временно «открывающейся дверью», а стали точкой роста, в первую очередь в работе с исторической тематикой Великой Отечественной войны, объединения поколений, развития коммуникации, создания детско-взрослых общностей, помогая сформировать воспитывающую среду образовательной организации, основанную на истории, традициях и инновациях.

Несмотря на разные финансовые возможности, сегодня наблюдается тот факт, что одинаково действенны могут быть, как хорошо оборудованные школьные музеи, так и более простые с точки зрения практической полезности для воспитывающей среды и отвечать требованиям рациональной динамики данного школьного коллектива. Школьные музеи, являются сегодня побудителями для детей в изучении героической истории страны, содействуя такой активности детей, которая ведет к запросам, к исследованиям, к экспериментам, трудовым достижениям, к социально-значимой деятельности нового поколения в окружающем социуме [9].

За пять лет осуществления проекта более миллиона человек и более двух тысяч школьных музеев проделали большой путь, совершенствовались каждый год в форматах работы с подрастающим поколением, которые позволяют сегодня осмысливать события 1941 – 1945 гг. Школьный музей не собиратель прошлого ради его собственной ценности. Прошлое необходимо, как основа для создания будущего. Все то наследие, которое оставили ветераны Великой Отечественной войны в школьных музеях нельзя потерять, спрятать в коробки и забыть. Сегодня в каждом из таких артефактов храниться знание о великом духе народа России, о подвигах, про которые не прочитаешь в учебниках. Как никогда важна консолидация усилий для того, чтобы не потерять ни одно солдатское письмо, ни одну медаль, ни один рассказ с воспоминаниями.

Благодаря деятельности программы, тысячи школьных музеев России перестали быть временно «открывающейся дверью», а помогают прогрессу в школе в первую очередь в работе с тематикой Великой Отечественной войны, объединению поколений, развитию коммуникации, созданию детско-взрослых общностей, помогают сформировать воспитывающую среду образовательной организации, основанную на истории, традициях. Между тем, диалектика педагогики требует более критического анализа существующих возможностей, использования их для вечно меняющихся целей воспитания, особенно в эпоху создания суверенной системы образования

Результаты

Развитие детской среды в музее Победы рассматривается в контексте возрастания воспитательного потенциала Музея Победы в условиях реализации «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года». Некоторые социально-культурные практики, направленные на развитие детской среды Музея Победы[14]: *самими детьми школьного возраста создаются аудиогиды на семи языках, мобильных приложения, чат-боты и цифровые двойники экспонатов с технологиями дополненной реальности, проекты в формате «Дети-детям», проект «Главные детские песни», «Лето Побед», новогодний квест «Елка Победы». Активно ведет свою работу Детский Общественный совет Музея Победы, реализуются тематические смены на базе всероссийских детских центров «Орленок», «Океан» и международном детском центре «Артек».*

Школьные музеи как партнеры Детского центра Музея Победы, являясь частью открытого воспитательного пространства, как образовательных организаций, так и микросоциума, по сути, стали координатором гражданско-патриотической, военно-патриотической деятельности образовательной организации, связующей нитью между школой и другими учреждениями образования, культуры, общественными организациями своих регионов и муниципалитетов. Самым ценным в этой работе является искренняя заинтересованность ребят [15].

Мы полагаем, что именно гражданско-патриотическое и нравственное воспитание в современном образовательном пространстве России может и должно стать важнейшим фактором развития личности, становления гражданского общества и демократического правового государства; «позволит развивать у детей гордость за свое Отечество и за российскую историю, благодарную предыдущим поколениям россиян историческую память, патриотизм, патриотически и национально ориентированное историческое сознание, чувство принадлежности к народу-победителю, чувство исторического

оптимизма в судьбах России и уверенности в своих силах как гражданина великой страны» [14].

Выводы и заключение

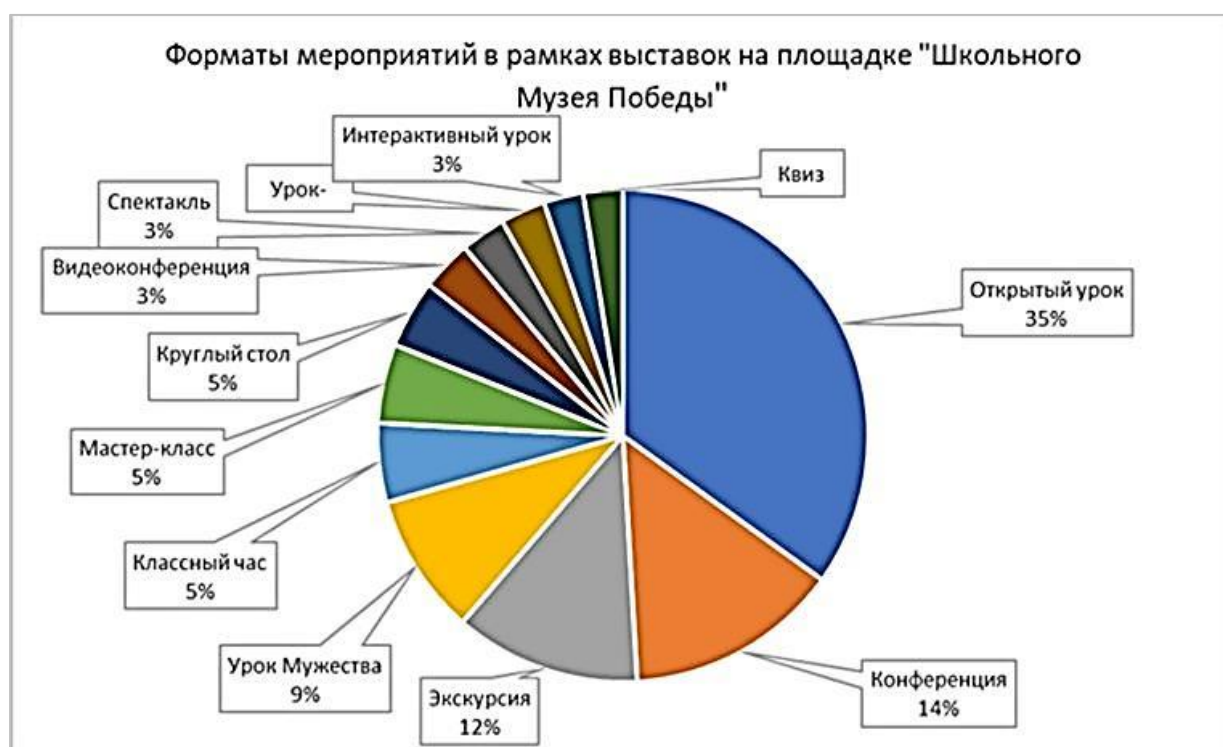
Музейная педагогика – одно из перспективных направлений, позволяющее включить детей школьного возраста и студентов в мир ценностей истории и культуры и тем самым развивать историческую память растущей личности.

Проект «Школьный музей Победы» становится долгосрочной программой формирования воспитывающей среды образовательных организаций в Российской Федерации. Активное участие в ней позволяет школьным музеям со всей России обмениваться опытом в создании экспозиций, находить новых партнеров, проводить патриотические и творческие акции всероссийского уровня.

Память о войне была и будет, но важно ее не подменять, не замалчивать, не утаивать. «Память о том, что произошло в годы Великой Отечественной войны, должна сплачивать наше общество и укреплять наше государство на будущие времена. Она служит для всех нас объединяющей идеей, формирует чувство гордости за историческое прошлое страны, сдерживает нарастание негативных и разрушительных тенденций» [11].

Форматы творческих акций в рамках выставок на площадке «Школьного музея Победы»

Formats of creative actions within the framework of exhibitions on the site of the "School Museum of Victory"



СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Божченко О.А. Музей в формировании исторической памяти : диссертация ... кандидата культурологии : 24.00.03 / Божченко Ольга Александровна; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств]. – Санкт-Петербург, 2012. – 239 с. : ил.
2. Туманов В.Е. Школьный музей - хранитель народной памяти / В. Е. Туманов ; М-во образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию, Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения. - Москва : ФЦДЮТиК, 2006. – 228 с. : табл.; 20 см.; ISBN 5-98086-011-8
3. Туманов В.Е. Наследие в школьном музее [Текст] : методическое пособие / В. Е. Туманов ; М-во культуры Российской Федерации, Российский науч.-исслед. ин-т культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачева, Союз краеведов России. – Москва : Ин-т наследия, 2011. – 242 с. : табл.; 21 см.; ISBN 978-5-86443-171-9.
4. Голованов В.П. Слесаренко Е.С. Победа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.: воспитательный потенциал для подрастающих поколений // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том 8. № 1. С. 69-82 <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/347>
5. Быков А.К. воспитательный потенциал победы в Великой Отечественной Войне 1941-1945 годов и пути его реализации. Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. 2020. 1 (23). С: 336-346
6. Терентьев А.А. В.О. Ключевский – выдающийся российский историк и наставник молодежи (к 180-летию со дня рождения) // Нижегородское образование. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/v-o-klyuchevskiy-vydayuschiysya-rossiyskiy-istorik-i-nastavnik-molodezhi-k-180-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (дата обращения: 18.02.2025)
7. Кикнадзе В.Г., Слесаренко Е.С. Детский центр Музея Победы как ресурс интеграции образовательных и культурных программ сохранения исторической памяти о Великой Отечественной Войне. Вопросы воспитания. <https://history.milportal.ru/detskij-centr-muzeya-pobedy-kak-resurs-integracii-obrazovatelnyx-i-kulturnyx-programm-soxraneniya-istoricheskoy-pamyati-o-velikoj-otechestvennoj-vojne/>
8. Дьячкова Т.В. образовательное пространство музея УДОД как среда формирования гражданской идентичности личности воспитанника. вопросы воспитания. 2014. № 3. С. 81-87 <https://elibrary.ru/item.asp?id=22015243>
9. Голованов, В.П. Гражданско-нравственные аспекты дополнительного образования детей Журнал «Образование в современной школе» № 4 (143), 2012
10. Голованов, В.П. воспитательный потенциал изучения Великой Отечественной Войны средствами дополнительного образования детей. ПРО-

ДОД. 2020 .№. 2 (26) С. 73-84 EDN: FTDRQE.
<https://elibrary.ru/item.asp?id=43794417>

11. Голованов, В.П. Воспитательный потенциал дополнительного образования детей в изучении Великой Отечественной войны. /В.П.Голованов. Воспитательный потенциал Великой Победы и его реализация в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений (к 65-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне): Материалы научно-практической конференции. Москва, Институт семьи и воспитания РАО, 2010. – 156 с. С.47-53
12. Грибан И.В., Слесаренко Е.С. Музей образовательной организации в условиях развития суверенной системы отечественного образования: историко-педагогический опыт и современные тенденции/ №6 «Педагогическое образование в России»/ ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2024 . – С.10.
13. Куликова, С.В. Школьный музей как ресурс патриотического воспитания / С.В. Куликова // Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 27-28 октября 2023 г. /Московский педагогический государственный университет, Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. – Москва: МПГУ, 2023. – С. 283-292.
14. Голованов, В.П., Криницкая Г.М., Мирошкина М.Р., Рожков М.И. Развитие детской среды музея Победы на Поклонной горе Внешкольник. Информационно-методический журнал. 5 (185)/2018. С.42-48.
<https://elibrary.ru/item.asp?id=36568645>
15. Куликова, С.В. Проблема целостности воспитательных практик, формирующих национальную идентичность российской молодежи // Известия ВГПУ. 2017. №3 (116).

REFERENCES

1. Bozhchenko O.A. The Museum in the Formation of Historical Memory: Dissertation ... PhD in Cultural Studies: 24.00.03. Bozhchenko Olga Alexandrovna; [Place of defense: St. Petersburg State University of Culture and Arts]. - St. Petersburg, 2012. - 239 p. : ill.
2. Tumanov V.E. School Museum - Keeper of People's Memory. V. E. Tumanov; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal Agency for Education, Federal Center for Children's and Youth Tourism and Local History. - Moscow: FTSDYUTiK, 2006. - 228 p. : tabl.; 20 cm.; ISBN 5-98086-011-8

3. Tumanov V.E. Heritage in the school museum [Text] : methodical manual / V. E. Tumanov; M-vo kultury Rossiyskoy Federatsii, Rossiyskij nauch.-issled. in-t kul'turnogo i prirodnogo nasledie im. D. S. Likhacheva, Soyuz kray-ovedov Rossii. – Moscow: In-t nasledie, 2011. – 242 p. : tabl.; 21 cm.; ISBN 978-5-86443-171-9
4. Golovanov V.P., Slesarenko E.S. Victory in the Great Patriotic War of 1941-1945: Educational Potential for Younger Generations. Pedagogy: History, Prospects. 2025. Volume 8. № 1. pp. 69-82 <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/347>
5. Bykov A.K. educational potential of victory in the Great Patriotic War of 1941-1945 and ways of its implementation. Center for Innovative Technologies and Social Expertise. 2020. 1 (23). P: 336-346
6. Terentyev A.A. V.O. Klyuchevsky – Outstanding Russian Historian and Mentor of Youth (to the 180th Anniversary of His Birth). Nizhny Novgorod Education. 2020. №3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/v-o-klyuchevskiy-vydayuschiysya-rossiyskiy-istorik-i-nastavnik-molodezhi-k-180-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (accessed: 18.02.2025)
7. Kiknadze Vladimir Georgievich, Slesarenko Elena Sergeevna Children's Center of the Victory Museum as a Resource for the Integration of Educational and Cultural Programs for the Preservation of the Historical Memory of the Great Patriotic War. Issues of education. <https://history.milportal.ru/detskij-centr-muzeya-pobedy-kak-resurs-integracii-obrazovatelnyx-i-kulturnyx-programm-soxraneniya-istoricheskoy-pamyati-o-velikoj-otechestvennoj-vojne/>
8. Dyachkova T.V. the educational space of the hoopoe museum as an environment for the formation of the civic identity of the pupil's personality. issues of education. 2014. No 3. P. 81-87 <https://elibrary.ru/item.asp?id=22015243>
9. Golovanov, V.P. Grazhdansko-nravstvennye aspekty dopolnitel'nogo obrazovaniya detei Zhurnal «Obrazovanie v sovremennoy shkole» No 4 (143), 2012
10. Golovanov, V.P. Educational potential of studying the Great Patriotic War by means of additional education of children. PRO-DOD. 2020 .№. 2 (26) P. 73-84 EDN: FTDRQE. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43794417>
11. Golovanov, V.P. Educational potential of additional education of children in the study of the Great Patriotic War. V.P.Golovanov. Educational potential of the Great Victory and its implementation in the educational process of educational institutions (to the 65th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War): Materials of the scientific and practical conference. Moscow, Institute of Family and Education of the Russian Academy of Education, 2010. – 156 p. P.47-53
12. Griban I.V., Slesarenko E.S. Museum of an Educational Organization in the Context of the Development of the Sovereign System of National Education:

- Historical and Pedagogical Experience and Modern Trends/ No6 "Pedagogical Education in Russia. Ural State Pedagogical University, 2024 . – p.10.
13. Kulikova S.V. School Museum as a Resource of Patriotic Education. S.V. Kulikova. Historical and Pedagogical Potential of the System of Continuous Pedagogical Education: Traditions and Innovations: Collection of Scientific Works of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, October 27–28, 2023. Moscow Pedagogical State University, Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. – Moscow: MPGU, 2023. – P. 283-292.
 14. Golovanov, V.P., Krinitskaya G.M., Miroshkina M.R., Rozhkov M.I. Development of the Children's Environment of the Victory Museum on Poklonnoy Gora Vneshkol'nik. Information and Methodological Journal. 5 (185)/2018. P.42-48. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36568645>
 15. Kulikova, S.V. Problema tsel'nosti vospitatel'nykh praktiki, formiruyushchikh natsional'noy identichnost' rossiyskoy molodezhi [The problem of the integrity of educational practices that form the national identity of Russian youth]. 2017. №3 (116).

Информация об авторах: Виктор Петрович Голованов – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр развития образования, науки и культуры «Обнинский полис», председатель Общероссийского общественного детско-молодежного движения авторской песни «Многоголосье», эксперт АНО ДПО «Академия инновационного образования и развития», почетный профессор МарГУ, член Президиума, академик «Академия детско-юношеского туризма и краеведения» им А.А. Остапца-Свешникова, Заслуженный учитель РФ. Почетный работник сферы молодежной политики РФ. Почетный работник общего образования РФ, член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, советник Российской Федерации 3 класса. г. Москва, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

vpgolovanov@mail.ru

Елена Сергеевна Слесаренко – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», директор Детского центра Музея Победы. Почётный работник сферы образования Российской Федерации. Член Межведомственной рабочей группы по актуализации реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, Lenavol@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Victor Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Head of the Laboratory of Childhood of the Center for the Development of Education. Science and Culture "Obninsky Polis". Chairman of the All-Russian Public Children's and Youth Movement of Author's Song "Polyphony". Expert of the Academy of Innovative Education and Development, Honorary Professor of MarSU. Member of the Presidium, Academician of the Academy of Children and Youth Tourism and Local History named after A.O. Ostapets-Sveshnikov, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of the Youth Policy of the Russian Federation, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation. Member of the Scientific Council on the Problems of Upbringing of the Younger Generation at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, Advisor of the Russian Federation of the 3rd grade.

Moscow, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

vpgolovanov@mail.ru

Elena Sergeevna Slesarenko – postgraduate student of the Department of Pedagogy of the Volgograd State Social and Pedagogical University. Head of the Children's Center of the Victory Museum. Honorary Worker of Education of the Russian Federation. Member of the Interdepartmental Working Group on Updating the Implementation of the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation, Lenavol@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 16.02.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.04.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2025

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

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-72-87

УДК 37 02

EDN PUABOC

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Анна Сергеевна Паланто

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

palantoas401@mgpu.ru

Татьяна Чагдуровна Будаева

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>

tatchaq@rambler.ru

Аннотация. Введение. В статье представлены результаты следования эволюции образовательных парадигм XX века и их трансформации в цифровую эпоху. Акцент сделан на гуманистическом, деятельностном и компетентностном подходах, с развитием которых трансформация современных парадигм связана в наибольшей степени. *Актуальность* исследования обусловлена тем, что такие тенденции, как глобализация и цифровизация, требуют адаптации ключевых парадигмальных оснований и методологических подходов, лежащих в основе современных моделей образования. *Проблема* исследования состоит в обосновании путей устранения разрывов между традиционными образовательными парадигмами и тенденциями социокультурного развития современного мира. *Цель исследования* – проанализировать эволюцию образовательных парадигм и их влияние на современные образовательные модели. **Материалы и методы.** В исследовании использовались методы теоретического анализа философской,

социологической и педагогической литературы, посвященной проблемам образования в цифровую эпоху, а также методы сравнительного анализа и синтеза. Были изучены труды классиков педагогики и современных исследователей, анализирующих влияние цифровизации на образование. **Результаты исследования и обсуждение.** Глобализация и цифровизация обоснованы как значимые тенденции социокультурного развития, оказывающие существенное влияние на смену образовательных парадигм. Показано, что трансформация парадигм в XX веке обусловлена взаимодействием гуманистического, деятельностного и компетентностного подходов. Дана общая характеристика и сформулированы основные идеи, лежащие в основе этих подходов. Охарактеризованы сущностные черты становящейся образовательной парадигмы новейшего времени. **Выводы и заключение.** Развитие парадигм связано с социально-экономическими, технологическими и философскими изменениями. Образование эволюционировало от знаниецентризма к личностно-ориентированным и деятельностным моделям. Развивающее обучение и гуманистическая парадигма стали ответом на потребность в творческих специалистах. Глобализация и ИКТ ускорили переход к студент-центрированному обучению и формированию парадигм XXI века, таких как компетентностный подход и коннективизм, адаптированных к цифровой эпохе.

Ключевые слова: образовательные парадигмы, глобализация цифровизация, гуманистический подход, деятельностный подход, компетентностный подход, эволюция парадигм

Для цитирования: Паланто А.С., Будаева Т.Ч. Социокультурные предпосылки трансформации образовательных парадигм в современном мире // Педагогика: история, перспективы. 2025 Том 8. № 2. С. 72-87
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-72-87

Original article

SOCIOCULTURAL PREREQUISITES FOR THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE MODERN WORLD

Anna S. Palanto

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

palantoas401@mgpu.ru

Tatiana Ch. Budaeva

Moscow City Pedagogical University

State Duma of Russia

Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>

tatchaq@rambler.ru

Abstract: Introduction. The article presents the results of following the evolution of educational paradigms of the 20th century and their transformation in the digital age. Emphasis is placed on humanistic, activity and competence approaches, with the development of which the transformation of modern paradigms is most associated. The relevance of the study is due to the fact that such trends as globalization and digitalization require the adaptation of key paradigmatic foundations and methodological approaches underlying modern models of education. The research problem is to substantiate ways to bridge the gaps between traditional educational paradigms and trends in sociocultural development of the modern world. The aim of the study is to analyze the evolution of educational paradigms and their influence on modern educational models. **Materials and methods.** The study used methods of theoretical analysis of philosophical, sociological and pedagogical literature devoted to the problems of education in the digital age, as well as methods of comparative analysis and synthesis. The works of classical pedagogy and modern researchers analyzing the impact of digitalization on education were studied. **Research results and discussion.** Globalization and digitalization are substantiated as significant trends of sociocultural development that have a significant impact on the change of educational paradigms. It is shown that the transformation of paradigms in the XX century is conditioned by the interaction of humanistic, activity and competence approaches. The general characteristic is given and the main ideas underlying these approaches are formulated. The essential features of the emerging educational paradigm of the newest time are characterized. **Conclusions and Conclusion.** The development of paradigms is associated with socio-economic, technological and philosophical changes. Education has evolved from knowledge-centered to person-centered and activity-based models. Developmental learning and the humanistic paradigm have responded to the need for creative professionals. Globalization and ICTs have accelerated the transition to student-centred learning and the emergence of 21st century paradigms such as competency-based and connectivism adapted to the digital age.

Keywords: educational paradigms, globalization digitalization, humanistic approach, activity approach, competency approach, paradigm evolution

For Citation: Palanto A.S., Budaeva T.Ch. Sociocultural prerequisites for the transformation of educational paradigms in the modern world. Pedagogy: History, Prospects. 2025 Volum 8. № 2, P. 72-87 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-72-87

Введение

Актуальность исследования. В условиях стремительного развития цифровых технологий и глобализации актуальность анализа трансформации образовательных парадигм значительно возрастает. Понимание этих процессов необходимо для создания эффективных образовательных систем, отвечающих современным вызовам. Образование постоянно эволюционирует, отражая изменения в обществе, экономике и технологиях. XX век стал периодом смены образовательных парадигм, отхода от традиционного знание-центричного подхода к личностно-ориентированным и деятельностным моделям обучения. В XXI веке этот процесс ускорился под влиянием новых тенденций социокультурного развития, что привело к формированию новых парадигм, адаптированных к реалиям новой эпохи. Такие тенденции, как глобализация, цифровизация и пересмотр традиционных ценностей, требуют адаптации ключевых парадигмальных оснований и методологических подходов, лежащих в основе современных моделей образования. Эти тенденции оказывают глубокое воздействие на все сферы жизни, включая образование. Образовательные системы сталкиваются с необходимостью адаптации к новым условиям, пересмотра устоявшихся парадигм и поиска инновационных подходов к обучению. *Проблема* исследования состоит в обосновании путей устранения разрывов между традиционными образовательными парадигмами и тенденциями социокультурного развития современного мира. *Цель* исследования – проанализировать эволюцию образовательных парадигм и их влияние на современные образовательные модели.

Материалы и методы

В исследовании использовались методы теоретического анализа философской, социологической и педагогической литературы, посвященной проблемам образования в цифровую эпоху, а также методы сравнительного анализа и синтеза. Были изучены труды классиков педагогики и современных исследователей, анализирующих влияние цифровизации на образование.

Результаты исследования и обсуждение

В результате проведенного анализа научной литературы нами выделены центральные тенденции развития современного общества, оказавшие непосредственное влияние на трансформацию педагогических воззрений ученых: глобализация общества и цифровизация всех сфер деятельности человека. Дадим их общую характеристику.

Под глобализацией в самом общем виде понимается «усиление взаимосвязи и взаимозависимости национальных государств. Как отмечает по этому поводу В.В. Черный, «страны включаются в конкуренцию за иностранные инвестиции и передовые технологии, мирохозяйственные связи либерализуются, интенсифицируется и углубляется взаимодействие национальных эконо-

мик» [1, с. 32]. В этом проявляется экономический и полдлитический аспекты глобализации, но и на сферу образования она имеет отчетливую проекцию. Глобализация, как отмечают В.Л. Иноземцев [2] и Е.В. Соколова [3], стимулирует интернационализацию образования [4], создавая потребность в формировании межкультурных компетенций [5] и глобального гражданства. Однако глобализация также обостряет противоречия между национальными образовательными системами и универсальными требованиями к качеству образования. Прямым следствием глобализации выступает тенденция усиления многообразия мира, который не успевает при этом сохранять свою стройность и целостность [6]. Так, в исследовании, проведенном В.К. Игнатовичем, отмечается: «На смену единообразию ценностей, «живших» прежде, как правило, в пределах одного культурного слоя, жизненных укладов, схем и правил социального поведения, способов коммуникаций и т.п. приходит их вариативность, что создает глобальную проблему выбора из практически неограниченного числа альтернатив» [6, с. 12].

Цифровизация, понимаемая как повсеместное внедрение цифровых технологий во все сферы общественной жизни, является не просто эволюционным этапом развития информационных технологий, но глубоким цивилизационным сдвигом [7]. Этот процесс, являясь закономерным результатом научно-технического прогресса [8], трансформирует производственные и общественные отношения, меняет способы коммуникации, потребления информации и формирует новые социальные практики [9]. В результате возникает новая цифровая экономика, характеризующаяся высокой скоростью информационного обмена, автоматизацией процессов и глобальной взаимосвязанностью.

Этот цивилизационный сдвиг предъявляет новые требования к системе образования. Востребованными становятся не только знания, но и такие компетенции, как цифровая грамотность, критическое мышление, креативность, умение работать с большими объемами данных, адаптивность и навыки коллаборации в цифровой среде [10]. Традиционные образовательные парадигмы, основанные на передаче фиксированного объема знаний и пассивной роли обучающегося [11], становятся неэффективными. Необходима трансформация образовательных подходов, ориентированная на развитие у обучающихся компетенций, адекватных требованиям цифровой эпохи [12]. Это предполагает переход к активным методам обучения, использованию интерактивных цифровых ресурсов, персонализацию образовательных траекторий и формирование культуры непрерывного обучения [13]. Таким образом, цифровизация образования является необходимым условием подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно функционировать в современном цифровом обществе.

Анализ влияния цифровизации на образование, проведенный В.В. Вихман [14], позволяет выделить социальные императивы, эффекты и

риски этого процесса. Ключевыми социальными императивами развития образования в цифровую эпоху, обеспечивающими баланс интересов человека, общества и государства, являются:

- 1) высокий уровень цифровой грамотности всех участников с учетом их индивидуальных потребностей;
- 2) персонализация и непрерывность образовательного процесса, поддерживаемые цифровыми сервисами;
- 3) практико-ориентированное обучение с интеграцией реального сектора экономики;
- 4) подготовка высококвалифицированных, адаптивных кадров;
- 5) наличие современной законодательной базы, гарантирующей безопасность в цифровом образовательном пространстве.

Проведенный анализ научной литературы позволил также выделить следующие основания для изучения процессов эволюции и трансформации образовательных парадигм.

Парадигма – это устоявшаяся система научных взглядов, фундаментальных принципов, методов и представлений, принятая научным сообществом в определенный период времени [15]. Она задает рамки для научного познания, определяя, какие вопросы считаются важными, какие методы исследования приемлемы и как интерпретировать полученные результаты. Смена парадигм – это революционный процесс, который приводит к кардинальному изменению научного мировоззрения.

Термин «парадигма» в современном понимании ввел американский философ и историк науки Томас Кун в своей книге «Структура научных революций» [16]. Он рассматривал парадигму как совокупность достижений, которые в течение определенного времени признаются научным сообществом как основа для его дальнейшей практики.

До Т. Куна понятие «парадигма» использовалось в более узком смысле, например, в лингвистике [17]. Однако именно Т. Кун придал ему широкое философское значение.

Для дальнейшего анализа мы будем опираться на расширенное понимание парадигмы как совокупности фундаментальных научных установок, ценностей, методов и убеждений, разделяемых научным сообществом и определяющих видение проблем и способы их решения в определенной области знания. Это определение позволяет рассматривать образовательные парадигмы как комплексные системы, включающие в себя как теоретические основы, так и практические подходы к организации учебного процесса.

Проанализировав труды ученых в различных сферах образования, можно прийти к выводу, что развитие образовательных парадигм в XX веке тесно связано с трансформациями общества, научно-техническим прогрессом и господствующими философскими идеями. На протяжении столетия можно выделить

несколько доминирующих парадигм, которые, сменяя друг друга или сосуществовая, формировали образовательный ландшафт.

В начале и середине XX века господствовала традиционная (знаниевая, дидактоцентрическая) парадигма [18].

В условиях индустриализации и растущей потребности в квалифицированных рабочих кадрах, образование фокусировалось на:

- передаче знаний, фактов и информации от учителя к ученику;
- учитель выступал главным источником знаний и непререкаемым авторитетом, а ученик – пассивным получателем информации;
- преобладали лекции, заучивание материала и контрольные работы, оценивающие объем усвоенных знаний;
- философские корни этой парадигмы лежат в рационализме и эмпиризме, а психологические – в бихевиоризме, ориентированном на формирование поведения через систему стимулов и реакций.

С середины XX века, с появлением информационного общества и возрастающей востребованностью творческих и критически мыслящих специалистов, на первый план выходит парадигма развивающего обучения. Ее фокус смещается на:

- развитие познавательных способностей, самостоятельности и творческого мышления учащихся;
- учитель перестает быть единственным источником знаний и превращается в организатора учебной деятельности, фасилитатора, направляющего ученика к самостоятельному открытию знаний;
- ученик становится активным участником образовательного процесса;
- проблемное обучение, исследовательская деятельность и групповая работа заменяют пассивное усвоение информации.

Значительное влияние на развитие этой парадигмы оказали идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, подчеркивавшие важность обучения в «зоне ближайшего развития».

Во второй половине XX века активно развивается гуманистическая парадигма, акцентирующая внимание на личностном росте и самореализации учащегося. В центре внимания оказывается не только интеллектуальное, но и эмоциональное развитие. Учитель становится фасилитатором и наставником, помогающим ученику раскрыть свой потенциал. Создается благоприятная эмоциональная атмосфера в классе, где царит принятие и поддержка. Диалог, рефлексия и проектная деятельность становятся основными методами обучения. Развитие этой парадигмы связано с распространением идей гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса.

Важно подчеркнуть, что эти парадигмы не сменяли друг друга радикально. Они могли сосуществовать и взаимодополнять друг друга, а элементы тра-

диционной парадигмы сохраняются в образовательной практике и по сей день. Однако общая тенденция развития образования в XX веке характеризуется переходом от знаниецентричного подхода к личностно-ориентированным и деятельностным моделям обучения. Этот процесс ускорился в конце столетия под влиянием развития информационно-коммуникационных технологий и глобализации [19], подготовив почву для новых образовательных парадигм XXI века.

Описанные парадигмы заложили фундамент для развития образования в XXI веке. Однако стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и глобализация предъявляют новые требования к образовательным системам. В результате мы наблюдаем формирование новых парадигм, адаптированных к реалиям цифровой эпохи, таких как компетентностный подход, коннективизм и др.

Процесс эволюции образовательных парадигм во многом сопряжен с развитием методологических подходов к изучению новых содержаний образовательной действительности. По данным проведенного анализа, ключевыми подходами, повлиявшими на трансформацию парадигм, стали гуманистический, деятельностный и компетентностный, которые разрабатывались исследователями на протяжении достаточно длительного времени. Дадим их краткую характеристику.

1. Гуманистический подход. В центре внимания – личность учащегося, его потребности, интересы и потенциал. В психологии этот подход, в первую очередь, связан с именем А. Маслоу [13], в педагогике его ярчайшим представителем выступает Ш.А. Амонашвили [20]. Этот подход заложил основы для перехода от авторитарных методов обучения к личностно-ориентированным. К основным идеям, получившим развитие в рамках данного подхода, следует отнести:

- понимание образования как процесс решения проблем и активного взаимодействия с окружающей средой (Дж. Дьюи [21]);
- идея развивающего обучения детей на основе их самостоятельной деятельности и свободном выборе материалов (М. Монтессори [22]);
- необходимость развития творческого потенциала учащихся как ключевого фактора успеха в современном мире, важность индивидуального подхода в образовании, признания и развития уникальных талантов каждого ребенка (К. Робинсон [23]);
- понимание ребенка как уникальной личности, его безусловное принятие, сотрудничество и диалог в образовательном процессе (Ш.А. Амонашвили [24]);
- ведущая роль саморазвития, самоопределения и самореализации личности учащегося в образовательном процессе (Е.В. Бондаревская [25]) и др.

2. Деятельностный подход. Акцент на активной роли учащегося в процессе обучения, познании через деятельность. Становление этого подхода в методологии педагогики имеет давнюю историю и связано с именами

Л.С. Выготского [26], А.Н. Леонтьева [27], В.И. Загвязинского [28] и др. ученых. Деятельностный подход стал основой для развития интерактивных методов обучения. К основным идеям данного подхода могут быть отнесены:

- идея активности и самостоятельности учащихся в процессе познания (И.Я. Лернер [18]);
- понимание ученика как субъекта учебной деятельности (Г.И. Цукерман [29]);
- понимание обучения как совместной деятельности педагога и учащегося (В.В. Краевский [30]);
- понимание обучения как педагогически организованного процесса решения учащимися творческих задач (А.Н. Матюшкин [31]) и др.

3. Компетентностный подход. Данный подход базируется на понимании компетенции как круга задач и обязанностей, соответствующий личностному и социальному (профессиональному) статусу человека, и компетентности как способности человека осуществлять свою компетенцию. Этот подход является ответом на изменяющиеся требования рынка труда и социокультурные трансформации. В его основу заложены следующие идеи:

- идея формирования ключевых компетенций, необходимых для успешной жизни и деятельности в современном обществе (И.А. Зимняя [32]);
- идея практической направленности обучения (Э.Ф. Зеер [33]);
- идея обучения, направленного на развитие универсальных учебных действий, формирование целостной картины мира и способности учащихся применять знания в различных ситуациях (А.В. Хуторской [34]) и др.

Важно отметить, что эти направления не являются взаимоисключающими, а скорее дополняют и развивают друг друга. Компетентностный подход, например, интегрирует в себя принципы гуманистической парадигмы и деятельностного подхода, фокусируясь на развитии личности учащегося через активную деятельность, направленную на формирование необходимых компетенций. В контексте цифровизации, эти парадигмы приобретают новое значение, так как цифровые технологии предоставляют мощные инструменты для их реализации.

В своем развитии названные подходы обретают качество оснований для появления новой образовательной парадигмы. В современных исследованиях, в частности, отмечается сущностные черты этой становящейся парадигмы: «Основными чертами новой парадигмы, по мнению разных авторов, должны стать: смена основного смыслового знака образования «рационализм» на знак “культура”; переход от репродуктивной модели образования, работающей на воспроизводство и стабильность имеющихся общественных отношений, к продуктивной, гуманистической, культурно-ориентированной модели; обновление со-

держания образования за счет движения от созерцательного к деятельностному уровню, от тематического к проблемному; ориентация на приоритет развивающейся личности» [35].

Выводы и заключение

Развитие образовательных парадигм в XX веке демонстрирует четкую взаимосвязь с социально-экономическими трансформациями, научно-техническим прогрессом и доминирующими философскими течениями. От традиционной знаниецентричной парадигмы, фокусирующейся на передаче знаний от учителя к ученику, образование эволюционировало к личностно-ориентированным и деятельностным моделям. Развивающее обучение, с акцентом на самостоятельность и творческое мышление, и гуманистическая парадигма, приоритезирующая личностный рост и самореализацию, стали ответом на потребность в творческих и критически мыслящих специалистах в информационном обществе. Несмотря на смену доминирующих подходов, парадигмы сосуществовали и взаимодополняли друг друга.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Черный В.В. Глобализация гражданского общества способствует процессу глобализации демократии // Представительная власть – XXI век: законодательство, комментарии, проблемы. 2011. № 5-6 (108-109). С. 30-35.
2. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: Логос, 2000. 302 с.
3. Соколова Е.В. Глобализация образования как фактор формирования человеческого капитала // Креативная экономика. 2022. Т. 16, № 10. С. 3799-3812.
4. Семенова Н.М. Интернационализация образования в условиях глобализации. // Наука. Общество. Государство. // – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-obrazovaniya-v-usloviyah-globalizatsii> (дата обращения: 10.02.2025).
5. Паланто А.С. Как создать комфортную языковую атмосферу в школах стран БРИКС // Педагогический дизайн в образовании : периодический сборник научных и методических материалов студентов, магистрантов и преподавателей. Москва : Издательский дом «Научная библиотека» , 2024. Т. 10. С. 77.
6. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015. 144 с.

7. Чумаков А.Н. Глобализация и цифровизация: социальные последствия кумулятивного взаимодействия // Вопросы философии. 2021. № 8. С. 36–46.
8. Schoenherr, S.E. (2004). The Digital Revolution (Timeline). <http://history.sandiego.edu/gen/recording/digital.html> (дата обращения 01.04.2025).
9. Как цифровые технологии меняют жизнь россиян. ИССЭК (электронный ресурс). URL: <https://issek.hse.ru/news/995350698.html> (дата обращения 06.03.2025).
10. Носков М.В., Вайнштейн Ю.В., Сомова М.В., Федотова И.М. Прогностическая модель оценки успешности предметного обучения в условиях цифровизации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023. Т. 20. №1. С. 7-19.
11. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и № 2. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-15>. перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Том 8.
12. Надрлянки Д., Надрлянки М., Павлинович М. Цифровизация образования. Интеллектуальные методы в образовательном процессе, Электронный ресурс. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-04662-9_2 (дата обращения 14.03.2025).
13. Маслоу, А.. Мотивация и личность. (3-е изд.). СПб.: Питер. 2025.
14. Вихман В.В. Концепция трансдисциплинарного исследования образования : автореферат диссертации доктора филос. наук. Наук : 09.00.11 / Вигман Виктория Викторовна. Томск, 2023. 48 с. URL: <https://dissertations.tsu.ru/PublicApplications/Details/fa3b594d-3e4c-45e6-a16c-a974111604d3> (дата обращения 14.03.2025).
15. Словарь Merriam-Webster, Понятие парадигма, 2025 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/paradigm>
16. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 146 с.
17. Толковый словарь Ожегова. Электронный ресурс. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=19898> (дата обращения 12.12.2024).
18. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения М.: Педагогика, 1981. 186 с.
19. Сергеева Г.Н. Цифровизация в парадигме научного знания // Вестник Российского нового университета. 2021. № 5. С. 13-18.
20. Амонашвили Ш.А. Ценности гуманной педагогики // Филологические аспекты начального образования: история, современность и перспективы развития. Материалы XXV всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. Под общей редакцией И.Л. Масандиловой. Москва, 2022. С. 7-17.

- 21.Рогачева Е.Ю. Воспитание детей в семье Джона Дьюи // Историко-педагогический журнал, 2016. №2. С. 81–97.
- 22.Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. Москва: Товарищество типографии А.И. Мамонтова, 1913. 344 с.
- 23.Робинсон К. Выйти из зоны комфорта. Измените свою жизнь. Как? Решитесь! / пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 224 с.
- 24.Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса М.: Изд-во УРАО, 1990. 544 с.
- 25.Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: концепции и технологии. Ростов н/Д: изд-во Рост. пед. ун-та, 1999. 352 с.
- 26.Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 281 с.
- 27.Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с.
- 28.Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М.: Academia, 2008. 115 с.
- 29.Цукерман Г.А. Взаимодействие взрослого и ребенка, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
- 30.Краевский В.В. Концептуальные и методологические проблемы современной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / под ред. М.А. Галагузова. Екатеринбург, 2001. Выпуск 4. С. 28-36.
- 31.Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. С. 170–186.
- 32.Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
- 33.Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 244 с.
- 34.Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М: изд-во МГУ, 2003. 416 с.
- 35.Мустафаева З.С., Шахова Р.М. Координаты современных образовательных парадигм в социокультурной среде // Научные исследования: от теории к практике. 2015. № 1 (2). С. 89-91.
URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24917610_74677560.pdf
(дата обращения 15.04.2025).

REFERENCE

1. Cherny V.V. Globalization of civil society contributes to the process of globalization of democracy. Representative power - XXI century: legislation, comments, problems. 2011. № 5-6 (108-109). С. 30-35.
2. Inozemtsev V.L. Modern post-industrial society: nature, contradictions, prospects. Moscow: Logos, 2000. 302 с.
3. Sokolova E.V. Globalization of education as a factor in the formation of human capital. Creative Economy. 2022. Т. 16, № 10. С. 3799-3812.
4. Semenova N.M. Internationalization of education in the conditions of globalization. Nauka. Society. State. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-obrazovaniya-v-usloviyah-globalizatsii> (date of address: 10.02.2025).
5. Palanto A.S. How to create a comfortable language atmosphere in schools of BRICS countries. Pedagogical design in education : periodical collection of scientific and methodical materials of students, graduate students and teachers. Moscow : Publishing House "Scientific Library", 2024. Т. 10. С. 77.
6. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikova V.M., Bondarev P.B. Designing an individual educational route: the problem of subject readiness: a monograph, under the scientific editorship of V.K. Ignatovich. Krasnodar: Kuban State University, 2015. 144 с.
7. Chumakov A.N. Globalization and digitalization: social consequences of cumulative interaction. Voprosy filosofii. 2021. № 8. С. 36-46.
8. Schoenherr, S. E. (2004). The Digital Revolution (Timeline). <http://history.sandiego.edu/gen/recording/digital.html> (accessed 01.04.2025).
9. How digital technologies are changing the lives of Russians. ISSEK (electronic resource). URL: <https://issek.hse.ru/news/995350698.html> (accessed 06.03.2025).
10. Noskov M.V., Weinstein Y.V., Somova M.V., Fedotova I.M. Predictive model for assessing the success of subject learning in the conditions of digitalization of education. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education. 2023. Т. 20. №1. С. 7-19.
11. Stokov, A.A. Digitalization of education: problems and No. 2. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-15>. prospects. Vestnik of Minin University. 2020. Vol. 8.
12. Nadrljanski D., Nadrljanski M., Pawlinowicz M. Digitalization of Education. Intelligent methods in the educational process, Electronic resource. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-04662-9_2 (accessed 14.03.2025).
13. Maslow, A.. Motivation and personality. (3rd ed.). SPb.: Peter. 2025.

14. Vikhman V.V. The concept of transdisciplinary study of education : abstract of the dissertation of Doctor of Philos. sciences. Sciences : 09.00.11. Vigman Viktoria Viktorovna. Tomsk, 2023. 48 с.
URL: <https://dissertations.tsu.ru/PublicApplications/Details/fa3b594d-3e4c-45e6-a16c-a974111604d3> (date of circulation 14.03.2025).
15. Merriam-Webster Dictionary, Concept Paradigm, 2025 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/paradigm>
16. Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions. Moscow: Progress, 1977. 146 с.
17. Ozhegov's Explanatory Dictionary. Electronic resource.
URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=19898> (date of reference 12.12.2024).
18. Lerner I.Ya. Didactic bases of teaching methods M.: Pedagogika, 1981. 186 с.
19. Sergeeva G.N. Digitalization in the paradigm of scientific knowledge. Bulletin of the Russian New University. 2021. № 5. C. 13-18.
20. Amonashvili Sh.A. Values of humane pedagogy. Philological aspects of elementary education: history, modernity and prospects of development. Materials of the XXV All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists. Under the general editorship of I.L. Masandilova. Moscow, 2022. C. 7-17.
21. Rogacheva E.Yu. Upbringing of children in the family of John Dewey. Historical and Pedagogical Journal, 2016. no. 2. C. 81-97.
22. Montessori M. Method of scientific pedagogy applied to children's upbringing in Children's Homes. Moscow: Partnership of A.I. Mamontov Printing House, 1913. 344 с.
23. Robinson K. Get out of the comfort zone. Change your life. How? Make up your mind! per. from Engl. M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2018. 224 с.
24. Amonashvili Sh.A. Personal-human basis of the pedagogical process M.: Izd-e URAO, 1990. 544 с.
25. Bondarevskaya E.V. Personality-oriented education: concepts and technologies. Rostov n/D: Rostov Ped. un-ta, 1999. 352 с.
26. Vygotsky L.S. Psychology of Development. Selected works. Moscow : Yurait Publishing House, 2025. 281 с.
27. Leontiev A.N. Selected psychological works: in 2 vol. Moscow: Pedagogy, 1983. T. 1. 391 с.
28. Zagvyazinsky V.I. Theory of Learning: Modern Interpretation. Moscow: Academia, 2008. 115 с.
29. Tsukerman G.A. Interaction between an adult and a child, creating the zone of the nearest development. Cultural-historical psychology. 2006. № 4. C. 61-73.

30. Kraevsky V.V. Conceptual and methodological problems of modern pedagogy. Conceptual apparatus of pedagogy and education: a collection of scientific works, edited by M.A. Galaguzov. Ekaterinburg, 2001. Issue 4. C. 28-36.
31. Matyushkin A.N. Problem situations in thinking and learning. Moscow: Pedagogics, 1972. C. 170-186.
32. Zimnyaya I.A. Key competencies as a result-target basis of the competence approach in education. M.: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training, 2004. 40 с.
33. Zeer E.F. Psychology of Professions. Ekaterinburg: Izd. v Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 1997. 244 с.
34. Khutorskoi A.V. Didacticheskaya euristika. Theory and Technology of Creative Learning. Moscow State University, 2003. 416 с.
35. Mustafaeva Z.S., Shakhova R.M. Coordinates of modern educational paradigms in the sociocultural environment. Scientific Research: from theory to practice. 2015. № 1 (2). C. 89-91.
URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24917610_74677560.pdf (accessed on 15.04.2025).

Информация об авторах: Паланто Анна Сергеевна – магистрант, кафедра Дирекция образовательных программ Московского Городского Педагогического Университета. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) «Управление школой и образовательная политика», г. Москва, Россия

Бакалавр, кафедра Романо-германской филологии, Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. Воронежского Государственного Университета, ТИМПиЯК (Теория и методика преподавания иностранных языков и культур) испанского, английского и итальянского языков, г.Воронеж, Россия.

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Научный руководитель – Адамский Александр Изотович, доцент, кандидат педагогических наук, соруководитель магистерской программы «Управление школой и образовательная политика» МГПУ,

г. Москва, Россия

aadamsky@rambler.ru

Будаева Татьяна Чагдуровна – кандидат педагогических наук, доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», советник Депутата Госдумы.

Москва, Россия

SPIN: 4301-2402

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>

e-mail: tatchaq@rambler.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Anna S. Palanto – Master's student in the Department of Educational Program Directorate at Moscow City Pedagogical University. Her field of study is 44.04.01 Pedagogical Education, specializing in "School Management and Educational Policy". Is based in Moscow, Russia

Bachelor's degree, Department of Romano-Germanic Philology, Specialty 45.03.02 Linguistics. Voronezh State University, TIMPiAK (Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures) Spanish, English and Italian, Voronezh, Russia.

Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Supervisor - Alexander Izotovitch Adamsky, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Co-Director of the Master's Program "School Management and Educational Policy" at Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

e-mail: aadamsky@rambler.ru

Tatiana Ch. Budaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University, Advisor to the State Duma Deputy, Moscow, Russia

SPIN: 4301-2402

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>

tatchaq@rambler.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 16.02.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.04.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2025

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



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-2-88-98

УДК 37.03

EDN PXPJDK

НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В СИСТЕМЕ КИТАЙСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Ван Цзяхуэй

Московский Педагогический Государственный Университет

г. Москва, Россия

г. Хэцзэ, провинция Шаньдун, Китайская Народная Республика

w1002784915@gmail.com

Аннотация. Введение. В данной статье рассматривается проблема подготовки педагогов для общеобразовательных школ, обучающихся школьников традиционному декоративно-прикладному искусству в Китайской народной Республике. Сравнив специфику художественного и художественно-педагогического образования, выявив их точки соприкосновения и различия в профессиональной подготовке специалистов, автор публикации останавливается на необходимости обучения подрастающего поколения народным промыслам, в связи с чем подготовка педагогов этого направления имеет ключевое значение.

Методы. Формирующий, историографический, аналитический.

Результаты. В статье рассматривается система подготовки преподавателей декоративно-прикладного искусства, анализируются основные аспекты их профессиональной подготовки, рассматривается потенциал китайских традиционных народных промыслов, которые оказывают огромное воспитательное значение. **Выводы и заключение.** Автор статьи делает вывод, что высшим учебным заведениям следует пересмотреть программу обучения студентов, выбравших путь школьного преподавателя декоративно-прикладного искусства. Эта программа должна быть основана на синтезе теоретико-практической и методико-педагогической подготовки.

Ключевые слова: художественное образование, художественно-педагогическое образование, декоративно-прикладное искусство, китайская традиционная культура, народные промыслы

Для цитирования: Ван Цзяхуэй. Народное декоративно-прикладное искусство в системе китайского художественно-педагогического образования как важная часть профессиональной подготовки педагогических кадров // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том 8. № .2. С. 88-98
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-2-88-98

Original article

FOLK ARTS AND CRAFTS IN THE SYSTEM OF CHINESE ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION AS AN IMPORTANT PART OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL

Wang Jia Hui

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia / Heze City, Shandong Province, People's Republic of China

w1002784915@gmail.com

Abstract. Introduction. This article deals with the problem of training teachers for secondary schools teaching schoolchildren traditional arts and crafts in the People's Republic of China. Having compared the specifics of art and art-pedagogical education, having revealed their points of contact and differences in the professional training of specialists, the author of the publication dwells on the necessity of teaching the younger generation folk crafts, in this connection the training of teachers of this direction is of key importance. **Methods.** Formative, historiographical, analytical.

Results. The article considers the system of training of teachers of arts and crafts, analyzes the main aspects of their professional training, considers the potential of Chinese traditional folk crafts, which have a great educational value. **Findings and Conclusion.** The author of the article concludes that higher educational institutions should revise the training program for students who have chosen the path of a school teacher of arts and crafts. This program should be based on the synthesis of theoretical-practical and methodical-pedagogical training.

Keywords: art education, art and pedagogical education, arts and crafts, Chinese traditional culture, folk crafts.

For citation: Wang Jia Hui. Folk arts and crafts in the system of Chinese art and pedagogical education as an important part of professional training of pedagogical personnel. Pedagogy: History, Prospects. 2025 Volum 8. № 2, P. 88-98 (In Russ.). DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-2-88-98

Введение. В настоящее время система образования в Китайской Народной Республике развивается в соответствии с процессами глобализации, что предполагает становление Китая на путь образовательной интеграции, где западноевропейская цивилизация занимает не последнее место. Но с другой стороны, китайская школа, апеллируя к мировой образовательной парадигме, старается не только найти точки соприкосновения прогрессивных идей китайских исследователей с идеями их зарубежных коллег, но и сохранить культурные корни и традиционные установки национальной педагогики, что возможно только в условиях ориентации на лучшие достижения китайской цивилизации, насчитывавшей, по данным китайских ученых, примерно пять тысяч лет. В данном контексте интересно затронуть систему подготовки в Китайской Народной республике педагогов предметов художественного цикла.

Актуальность исследования, посвященного обучению китайских школьников народным декоративно-прикладным промыслам обусловлена двумя причинами. Во-первых, декоративно-прикладное искусство (здесь и далее – ДПИ) – это важная часть культуры китайской цивилизации, помогающая сохранить и передать национальные традиции будущим поколениям, способствуя тем самым укреплению национального самосознания. Во-вторых, раскрывая свои творческие способности через изучение народных техник и стилей, студенты в то же время учатся раскрывать креативный потенциал школьников, выявлять интеллектуальные способности своих будущих воспитанников и создавать необходимую художественно-эстетическую среду, активизирующую познавательную и творческую деятельность учеников в процессе их приобщения к национальным ценностям традиционной китайской культуры.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в нем поднимается вопрос подготовки педагогических кадров, способных средствами декоративно-прикладного искусства развивать творческий потенциал подрастающего поколения в китайской средней школе.

Цель работы - рассмотреть основные аспекты теоретической и практической подготовки китайских студентов, собиравшихся посвятить свою профессиональную деятельность обучению детей китайским народным промыслам.

В соответствии с поставленной целью в исследовании были поставлены следующие задачи:

- определить сущность художественно-педагогического образования и выявить его отличительные признаки от художественного образования;
- совершить экскурс в историю китайского художественно-педагогического образования;
- выявить роль ДПИ в системе китайских национальных ценностей и в воспитании подрастающего поколения;
- описать теоретические и практические основы изучения ДПИ студентами педагогических вузов и факультетов, готовящихся стать преподавателями художественных дисциплин в общеобразовательной школе.

Методы

В процессе исследования использовались следующие научные методы:

- аналитический метод, предполагающий анализ педагогической, методической и искусствоведческой литературы;
- историографический метод, направленный на рассмотрение поднятой проблемы в историческом контексте;
- формирующий метод, подразумевающий методику обучения будущих преподавателей ДПИ в контексте их профессиональной подготовки.

Теоретические основы анализа проблемы преподавания ДПИ в китайской школе

Разработка методологических основ преподавания ДПИ в педагогическом вузе невозможна без рассмотрения системы художественно-педагогического образования, которая в современном Китае находится на довольно высоком уровне. Но, учитывая тот факт, что иногда художественно-педагогическое образование путают с художественным образованием, следует пояснить, чем первое отличается от второго.

Художественное и художественно-педагогическое образование - не идентичные понятия. Под художественным образованием китайские исследователи понимают формирование профессиональных навыков, повышающих эффективность художественного творчества и способствующих становлению эстетического вкуса и развитию выдающегося таланта [3]. Именно благодаря системе китайского высшего художественного образования образцы искусства обретают особую ценность, поскольку в процессе их реализации (на выставках, аукционах, в музеях, галереях и пр.) раскрывается развивающий и воспитательный потенциал китайского искусства. Творческие работы современных китайских живописцев, скульпторов, графиков и т.д., созданные в лучших тради-

циях китайской традиционной школы, востребованы не только у себя на Родине, но и получили всемирное признание [10]. В рамках китайского художественного образования, кроме формирования у студентов чисто профессиональных компетенций, ведется комплексная работа по повышению общей культуры обучающихся, расширению их кругозора, изучению как культурного наследия как своей страны, так и мирового культурного наследия. Студенты также активно участвуют в мероприятиях по сохранению и развитию традиционных искусств и ремесел, чему способствует сильная краеведческая составляющая образовательного процесса и внедрение в программу обучения специализированных курсов, ориентированных на изучение образцов традиционных форм народного творчества [9].

Следует отметить, что в систему художественного образования КНР входят учебные заведения средне-профессионального образования, где функционируют образовательные программы по декоративно-прикладному искусству (ДПИ), включающие художественную роспись разного рода деревянных и керамических изделий, гончарное мастерство, вырезание из бумаги, традиционную китайскую вышивку и т.д. Однако, средне-профессиональные учебные заведения КНР, как и вузы художественного профиля в целом, не готовят преподавателей народных ремесел. Выпускники этих профессионально ориентированных школ будут трудиться в художественных мастерских, на заводах и фабриках в соответствии с полученной специальностью [1].

С целью подготовки педагогов для обучения учащихся общеобразовательных школ дисциплинам художественного цикла в Китайской Народной Республике создана сеть факультетов художественно-педагогического профиля, которые за 70 с лишним лет открылись в более чем двух десятках вузов страны.

Первой «площадкой» для китайского художественно-педагогического образования стал Бейпинский (ныне – Пекинский) педагогический университет, где в 1949 году, т.е. в год основания Китайской Народной Республики, был открыт факультет декоративно-прикладного искусства, на котором стали готовить преподавателей для общеобразовательных школ. Учитывая тот факт, что система художественно-педагогического образования в то время только «становилась на ноги», подготовкой учителей изобразительного искусства занимались и педагогические училища. Педагогические вузы, в свою очередь, готовили кадры как для школ, так и для училищ [11].

Сегодня в Китае сложилась многоуровневая система художественно-педагогического образования, целью которой является подготовка профессиональных кадров, осуществляющих эстетическое теоретико-практическое воспитание детей и подростков. Став главной базой для подготовки преподавателей общего художественного образования, художественно-педагогические факультеты вузов Китая составляли планы и разрабатывали содержание обяза-

тельных и факультативных курсов. И одним из этих курсов стал учебный курс по декоративно-прикладному искусству, обеспечивающий сохранение традиций, отражающий национальную и региональную специфику китайского искусства, придерживающийся культурологического принципа в отборе изучаемого материала [11].

Согласно новым образовательным стандартам, принятым Министерством образования КНР, современный педагог должен быть способен к новаторству и к исследовательской деятельности, должен обладать профессиональной этикой и моралью, а также всеми необходимыми для профессиональной деятельности знаниями и широким кругозором [5, с. 46]. Эти принципы также легли в основу профессиональной подготовки студентов, готовящихся обучать детей разным видам национального декоративно-прикладного искусства.

Исследователи декоративным искусством называют «обладающий художественно-эстетической ценностью творческий продукт, при помощи художественных средств отражающий некоторые объективные явления, соответствующие окружающей действительности» и отмечают, что этот вид искусства заложил «основу для всех прочих видов изобразительных искусств», поскольку возник «в ранний период истории человечества, став источником вдохновения для последующих поколений» [2, с. 109].

Декоративно-прикладное искусство является неотъемлемой частью жизни китайского народа. Являясь результатом многовекового развития народных ремесел и художественной культуры, китайское декоративно-прикладное искусство стало особым видом творческой деятельности, построенном на своеобразном восприятии образов природы, на взаимосвязи с китайской философией и народными верованиями, на культурных традициях, идущих из глубины веков.

Декоративно-прикладное искусство в Китае включает такие ремесла, как резьба по дереву, работа по металлу, традиционная китайская вышивка, изготовление искусственных цветов, вырезание фигурок и орнаментов из бумаги, изготовление фарфоровых изделий и керамической посуды, лепка из теста, художественная роспись и др. Конечно, не все виды перечисленных ремесел могут войти в школьную программу из-за сложности их выполнения. Но приобщать детей к национальным традициям, воплощенным в народном декоративно-прикладном творчестве, китайские педагоги стараются, начиная процесс такого знакомства уже в начальной школе.

Студенты, которые обучаются на художественно-педагогических специальностях, должны не только стремиться реализовать себя как творческую личность, способную создать произведение «в народном стиле», но и раскрыть в себе педагогический потенциал. Они должны «научиться отбирать для проведения урока наиболее оптимальные методы и приемы, с точки зрения образовательных, воспитательных, развивающих и активизирующих целей урока, чтобы

развить творческую инициативу» [8, с. 150], для чего в процессе их подготовки огромное значение отводится изучению методики преподавания декоративно-прикладного искусства. Конечно, без знания теоретических и практических аспектов развития и становления китайских народных ремесел и изучения процесса создания образцов того или иного вида ДПИ не обойтись. Но именно методика преподавания ДПИ определяет весь путь будущей профессиональной деятельности педагога. Методика, как верно отмечает Н.Е. Ташева, – это «не просто совокупность известных методов, приемов и способов преподавания, а искусство моделирования предстоящего диалога, с конкретными детьми, в конкретной обстановке и условиях, на основе психолого-педагогических знаний» [8, с. 150]. А если коснуться моделирования учебного процесса в области декоративно-прикладного искусства, то важным моментом, на который следует обратить внимание, является стимулирование студентов не только к изучению техники создания традиционных народных промыслов, но и к поискам новых методов и приемов, которые раскрыли бы творческий потенциал школьников.

Результаты и обсуждение

Теперь рассмотрим основные аспекты подготовки студентов-педагогов, выбравших специализацию «декоративно-прикладное искусство», к будущей профессиональной деятельности.

Изучение теоретических основ декоративно-прикладного искусства в рамках профессиональной подготовки «начинается с погружения в историко-культурный контекст ДПИ и детального изучения эволюции ремесленных традиций» [4, с. 366]. Постигая историческую ценность артефактов ДПИ, студенты в то же время овладевают «подлинными приемами работы, испокон веков передававшимися мастерами из поколения в поколение» [4, с. 366]. Но, раскрывая в процессе теоретического и практического изучения ценность народных промыслов, студенты также пытаются осмыслить полученные знания с методической точки зрения, продумав приемы обучения детей – например, искусству китайской аппликации (вырезанию фигурок, узоров из бумаги).

Важной частью обучения является психолого-педагогический аспект. Научить студентов формировать эстетическую оценку у школьников, развивать у них навыки анализа и критического мышления в процессе изучения артефактов ДПИ – это важная часть их профессиональной подготовки. Они должны понять, что декоративно-прикладное искусство способствует не только развитию практических навыков, постижению особенностей национальной культуры на практике, но и гармоничному развитию творческих способностей детей. Так, изучая специфику традиционного китайского орнамента, школьники учатся видеть и ценить красоту окружающего мира. Создавая на основе образцов свой орнамент, дети совершенствуют свой творческий потенциал.

Специфика преподавания ДПИ в школе построена на синтезе художественной выразительности и практической применимости. Это означает, что педагогу следует уделить внимание не только развитию художественно-творческих способностей и навыков учащихся, но и тому, как интегрировать декоративно-прикладное искусство в реалии повседневной жизни, обеспечивая его органичное слияние с бытом» [4, с. 367]. Например, изучив узоры традиционного китайского орнамента, специфику его создания, школьники пытаются вначале реализовать свои творческие фантазии на бумаге, отразив национальную самобытность в своих произведениях, а потом перенести узоры, например, на вазу или тарелку. Но, чтобы научить учащихся художественной росписи бытовых предметов, студенты сами должны хорошо освоить технику создания артефактов национального культурного пространства Поднебесной.

Преподавание декоративно-прикладного искусства, как и любого другого предмета, должно проходить в рамках индивидуализированного подхода. Поэтому будущему педагогу следует учиться выбирать разные формы работы в соответствии с интересами и склонностями школьников. В связи с этим студенты еще в стенах вуза начинают думать над реализацией таких форм обучения, как творческая мастерская, индивидуальный проект, коллективное творчество, конкурс. В начальной школе можно применить игровые технологии, которые подогреют интерес учеников и вовлекут их в творческий процесс.

В процессе профессиональной подготовки студентов следует обратить их внимание на организацию учебного процесса. Речь в данном случае идет о материальном обеспечении, об оборудовании художественных классов, оснащении учеников материалами, из которых они будут создавать свои художественные творения. Этот аспект декоративно-художественной деятельности тоже чаще всего ложится на плечи учителя [7, с. 35].

Говоря о содержании обучения народным ремеслам, студенты должны еще в процессе обучения планировать теоретическую и практическую стороны. Теория ДПИ подразумевает знакомство школьников со всеми видами декоративно-прикладного искусства, с историей и развитием традиционных китайских ремесел, в процессе изучения которых следует использовать инновационные средства обучения (в первую очередь, ИКТ) и посещать мастер-классы известных современных мастеров, работающих в той или иной сфере народного искусства. Акцент на мастер-классах следует сделать и в период получения студентами художественно-педагогического образования. Как считает Л.А. Раздобарина, «организация мастер-классов в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов является отличным тренингом», оказывающим «положительное влияние на их профессиональное становление» [6, с. 281]. Действительно, мастер-классы не только «стимулируют китайских студентов к глубокому изучению и совершенствованию различных художественных техник и технологий, что содействует развитию их творческого потенциала и практи-

ческих умений» [6, с. 281], но и помогают студентам развивать оригинальные идеи, связанные с методикой преподавания ДПИ, с вопросами совершенствования психолого-педагогических аспектов подачи сложного в практическом отношении материала.

Заключение

Художественное образование детей представляет собой большую ценность, поскольку развивает у них эстетический вкус, способствует формированию образного мышления, повышает творческий потенциал. Но особое место в системе художественного образования школьников занимает обучение различным видам декоративно-прикладного искусства, поскольку в этом случае речь идет, скорее, не об образовании, а о воспитании. Именно в процессе воспитания учеников средствами декоративно-прикладного искусства происходит становление личности школьника, его патриотической и идеологической позиции, любви к своей стране и своему народу. Но чтобы дети глубоко познали, поняли и оценили традиционную китайскую народную культуру, необходимо, чтобы работать в школу приходили высокообразованные, профессиональные учителя, которые смогут направить своих учеников к активному участию в художественной практике, созданию самостоятельных произведений «в народном стиле», новаторству и восприятию прекрасного. А это значит, что преподавателям высших учебных заведений, в которых открыта специализация художественно-педагогического профиля, следует пересмотреть программу обучения профессиональных кадров, обратив больше внимания на учебные курсы, соединяющие в себе теоретико-практическую и методико-педагогическую подготовку студентов к профессиональной деятельности. Только за счет такой подготовки талантливых педагогов с прогрессивным видением и уверенными практическими навыками создастся фундамент для воспитания нового поколения, которое, даже если и не будет работать в сфере народно-художественного искусства, опираясь на традиции предков, но бережно сохранит культурное наследие своего народа, обеспечив его рост и процветание в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бай Ваньсэнь. Особенности обучения народному декоративно-прикладному творчеству в Китае // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке: материалы конференции. – Минск: БНТУ, 2024. – С. 11-13.
2. Ли Изянь. Специфика и национальные черты декоративно-прикладного искусства Китая: к вопросу об актуальности сохранения национальных традиций // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2017. - Ч. 2. - № 12 (86). - С. 109-112.
3. Лю Пэнфэй. Современное художественное образование в Китае (пробле-

- мы и перспективы) // Мир науки. Педагогика и психология. - 2023. - Т. 11. - № 5 [электронный ресурс].
4. Лю Юйсинь, Засыпкина О.Н. Анализ особенностей преподавания декоративно-прикладного искусства в китайских школах // Флагман науки. - 2024. - № 5 (16). - С. 266-369.
 5. Пироженко Л.В. Основные тенденции развития системы подготовки педагогических кадров в КНР // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Минск : БГУ, 2021. – С. 43-49.
 6. Раздобарина Л.А. Обучение проведению мастер-классов по ДПИ китайских студентов // Проблемы современного педагогического образования. - 2024. - № 85-3. - С. 281-284.
 7. Соколова Е.Н. Роль народного традиционного искусства в процессе художественного образования детей в Китае // Евразийский Союз ученых. - 2019. - № 9 (66). - С. 34-35.
 8. Ташева Н.Е. Профессиональная подготовка студентов педагогических университетов средствами декоративно-прикладного искусства // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна: сборник научных статей. - Новосибирск, Издательство НГПУ, 2017. - С. 148-151.
 9. Чжан Сюэ, Хуан Фэн. Художественное образование в России и Китае как средство актуализации культурного наследия: перспективы развития // Знание. Понимание. Умение. - 2023. - № 4. - С. 224-231.
 10. Чжан Сюэ, Хуан Фэн. Художественное образование Китая и России: к проблеме сохранения национальной идентичности в условиях межкультурного диалога // Знание. Понимание. Умение. - 2024. - № 1. - С. 272-278.
 11. Юй Айдун. Становление художественно-педагогического образования в Китайской Народной Республике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2006. - № 22. - С. 212-215.

REFERENCES

1. Bai Wansen. Features of teaching folk arts and crafts in China // Engineering and pedagogical education in the XXI century: conference materials. Minsk: BNTU, 2024. Pp. 11-13.
2. Li Yiyan. Specifics and national features of decorative and applied art of China: to the question of the relevance of preserving national traditions. Historical, philosophical, political and legal sciences, culturology and art history. Issues of theory and practice. Tambov: Gramota, 2017. P. 2. No 12 (86). Pp. 109-112.

3. Liu Pengfei. Modern Art Education in China (Problems and Prospects). World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 11. No 5 [electronic resource].
4. Liu Yuxin, Zasyapkina O.N. Analysis of the peculiarities of teaching arts and crafts in Chinese schools. Flagship of Science. 2024. No 5 (16). Pp. 266-369.
5. Pirozhenko L.V. Main trends in the development of teacher training system in the PRC. Actual problems of humanitarian education: materials of the VIII International Scientific and Practical Conference. Minsk : BSU, 2021. Pp. 43-49.
6. Razdobarina L.A. Training of Chinese students to conduct master classes in DPI. Problems of modern pedagogical education. 2024. No 85-3. p. 281-284.
7. Sokolova E.N.. The role of folk traditional art in the process of art education of children in China. Eurasian Union of Scientists. 2019. No 9 (66). Pp. 34-35.
8. Tashcheva N.E. Professional training of students of pedagogical universities by means of arts and crafts. Modern trends of fine arts, arts and crafts and design: a collection of scientific articles. Novosibirsk, NSPU Publishing House, 2017. Pp. 148-151.
9. Zhang Xue, Huang Feng. Art education in Russia and China as a means of actualization of cultural heritage: prospects of development. Knowledge. Understanding. Skill. 2023. No 4. Pp. 224-231.
10. Zhang Xue, Huang Feng. Art education in China and Russia: to the problem of preserving national identity in the conditions of intercultural dialog. Knowledge. Understanding. Skill. 2024. № 1. С. 272-278.
11. Yu Aydong. Formation of art-pedagogical education in the People's Republic of China. Izvestiya Rossiiskogo gosudagogicheskogo pedagogicheskogo universitet n.a. A.I. Herzen. 2006. No 22. Pp. 212-215.

Информация об авторе: Ван Цзяхуэй – аспирант, Московский Педагогический Государственный Университет,

г. Москва, Россия, г. Хэцзэ, провинция Шаньдун, Китайская Народная Республика
w1002784915@gmail.com

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Wang Jia Hui – Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia, Heze City, Shandong Province, People's Republic of China
w1002784915@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.03.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.04.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2025

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



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-99-111

УДК 37.03

EDN RGCWTS

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОРНАМЕНТ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

Ян Сяохан

Московский Педагогический Государственный Университет

г. Москва, Россия

г. Вэйнань, провинция Шэньси, Китайская Народная Республика

Xiaohang.yang@mail.ru

Аннотация. Введение. Данная статья посвящена методике изучения национального орнамента в начальных классах китайской общеобразовательной школы. Целью исследования является разработка форм и методов теоретического и практического изучения китайской национальной орнаментики, входящей в структуру декоративно-прикладного искусства. На первом этапе исследования рассматривается значимость художественного орнамента в китайской традиционной культуре и его виды. Затем в статье раскрывается педагогический потенциал изучения орнамента в процессе художественного образования и воспитания детей младшего школьного возраста. Второй этап исследования включает разработку методологии обучения школьников начальных классов китайской орнаментике, в рамках которой предложена система упражнений, способствующая раскрытию творческого потенциала учеников. В статье приводятся примеры творческих заданий.

Методы. В процессе исследования используются аналитический и формирующий методы, а также метод педагогического наблюдения.

Выводы и заключение. Рассматривая систему обучения китайских школьников начальных классов национальному орнаменту, автор статьи обращает внимание на тот факт, как во время прохождения этапов обучения учитель мягко и ненавязчиво стимулирует творчество детей, помогает им развивать воображение и фантазию, совершенствует технические навыки. Таким образом, изучая различные орнаменты и пытаясь воплотить представленные ими образы на практике, школьники учатся понимать красоту окружающего мира.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, китайская цивилизация, национальный орнамент, национальный узор, начальная школа, Китайская Народная Республика.

Для цитирования: Ян Сяохан. Национальный орнамент в практике обучения китайских школьников декоративно-прикладному искусству // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том 8. № 2. С. 99-111
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-99-111

Original article

NATIONAL ORNAMENT IN THE PRACTICE OF TEACHING CHINESE SCHOOLCHILDREN DECORATIVE APPLIED ART

Yang Xiao Hang

Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia / Weinan, Shaanxi Province, People's Republic of China
Xiaohang.yang@mail.ru

Abstract. Introduction. This article is devoted to the methodology of studying the national ornament in the primary grades of Chinese secondary school. The aim of the research is to develop forms and methods of theoretical and practical study of Chinese national ornamentation, which is a part of the structure of decorative and applied art. At the first stage of the research the significance of artistic ornament in Chinese traditional culture and its types are considered. Then the article reveals the pedagogical potential of studying ornament in the process of art education and upbringing of primary school children. The second stage of the research includes the development of the methodology of teaching Chinese ornamentation to elementary schoolchildren, within which a system of exercises is proposed to help reveal the creative potential of pupils. The article provides examples of creative assignments. **Methods.** Analytical and formative methods, as well as the method of pedagogical observation are used in the research process. **Findings and conclusion.** Considering the system of teaching Chinese elementary schoolchildren national ornament, the author of the article draws attention to the fact how during the stages of training the teacher gently and unobtrusively stimulates children's creativity, helps them to develop imagination and fantasy, improves technical skills. The article gives examples of creative tasks.

Keywords: decorative applied art, Chinese civilization, national ornament, national pattern, elementary school, People's Republic of China

For citation: Yang Xiao Hang. National ornament in the practice of teaching Chinese schoolchildren decorative applied art. Pedagogy: History, Prospects. 2025 Volum 8. № 2, P. 99-111 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-99-111

Введение

Искусство каждого народа, как и культура в целом, обладает национальной спецификой. Этническое своеобразие духовного наследия особенно остро преломляется в декоративно-прикладном искусстве Китайской Народной Республики (КНР).

Китайское декоративно-прикладное искусство (ДПИ) – «древний культурный феномен, сформировавшийся в процессе исторического развития китайского народа» [8, с. 196]; феномен, который способен активно влиять на образ мышления жителей Поднебесной, на развитие их морально-нравственных, ценностных ориентиров и становление этических норм. По этой причине преподавание некоторых видов декоративно-прикладного искусства в средней школе стало частью образовательной политики Китая.

Китайские педагоги, занимающиеся художественно-эстетическим воспитанием подрастающего поколения, стараются в рамках изучения традиционного народного искусства приобщать детей к национальным традициям, начиная с начальной школы. Но, несмотря на то, что в число китайских народных промыслов входят такие ремесла, как резьба по дереву, работа по металлу, традиционная китайская вышивка, изготовление искусственных цветов, вырезание фигурок и орнаментов из бумаги, изготовление фарфоровых изделий и керамической посуды, лепка из теста, художественная роспись в стиле китайского национального орнамента и др., не все виды ДПИ могут войти в школьную программу из-за сложности их выполнения. Особняком в этом списке стоит национальный орнамент, простые образцы которого могут освоить даже школьники младших классов. К тому же, изучать теоретическую и практическую стороны создания орнамента школьники могут на уроках изобразительного искусства, что не требует дополнительных условий создания учебной среды (специального оборудования, оснащения учеников необходимыми природными или другими материалами).

Актуальность нашего исследования обусловлена не только тем, что орнамент является важным элементом китайского духовного наследия, необходимым для сохранения «культурной памяти», но и с тем, что его практическое освоение в курсе декоративно-прикладного искусства способствует развитию творческого воображения, художественно-образного мышления, творческого воображения, зрительной памяти, эмоционального отношения к действительности. Причем именно на начальной ступени общего образования реализуется духовный потенциал орнамента, познавая образцы которого школьники учатся нетрадиционно мыслить.

Цель исследования – разработать формы и методы подачи школьникам теоретического и практического материала, связанного с принципами построения китайского национального орнамента, являющегося частью предметов декоративно-прикладного искусства.

В соответствии с поставленной целью в исследовании были поставлены следующие задачи:

- дать характеристику китайскому национальному орнаменту в историко-философском контексте;
- рассмотреть теоретические и практические основы преподавания китайского орнамента а начальных классах средней школы, определив роль и возможности китайской орнаментики в формировании кругозора, творческого мышления и эстетического вкуса;
- разработать методологические основы поэтапного обучения школьников начальных классов китайской орнаментике;
- предложить систему упражнений и творческих заданий, связанных со спецификой обучения китайскому национальному орнаменту и способствующих развитию творческого потенциала каждого ребенка.

Научная новизна исследования состоит в разработке содержания обучения орнаментике в китайской школе, определении приемов и методов учебной работы по освоению национального орнамента школьниками начальных классов.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования заключается в том, что в данной работе, во-первых, решена такая важная научно-педагогическая задача, как выявление общеобразовательной функции орнамента в обучении школьников начальных классов основам декоративно-прикладного искусства, а во-вторых, отражена общая тенденция образования и воспитания детей младшего школьного возраста средствами национальной культуры, что представлено на примере методических рекомендаций к проведению уроков по изучению традиционного народного орнамента в школах КНР.

Обзор литературы

Проблема обучения учеников общеобразовательной школы теоретическим и практическим аспектам изучения декоративно-прикладного искусства стала обсуждаться в научно-методической литературе не так давно. За последние пять лет вышло достаточно большое количество публикаций, связанных с вопросами преподавания тех или иных видов ДПИ. Однако, исследований, посвященных вопросам проведения уроков, посвященных изучению китайского национального орнамента, пока еще очень мало. Большая часть исследований, к сожалению, касается историко-культурологического аспекта китайского национального орнамента. В качестве примера можно привести работы Ван Юйлань, [1] Ли Изянь [4], Тянь Хэ [7], Чжун Гун [15], Цзинь Ли [13], Чжао Чэнь [9], Яо Жуйюй [11] и др. Китайская орнаментика в контексте методики преподавания предметов художественного цикла пока еще не разработана и затрагивается в небольшом количестве исследований. Так, Чэнь Юйцэнь, рас-

крывая важность преподавания основ китайского орнамента как важного аспекта изучения национального декоративно-прикладного искусства, касается сочетания теоретических и практических методов в процессе освоения этого вида ДПИ на уроках в китайской общеобразовательной школе [10].

Но в данном контексте следует отметить также исследования российских педагогов и методистов, посвященных методическому аспекту изучения орнамента на уроках изобразительного искусства, которые смогут оказать позитивное влияние на работу китайских преподавателей, обучающихся младших школьников основам китайской орнаментики. Например, И.Н. Полынская и Е.Г. Цибинога разработали эффективную методику обучения школьников национальному русскому узору, которая способствует и раскрытию художественно-творческих способностей обучающихся, и формированию у детей образного мышления, и повышению учебно-творческой адаптивности на уроке. Педагоги делают вывод, что эффективность освоения художественного материала «зависит от правильно организованной, планомерной работы», и важным условием эффективного освоения материала является «использование инновационных педагогических технологий» [6, с. 17]. На наш взгляд, рекомендации, предложенные исследователями в данной статье, могут быть использованы китайскими педагогами, обучающими национальному орнаменту детей в школах КНР.

В еще одной статье, принадлежащей российским методистам А.А. Коваленко и И.Н. Полынской, дается обзор методических концепций, посвященных обучению орнаментике детей начальной школы [3]. Эта публикация также может представлять интерес для китайских педагогов, особенно в тех условиях, когда методика обучения китайскому орнаменту, как мы уже отметили, еще не разработана.

Китайские учителя, работающие в сфере художественного образования, в своей педагогической деятельности могут также обращаться к рекомендациям российского педагога Л.О. Ильющонок по изучению орнамента на уроках декоративно-прикладного творчества в детской школе искусств [2] и к исследованию И.Р. Муллакаевой, которая разработала систему обучения башкирских школьников начальных классов основам национальной орнаментальной композиции [5].

Учитывая тот факт, что в практике обучения китайскому национальному орнаменту в рамках стратегии обучения декоративно-прикладному искусству существует много «пробелов», мы решили в данной статье коснуться методического аспекта изучения данного элемента народной китайской культуры.

Материалы и методы

В качестве материалов данного исследования мы использовали образцы китайского орнамента, взятые из книги британского архитектора и дизайнера XIX века Оуэна Джонса, в которой представлены разнообразные орнаменты,

нанесенные китайскими мастерами на предметы культурного наследия (керамические изделия, изделия из эмали, ковры) [14].

В процессе исследования использовались следующие научные методы:

- аналитический метод, предполагающий анализ педагогической, методической и искусствоведческой литературы
- метод педагогического наблюдения, в основе которого лежит наблюдение за деятельностью учащихся младших классов в учебном процессе;
- формирующий метод, связанный с формированием умений школьников создавать орнаменты в процессе поэтапного изучения китайской орнаментики.

Результаты и обсуждение

Орнаментом (от лат. *ornamentum* – «украшение») называется «узор, построенный на ритмическом чередовании и сочетании геометрических или изобразительных элементов» [12, с. 4]. Этот вид декоративно-прикладного искусства не существует сам по себе, а является частью картины, рисунка, скульптуры, архитектурного сооружения, вышивки, тканного полотна, керамического изделия и других видов изобразительного, декоративно-прикладного, монументального искусства.

В истории культуры орнаментика определяется как способ декорирования артефакта, имеющий сакральный смысл. Предназначение орнаментальной композиции зависит от того, какой материал используется, какие идеи вкладываются в расположение узоров. Так, по мысли Ли Изянь, «декоративные орнаменты на расписной керамике, являются объектами окружающей действительности, прошедшими субъективную абстрактизацию и ставшими культурными символами» [4, с. 110]. Л.Р. Ярославцева отмечает, что поскольку «в основе многочисленных видов орнамента чаще всего лежит изобразительное начало», даже происхождение многих геометрических мотивов восходит к стилизованным изображениям реальных предметов [12, с. 4].

Китайский национальный орнамент – важная часть традиционной культуры китайского народа, поражающий всех, кто с ним соприкоснулся, глубоким смыслом и яркой духовной сущностью. Его корни уходят в глубокое прошлое. За пять тысяч лет существования китайской цивилизации искусство создания узора «вобрало в себя традиции и обычаи, народную философию, своеобразный стиль мышления, все достижения культуры и истории Китая» [7, с. 173]. Богатое содержание, глубокий историко-философский подтекст, разнообразные формы, ритм повседневной жизни, благоприятные яркие цвета, образы живой и неживой природы, религиозная и мифологическая символика, народная идеология – вот что такое китайский орнамент, комбинация линий в котором зависит от субъективного представления его создателя о «гармонии Вселенной». Именно специфическое видение художника замысловатого рисунка и

его духовный настрой создают уникальные произведения искусства, в которых как визуальные, так и созданные воображением образы, вобрав в себя весь спектр чувств и эмоций, приобретают форму народного узора [15].

Китайский национальный орнамент достаточно разнообразен. В нем встречаются:

- зооморфные узоры, то есть символические обозначения животных, птиц, рыб, рептилий и т.п., в том числе и принадлежащих к миру китайской мифологии (к наиболее востребованным в китайской орнаментике образам представителей животного мира относятся дракон, тигр, черепаха, феникс);
- растительные узоры, среди которых особое место занимают цветок лотоса, плоды и ветви таких деревьев, как персик и слива, цветы пиона, хризантемы, ветви ивы;
- геометрические узоры (прямоугольники, ромбы, узлы и т.п.);
- узоры, в формах которых угадываются небесные явления (например, облака) и стихии (гроза, ветер, волны и т.д.).

Конечно, в процессе обучения школьников начальной школы орнаменту не стоит использовать сложные в художественном исполнении образы, но вполне реально научить их рисовать геометрические узоры, передавать символически несложные образы цветов, облаков, волн, молнии. К примеру, особенно интересен для изучения китайской национальной орнаментики «облачный» узор, весьма популярный в традиционной народной культуре Поднебесной.

Но следует отметить, что курс обучения национальному орнаменту должен включать не только практическую часть. Целью данного курса является не формирование умений и навыков создания национальных узоров, а знакомство китайских детей с историей развития данного вида декоративно-прикладного искусства, со значением элементов и композицией орнамента. Изучение китайской орнаментики в познавательном ключе способствует не только повышению интеллектуального уровня ребенка и расширению его кругозора, но и развивает у него воображение, творческое мышление, креативность, раскрывает его творческий потенциал. Увидев красоту произведений, созданных китайскими мастерами, младший школьник обязательно захочет повторить их опыт, создав свое, оригинальное творение, которое хоть и будет сильно отличаться от шедевров народной орнаментики несовершенством, но это будет его творчество, продолжающее национальные культурные традиции.

Теперь коснемся организации процесса обучения китайских школьников начальных классов национальному орнаменту, включающего шесть этапов.

Первый этап. Учитель показывает классу узор. Это может быть, к примеру, «облачный» орнамент (рис. 1) и рассказывает его историю происхождения, обращая внимание на символику и композицию.



Рис. 1. Образцы «облачного» орнамента
Figure 1. Samples of "cloud" ornamentation

Ученикам будет интересно узнать, что, по одной версии, облачный узор был вдохновлен формами облаков и иероглифами, которые передавали это слово в письменных памятниках, а по другой, его происхождение связано «с религиозными практиками и поклонением, исходя из веры и мистического сознания» [1, с. 44-45]. Учитель также рассказывает, что «облачные узоры в китайской культуре символизируют желание людей к счастью и благополучию, а также их стремление к бессмертию», что «в этих узорах отражается богатое воображение китайского народа, выражаются такие ценности, как миролюбие, благоприятность, открытость, терпимость, духовность и гармония» [1, с. 45].

Второй этап. После того, как педагог совершит экскурс в историю «облачного» орнамента, детям предлагается скопировать определенный образец, подражая действиям учителя, который показывает им на интерактивной доске последовательность выполнения узора. Такой метод в начале обучения, как считают российские исследователи, «необходим, чтобы показать учащимся приемы работы, научить проводить различные линии для построения узора, показать, как повторяются элементы узора, какие цвета выбрать для передачи настроения и отражения смысла» [6, с. 17].

Третий этап. Освоив особенности построения узора и принципы его выполнения, дети копируют предложенный (один на всех) образец.

Четвертый этап. Каждому ученику предлагается индивидуальный орнамент, который он должен скопировать на лист бумаги. В процессе выполнения данного задания учитель ходит по классу, корректируя работы учеников: указывает на ошибки и хвалит в случае правильного выполнения узора.

Пятый этап. По мере того как дети работают над орнаментом, увеличивается их самостоятельность, и они могут самостоятельно создать несложный узор, включив свое воображение и фантазию. При этом возрастает активность детей, и создание даже простых композиций становится для них увлекательным процессом.

Заключительный этап. Дети по очереди подходят к доске, прикрепляют на нее продукт своего творчества, а потом, под руководством учителя, класс сообща решает, какой орнамент лучше. Подобный соревновательный момент очень важен, поскольку он стимулирует младших школьников на дальнейшую творческую деятельность.

Освоив технику выполнения простых узоров, педагог может начать знакомство своих учеников с более сложными, но интересными орнаментами. Конечно, ученики начальной школы не смогут самостоятельно передать на бумаге образ дракона, тигра или написать сложный цветочный орнамент (создание зооморфных и растительных узоров под силу лишь профессионалам или очень талантливым ребятам, которые серьезно занимаются изобразительным искусством, посещая художественную школу). Но можно облегчить им творческую работу, предложив контуры орнаментов, которые дети должны раскрасить, подобрав цвета (*рис. 2*) или трафареты, которые помогут школьникам создать образ, например, дракона (*рис 3*).

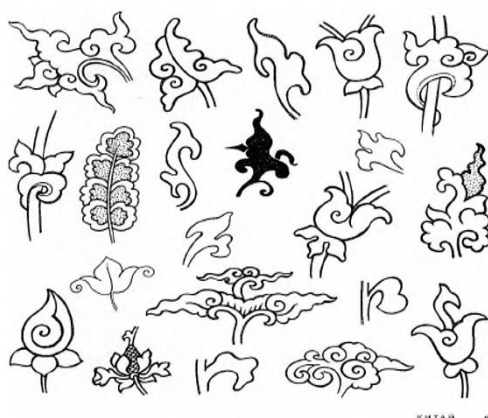


Рис. 2. Элементы контуров орнамента

Figure 2. Elements of ornament contours

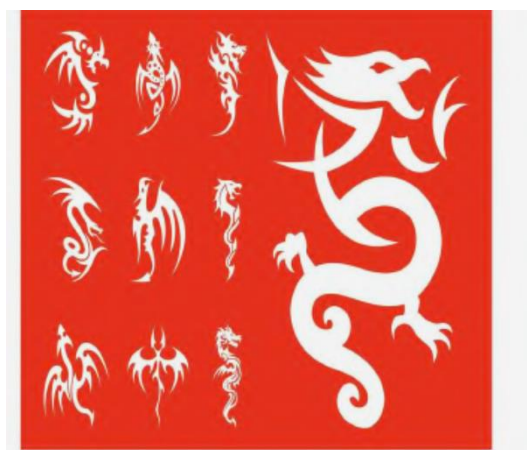


Рис. 3. Трафареты орнамента. Дракон.

Figure 3. Ornament stencils. Dragon.

Важной частью обучения является выполнение творческих заданий, в процессе которых дети:

- создают узоры, в основе которых лежат такие понятия, как «счастье», «удача», «благополучие», «здоровье», «долголетие» и т.д. (Например, белые облака являются символом сновидений, лотос – символом совершенства и чистоты, а также любви. Дети, которые хорошо рисуют, могут выбрать образы животных, например, тигра, который в китайской культуре символизирует военную доблесть и отвагу);
- экспериментируют с геометрическими фигурами и создают абстрактные узоры, используя разные цвета и формы;
- изучают природу и используют ее элементы в своих узорах (например, они могут создавать узоры с использованием цветов и деревьев).

Но, обучая детей орнаменту, учитель должен использовать личностно-ориентированный подход в своей работе, поскольку не все дети в классе одинаково талантливы и имеют художественные способности. Надо давать им только те задания, которые они способны выполнить, и следует поощрять каждый правильно сделанный ребенком «завиток» облака, точно подобранный для узора цвет, каждую четко проведенную линию.

На занятиях по теоретическому и практическому изучению китайского национального орнамента, как считают исследователи, ставится задача «ознакомить учащихся с основными принципами стилизации китайского национального узора» [10]. Например, ученики рисуют осенние листья. В процессе работы над такого рода «осенним» узором преподаватель «рассказывает, как переработать, стилизовать эту форму в своей композиции, используя различные сочетания форм и цветов» [10].

Выводы

Таким образом, изучая различные орнаменты и пытаясь воплотить представленные ими образы на практике, школьники учатся понимать красоту окружающего мира.

Заключение

По мысли большинства российских и китайских исследователей, среди которых И.Н. Полынская, И.Р. Муллакаева, Чэнь Юйцень и другие, воспитание учащихся средствами национальной орнаментики имеет определенный смысл. Составляя узоры и знакомясь с особенностями композиции традиционного китайского орнамента, школьники глубоко проникают в культуру своего народа.

Введение в систему китайского начального художественного образования курса орнаментики, кроме эмоционально-нравственного и художественного развития, помогает школьникам овладеть основами творческой и изобразительной деятельности, научиться мыслить в соответствии с законами построения узора и с учетом национальных традиций [3, с. 93]. Кроме того, нельзя не отметить, что работа над орнаментом развивает воображение, внимание уча-

щихся, а также их мелкую моторику, память, усидчивость. Но самое главное — изучение такого важного элемента национальной культуры, как орнамент, сказывается на способности младших школьников понимать прекрасное, что отражается в постепенном совершенствовании у них художественного вкуса.

Предложив в данном исследовании различные формы изучения национального орнамента в процессе художественного образования школьников начальных классов, мы доказали большие возможности китайской орнаментики не только в формировании кругозора детей, но и в развитии их творческого потенциала. Кроме того, на наш взгляд, изучение народных промыслов, среди которых особое место занимает художественная роспись предметов материального и духовного наследия Китая, способствует формированию у учащихся патриотических чувств, которые только крепнут при соприкосновении с образцами древней культуры своего народа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ван Юйлань. Исследование характеристик искусства облачного узора периода Вэй, Цзинь, Южной и Северной династий // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. - 2024. - Т. 2. - № 1 (89). - С. 44-47. \
2. Ильюшонок Л.О. Методика работы по изучению орнамента на уроках декоративно-прикладного творчества в детской школе искусств. - Ан-дреаполь, 2024. - 5 с.
3. Коваленко А.А., Польшинская И.Н. Аналитический обзор методических концепций в обучении орнаменту в начальных классах // *Научные известия*. - 2022. - № 26. - С. 92-95.
4. Ли Изянь. Специфика и национальные черты декоративного искусства Китая: к вопросу об актуальности сохранения национальных традиций // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. - Тамбов: Грамота, 2017. - Ч. 2. - № 12 (86). - С. 109-112.
5. Муллакаева И.Р. Общеобразовательная функция орнамента в обучении учащихся младших классов основам ДПИ: на примере школ Башкортостана. - М., 2008. - 187 с.
6. Польшинская И.Н., Цибинова Е.Г. Методика обучения учащихся начальных классов изображению узоров // *Современные проблемы науки и образования*. - 2019. - № 3. - С. 17-25.
7. Тянь Хэ. Семантика традиционного китайского орнамента // *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. - 2011. - № 1. - С. 173-178.
8. Цзяли Юань. Традиционная культура Китая: генезис и особенности формирования // *Культура и цивилизация*. - 2021. - Т. 11. - № 6А. - С. 194-201.
9. Чжао Чэнь. Традиционный народный орнамент: специфика изучения китайской школой орнаментоведения (от эпохи Мин до политики «реформ и открытости») // *Манускрипт*. - 2021. - Т. 14. - Вып. 7. - С. 1512-1516.

10. Чэнь Юйцень, Аманжолов С.А. Методика обучения китайскому традиционному узору и анализ инновационных методов // Современные проблемы науки и образования: материалы научной конференции. - 2023. - № 15. - С. 66-78.
11. Яо Жуйюй. Культурные особенности традиционных китайских орнаментов // Столыпинский вестник. - 2023. - № 9 [электронный ресурс].
12. Ярославцева Л.Р. Национальная тайнопись. - Томск: Учреждение дополнительного образования «Факел», 2023. - 31 с.
13. Jin Li. The Expressive Study of Chinese Traditional Patterns on Modern Utensils // 3rd International Conference on Interdisciplinary Social Sciences & Humanities. - China, 2020. - Pp. 530-536.
14. Jones O. Examples of Chinese ornament selected from objects in the South Kensington Museum and othe collections. - London: S & T Gilbert Publishing House, 1867. - 113 p.
15. Jun Gong. Chinese Traditional Folk Pattern and Modern Graphic Design // Asian Social Science. - 2008. - Т. 4. - № 2. - С. 65-68.

REFERENCES

1. Wang Yuilan. Research on the characteristics of the art of cloud pattern of the Wei, Jin, Southern and Northern Dynasties. International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. Vol. 2. No 1 (89). Pp. 44-47.
2. Ilyushonok L.O. Methodology of work on the study of ornament at the lessons of arts and crafts in children's school of arts. Andreapol, 2024. 5 p.
3. Kovalenko A.A., Polynskaya I.N. Analytical review of methodological concepts in teaching ornament in primary grades. Scientific Bulletin. 2022. No 26. - Pp. 92-95.
4. Li Izian. Specifics and national features of Chinese decorative art: to the question of the relevance of preserving national traditions. Historical, philosophical, political and legal sciences, culturology and art history. Issues of theory and practice. Tambov: Gramota, 2017. P. 2. No 12 (86). Pp. 109-112.
5. Mullakaeva I.R. General educational function of ornament in teaching junior school students the basics of Decorative Applied Art: by the example of schools of Bashkortostan. Moscow, 2008. 187 p.
6. Polynskaya I.N.; Tsibinoga E.G. Methodology of teaching elementary school students to depict patterns. Modern problems of science and education. 2019. No 3. Pp. 17-25.
7. Tian He. Semantics of traditional Chinese ornament. Society. Environment. Development (Terra Humana). 2011. No 1. Pp. 173-178.
8. Jiali Yuan. Traditional culture of China: genesis and features of formation. Culture and Civilization. 2021. Vol. 11. No 6A. Pp. 194-201.
9. Zhao Chen. Traditional folk ornament: the specifics of the Chinese school of

- ornament studies (from the Ming era to the policy of “reform and opening up”). Manuscript. 2021. Vol. 14. Issue 7. Pp. 1512-1516.
10. Chen Yutsen, Amanzholov S.A. Methodology of teaching Chinese traditional uzoor and analysis of innovative methods. Modern problems of science and education: proceedings of the scientific conference. 2023. No 15. Pp. 66-78.
 11. Yao Zhuyu. Cultural Features of Traditional Chinese Ornaments. Stolypinskii Vestnik. 2023. No 9 [electronic resource].
 12. Yaroslavtseva L.R. Natsional'naya tainopisnosti. Tomsk: Institution of additional education “Fakel”, 2023. 31 p.
 13. Jin Li. The Expressive Study of Chinese Traditional Patterns on Modern Utensils. 3rd International Conference on Interdisciplinary Social Sciences & Humanities. China, 2020. Pp. 530-536.
 14. Jones O. Examples of Chinese ornament selected from objects in the South Kensington Museum and othe collections. London: S & T Gilbert Publishing House, 1867. 113 p.
 15. Jun Gong. Chinese Traditional Folk Pattern and Modern Graphic Design. Asian Social Science. 2008. T. 4. № 2. C. 65-68.

Информация об авторе: Ян Сяохан – аспирант, Московский Педагогический Государственный Университет,
г. Москва, Россия, г. Вэйнань, провинция Шэньси, Китайская Народная Республика
Xiaohang.yang@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Yang Xiao Hang – Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University,
г. Москва, Россия, Weinan, Shaanxi Province, People's Republic of China
Xiaohang.yang@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 13.03.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.04.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2025

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



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-112-128

УДК 159.9

EDN MNOFNU

**ПОЛОРОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАИМОСВЯЗИ
ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ
С ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706200>
ssign67@mail.ru

Ольга Эдуардовна Шуберт

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

spices.yug@gmail.com

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме взаимосвязи пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте. Юноши и девушки могут по-разному подходить к вопросам питания и контроля веса, причем стереотипы о «правильном» поведении в этой сфере могут быть разными для гендеров. Раскрыты сущность, особенности пищевого поведения и причины развития пищевых расстройств в юношеском возрасте. *Гипотеза исследования* – пищевое поведение в юношеском возрасте обладает полоролевыми особенностями и зависит от уровня перфекционизма: вероятность расстройства пищевого поведения выше при более высоком уровне перфекционизма личности; у девушек взаимосвязь перфекционизма и расстройств пищевого поведения выражена сильнее, чем у юношей. **Материалы и методы.** Монографический анализ, системный подход, приемы сравнительного анализа. Для исследования полоролевых характеристик взаимосвязи особенностей пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте следует использовать описанные методики –

«Шкалу оценки пищевого поведения» D.M. Garner в адаптации О.А. Ильчика и Опросник «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта (адаптация И.И. Грачевой). Исследование проходило на базе МБОУ «СШ № 6» поселка Энем Тахтамукайского района Республики Адыгея. Выборка состояла из 50 учеников 10 и 11 классов (из них 26 юношей и 24 девушки). Исследование организовано в разрезе двух групп – юноши и девушки, а связь между уровнем перфекционизма и наличием расстройств пищевого поведения определялась при помощи коэффициента корреляции Спирмена. **Результаты и обсуждение.** Диагностика пищевого поведения показала наличие в выборке лиц, склонных к ограничительному пищевому поведению вследствие стремления к худобе и недовольства своим телом. При этом это стремление сильнее выражено у девушек, чем у юношей. **Вывод и заключение.** Профилактика патологического перфекционизма личности и лечение расстройств пищевого поведения в юношеском возрасте – это важная задача, от решения которой зависит формирование устойчивой личности и повышение качества жизни юношей и девушек в возрасте 15 – 23 лет. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования в процессе разработки научно-методических материалов для педагогов, организации мероприятий в общеобразовательных организациях, направленных на профилактику пищевых расстройств у юношей и девушек, формирование у них нормальных требований к себе и окружающим.

Ключевые слова: перфекционизм личности, расстройство пищевого поведения, юношеский возраст

Для цитирования: Игнатович С.С., Шуберт О.Э. Полоролевые характеристики взаимосвязи пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том 8. № 2. С. 112-128
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-112-128

Original article

SEX-ROLE CHARACTERISTICS OF THE RELATIONSHIP EATING BEHAVIOR TRAITS AND PERFECTIONISM IN ADOLESCENCE

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706200>

ssign67@mail.ru

Olga Ed. Shubert

Kuban State University

Krasnodar, Russia.

spices.yug@gmail.com

Annotation. Introduction. The article is devoted to the problem of the relationship features of eating behavior and perfectionism in adolescence. Young men and girls can approach the issues of nutrition and weight control in different ways, and stereotypes about “correct” behavior in this sphere can be different for genders. The essence, peculiarities of eating behavior and reasons for the development of eating disorders in adolescence are revealed. Hypothesis of the study – eating behavior in adolescence has gender-specific features and depends on the level of perfectionism: the probability of eating disorders is higher at a higher level of perfectionism of personality; in girls the relationship between perfectionism and eating disorders is more pronounced than in boys. **Materials and methods.** Monographic analysis, systematic approach, techniques of comparative analysis. To investigate the gender characteristics of the relationship between the features of eating behavior and perfectionism in adolescence we should use the described methods - the “Scale of Food Behavior Assessment” by D.M. Garner in the adaptation of O.A. Ilchik and the questionnaire “Multidimensional Perfectionism Scale” by P. Hewitt and G. Flett (adaptation of I.I. Gracheva). The study was conducted on the basis of MBOU “School No. 6” in Enem settlement of Takhtamukaisky district of the Republic of Adygea. The sample consisted of 50 pupils of 10th and 11th grades (26 boys and 24 girls). The study was organized in the context of two groups - boys and girls, and the relationship between the level of perfectionism and the presence of eating disorders was determined using the Spearman correlation coefficient. **Results and Discussion.** The diagnosis of eating behavior showed the presence in the sample of persons prone to restrictive eating behavior due to the desire for thinness and dissatisfaction with their bodies. At the same time, this desire is more pronounced in girls than in boys. **Conclusion and Conclusion.** Prevention of pathological perfectionism of personality and treatment of eating disorders in adolescence is an important task, the solution of which depends on the formation of a stable personality and improving the quality of life of young men and girls aged 15 – 23 years. The practical significance of the study lies in the possibility of use in the process of developing scientific and methodological materials for teachers, organizing activities in general educational organizations aimed at the prevention of eating disorders in young men and girls, the formation of their normal requirements for themselves and others.

Keywords: personality perfectionism, eating disorder, adolescence

For Citation: Ignatovich S.S., Schubert O.E. Sex-role characteristics of the relationship eating behavior traits and perfectionism in adolescence. Pedagogy: history, prospects 2025. Vol. 8. No. 2 . С. 112-128

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-2-112-128

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем обстоятельством, что юношеский возраст представляет собой период активного формирования личности, включая отношение к питанию и стремление к достижению совершенства в разных областях жизни – учебе, спорте, межличностных отношениях и т. д. Поэтому в контексте юношеского возраста темы перфекционизма и пищевого поведения встречаются сегодня все чаще, что говорит об их злободневности. Для того чтобы помочь подросткам в этом непростом жизненном этапе важно не только знать их психологические особенности, но и исследовать полоролевые характеристики взаимосвязи между особенностями пищевого поведения и перфекционизмом. Именно в юношеском возрасте подростки испытывают максимальное давление общества по поводу их внешнего вида, что может сказаться на их пищевом поведении и способствовать соблюдению диеты или формированию расстройств пищевого поведения. Не только девушки, но и юноши сегодня все сильнее стремятся соответствовать общепринятым стандартам красоты, поэтому многие из них прибегают к экстремальным методам контроля за своим весом и питанием. Это (в сочетании) с высоким уровнем перфекционизма, усугубляющим данную проблему, способствует развитию различных расстройств пищевого поведения. Перфекционизм в данном случае способен оказать негативное влияние на пищевое поведение личности в юношеском возрасте, поскольку ее стремление к идеалу может привести к принятию крайних мер в отношении своего питания.

В тоже время юноши и девушки могут по-разному подходить к вопросам питания и контроля за весом, причем стереотипы о «правильном» поведении в этой сфере могут быть разными для гендеров. Известно, у девушек чаще встречается стремление к худобе и контролю за питанием, в то время как у юношей акцент может быть сделан на наборе мышечной массы и преобладании белка в пище. В связи с этим исследование полоролевых различий во взаимосвязи особенностей пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте становится необходимым для того, чтобы лучше понимать, как эти факторы проявляются у подростков обоих полов и какие подходы к помощи им в развитии здорового отношения к питанию могут быть максимально продуктивными.

Перфекционизм – это сильное убеждение личности, что неидеальный результат работы не имеет права на существование, что идеал может, а следовательно, должен быть достигнут. Перфекционизм личности имеет для нее серъ-

ёзные последствия, среди которых наиболее распространено ее нахождение в постоянном стрессе, вызванном несопадением реальных результатов с желаемыми. Этот стресс сказывается на человеке – его мучают головные боли, ухудшается качество сна (иногда для перфекционистов характерна бессонница). Пищевое поведение юноши и девушка также меняется. Если перфекционизм нацелен на достижение идеала стройности тела либо набор мышечной массы, то тщательно корректируется потребление продуктов, используются строгие диеты, возможны срывы в «заедания» плохого настроения и т.д. В тяжелых случаях возможна нервная анорексия и нервная булимия. Изучение перфекционизма и его взаимосвязи с расстройствами пищевого поведения представляет собой ценную базу для профилактики его патологических проявлений в юношеском возрасте. Благодаря изучению полоролевых характеристик взаимосвязи этих состояний психолог может подобрать наиболее действенные методы коррекции и профилактики дисфункциональных пищевых привычек, вызванных перфекционизмом. В свою очередь это способствует формированию у людей в юношеском возрасте более здорового и гармоничного образа. В качестве перспективных методов работы с молодыми людьми в этой области можно назвать оценку их мотивации, повышение их самооценки, методы тренировки навыков адаптации и другие инструменты профилактики негативных последствий патологического перфекционизма в юношеском возрасте для коррекции пищевого поведения юношей и девушек.

Профилактика патологического перфекционизма личности и лечение расстройств пищевого поведения в юношеском возрасте – это важная задача, от решения которой зависит формирование устойчивой личности и повышение качества жизни юношей и девушек в возрасте 15–23 лет.

В основу исследования положены:

- концепция аддитивного поведения Ц.П. Короленко и А.Ю. Егорова, рассматривающих нарушение пищевого поведения с позиции нехимической аддикции;
- положение о структуре перфекционизма (Н.Г. Гаранян);
- дифференциально-психологический подход, который опирается на идеи типологического подхода в перфекционизме (Н.Г. Гаранян, Д. Хамачек, А.Б. Холмогорова);
- положение о психологических особенностях личности (Б.Г. Ананьев);
- положения о связи перфекционизма с состоянием психики, в том числе о его негативном влиянии на самооценку, тревожность, уровень ответственности и ведомость (Р. Бернс).

Исследование организовано в разрезе двух групп – юноши и девушки, а связь между уровнем перфекционизма и наличием расстройств пищевого поведения определена при помощи коэффициента корреляции Спирмена.

Описанный комплексный подход к исследованию позволил лучше понять механизмы формирования пищевого поведения и его связь с перфекционизмом в юношеском возрасте.

Методы исследования

В работе использовался монографический анализ, системный подход, приемы сравнительного анализа. Изучались теоретические и методические подходы к исследованию взаимосвязи особенностей пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте, а также научные труды в области педагогики и психологии. Использовалась «Шкала оценки пищевого поведения» D.M. Garner в адаптации О.А. Ильчика и Опросник «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта (адаптация И.И. Грачевой).

Обзор литературы

Проблема изучения полоролевых характеристик взаимосвязей между особенностями пищевого поведения и перфекционизмом в юношеском возрасте сегодня уделяется крайне мало внимания в научных трудах. При этом ее составляющим – изучению пищевого поведения подростков и диагностике уровня их перфекционизма уделяется много внимания. Так, пищевому поведению в юношеском возрасте посвящены труды современных авторов: М.Ф. Гарибшоевой, А.Д. Гранкиной, А.О. Грицай, С.В. Гудзенко, Л.Г. Жедуновой, О.А. Ильчик, Д.А. Кошелевой, А.В. Лемешко, М.А. Ливзан, О.В. Мясниковой, Е.С. Набойченко, В.Д. Переломовой, Н.А. Подберезко, В.В. Поздняк, С.А. Сажинной, П.П. Хороших, У.Д. Шестаковой, Т.В. Юрьевой. Перфекционизму и его диагностике посвящены статьи: К.Д. Акрамова, Н.А. Буровой, К.Д. Бутко, Л.А. Волковой, И.И. Грачевой, А.Г. Каменюкина, К.В. Ким, Е.К. Коштановой, М.А. Кривленя, А.Я. Кузнецова, Е.В. Кузнецовой, Е.В. Кузьминовой, Л.А. Михеевой, М.К. Омаровой, Е.А. Пархоменко, Н.В. Попель, А.М. Скуповой, З.Р. Совмиз, Е.А. Соколовича, Ю.Е. Соломатиной, Л.И. Тепловой, У.А. Токарь, Т.Е. Федосеевой, Н.Е. Шафажинской, Л.А. Юшковой и других ученых. Несмотря на значимость пищевого поведения и перфекционизма для формирования личности молодого человека, проблема исследования полоролевых характеристик взаимосвязи между ними изучена недостаточно.

Попытки исследовать взаимосвязь между ними в юношеском возрасте осложняются влиянием разных факторов.

Во-первых, в юношеском возрасте личность развивается очень быстро, что затрудняет установление причинно-следственных связей между перфекционизмом и пищевым поведением юношей и девушек.

Во-вторых, большинство ученых и специалистов акцентируют свое внимание на заболеваниях, связанных с пищевыми расстройствами (анорексией и

булимией), в то время как механизмы влияния перфекционизма на обычные пищевые привычки не получили должного освещения в литературе.

В-третьих, изучению этой проблемы препятствует большое разнообразие методов определения пищевого поведения и перфекционизма. Оно затрудняет сравнение результатов разных авторов и формирование единой научной парадигмы в этой области.

Противоречия исследования.

На основании изложенного можно утверждать, что сегодня сложилось много противоречий, в том числе, между:

- значимостью исследования взаимосвязи особенностей пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте и небольшим количеством научных исследований, посвященных этой проблеме;
- необходимостью формирования правильных пищевых привычек в юношеском возрасте и практически полным отсутствием внимания педагогов к этой проблеме;
- важностью разумных требований к себе и окружающим в позиции обеспечения счастья юношей и девушек и влиянием общества, подталкивающего к формированию у них высокого уровня перфекционизма.

Выявленные противоречия в исследовании полоролевых характеристик взаимосвязи между особенностями пищевого поведения и перфекционизмом в юношеском возрасте подчеркивают важность проведения дальнейших исследований для установления понятных закономерностей между данными переменными.

Проблема исследования заключается в необходимости ответа на вопрос: имеется ли взаимосвязь между особенностями пищевого поведения и перфекционизмом в юношеском возрасте и каковы полоролевые характеристики этой взаимосвязи?

Путем теоретического анализа нами раскрыта сущность, особенности пищевого поведения и причины развития пищевых расстройств в юношеском возрасте; изучен перфекционизм в юношеском возрасте: сущность, последствия и профилактика патологического перфекционизма личности.

Пищевое поведение представляет собой многогранную систему предпочтений, привычек и отношения к пище, основанной на выборе продуктов, их потреблении, пищевых предпочтениях, регуляции пищевого режима и остальных индикаторов потребления продуктов питания и блюд. Это совокупность процессов и функций, связанных с приемом пищи и регуляцией аппетита. В юношеском возрасте пищевое поведение отличается тем, что в этот период жизни у человека происходит изменение вкусовых пристрастий, из-за чего меняются предпочтения в потребляемой пище. При этом у многих юношей и девушек в этот период вкусовые предпочтения меняются по несколько раз,

наблюдается непредсказуемость в выборе продуктов питания. Кроме того, для этого возраста характерен несбалансированный рацион и неправильное питание. Во многом это обусловлено незрелостью юношей и девушек в этом периоде жизни и их и неспособностью приобретать качественные продукты вследствие недостаточно высокого заработка или его отсутствия вследствие очной учебы.

Следует отметить, что в юношеском возрасте люди подвержены влиянию извне, что обуславливает выбор их блюд, состав продуктовой корзины. Такое влияние может быть негативным и способствовать появлению разных пищевых расстройств, в т. ч. булимии и анорексии.

При изучении взаимосвязи особенностей пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте следует уделить большое внимание полоролевым характеристикам. Важно выявить отличия, связанные с полом, гендерными стереотипами, социальными ролями в обществе, культурными различиями с пр. Все эти полоролевые характеристики могут оказать существенное влияние на пищевое поведение юношей и девушек.

Считается, что у юношей перфекционизм, связанный со стремлением к идеальному мускулистому телосложению, может проявить себя в виде несбалансированного питания и отказа от клетчатки в пользу белков. Возникающие у девушек пищевые расстройства, как правило, связаны с их стремлением к достижению идеала красоты, которое современное общество в основном понимает как удобу.

В процессе исследования полоролевых характеристик взаимосвязи особенностей пищевого поведения с перфекционизмом необходимо учитывать особенности переходного возраста и конкретные жизненные ситуации, в которых оказались девушки и юноши. Все это также может влиять на стремление к перфекционизму, а через него – на формирование расстройств пищевого поведения. Стремление личности к патологическому перфекционизму в сочетании с проблемами в школе или во взаимоотношениях с семьей могут привести к сильному расстройству пищевого поведения. Способствуют этому и сложности поведения юношей и девушек в социальной сфере.

В юношеском возрасте происходят значительные изменения в психическом и физическом развитии человека, поэтому особенности личности в данный период являются предметом многочисленных исследований в психологии.

Из современных авторов этой проблеме уделяют внимание К.Д. Акрамов [1], Е.В. Кузнецова [2], Н.В. Попель [3] и др. При этом К.Д. Арамов [1] отмечает, что «временные границы юности разными авторами определяются по-разному. Наиболее часто, выделяя границы, исследователи соотносят его с хронологическим возрастом 15 – 23 лет, при этом возраст от 15 до 18 лет обозначается как ранняя юность (старший школьный возраст)», тогда как возраст от 18 до 23 лет, соответствующий периоду жизни после окончания школьного обучения, называют поздней юностью» [1]. Именно в юношеском возрасте

формируются взгляды человека, его поведенческие стратегии (в том числе и питания). В связи с этим исследование полоролевых характеристик групп людей юношеского возраста считается крайне важным аспектом, без которого невозможно полноценно понять связь между перфекционизмом и пищевым поведением юношей и девушек.

Н.В. Попель называет «такие особенности лиц юношеского возраста как самооценка, тревожность» [3]. Они, безусловно, влияют на пищевое поведение лиц в данном периоде жизни. Также следует отметить, что в этом возрасте, как правило, люди начинают чувствовать более сильный голод, но при этом проявляют сильный интерес к разнообразным диетам (многие фактически прибегают к голоданию, которое также считается одной из форм расстройств пищевого поведения).

Усиленное желание питаться в этом возрасте специалисты связывают с физиологическими изменениями, которые протекают в организме. Однако нельзя исключать и влияние других факторов, таких как реклама, которая стремится повысить продажи и призвана усилить желание поесть у юношей и девушек. При этом, как правило, рекламируется вредная пища или фастфуд («Вкусно и точка», «ROSTIC'S», «Subway» и т. д.). Подобное питание способствует набору лишнего веса, увеличивает риск возникновения сахарного диабета и т. д. Помимо уже перечисленных факторов на пищевое поведение людей, находящихся в юношеском возрасте, влияют их личностные особенности, такие как уровень перфекционизма и полоролевые характеристики.

Способствуют формированию пищевых расстройств *социокультурные факторы*. В любом обществе всегда установлены стандарты красоты, которым стараются следовать юноши и девушки. Способствуют этому модели и звезды шоу-бизнеса, которые постоянно мелькают с экранов телевизоров. Из-за давления общества и популярности звезд в юношеском возрасте у многих возникает иллюзия, что их тело должно быть безупречным, и они начинают корректировать свое пищевое поведение. При этом только часть подростков начинает следовать правильному питанию, а остальные – голодают, употребляют в пищу только определенные продукты, т. е. всячески демонстрируют нездоровое пищевое поведение. На этот шаг юношей и девушек толкает диссонанс между желаемым и реальным телом. Из-за него у многих людей в данном возрасте имеются комплексы, наблюдается низкая самооценка. Многие из них впоследствии начинают проявлять усиленную заботу о своем питании или наоборот.

Накладывает отпечаток на формирование отношения к пище *семья и воспитание*. Если близкие поддерживают их на протяжении их жизни, создают комфортную обстановку в семье, проявляют понимание и заботу, учат правильному питанию, то это способствует формированию грамотного пищевого поведения. И наоборот, если в семье родители имеют проблемы с пищевым поведением, плохо относятся к детям, а затем и подросткам, то это способствует возникновению у них соответствующих расстройств, связанных с приемом пищи.

Резюмируя сущность, особенности пищевого поведения и причины развития пищевых расстройств в юношеском возрасте, отметим, что под расстройством пищевого поведения следует понимать класс психогенно обусловленных поведенческих синдромов, вызывающий беспорядок в организации процессов, связанных с приемом пищи и регуляцией аппетита. Это неправильный выбор продуктов питания, негативные привычки, связанные с приемом пищи, которые вредят здоровью индивида. Для юношеского возраста характерна резкая смена вкусовых предпочтений, тревожность и низкая самооценка. Все это может способствовать формированию неправильного пищевого поведения. В юношеском возрасте пищевые расстройства могут быть вызваны действием различных факторов, в том числе иметь глубокие корни, связанные с психологическими особенностями личности, влиянием социальных факторов и семьи.

В последнее время появилась идея, что расстройства пищевого поведения могут быть обусловлены высоким уровнем перфекционизма, например, недостижимым стремлением к идеальной фигуре. Изучение полоролевых характеристик и их взаимосвязи с пищевым поведением и перфекционизмом в юношеском возрасте сегодня является важнейшей задачей, от решения которой зависит понимание причин развития этих расстройств.

Нами установлено, что причины формирования у юношей и девушек пищевых расстройств многочисленны и одной из них может быть перфекционизм, т. е. стремление к идеальности, достижению высочайших стандартов и требовательностью к себе и (или) отгружающим. Если в юношеском возрасте для личности характерно стремление к достижению идеала во всем, в том числе и фигуре, то это является предпосылкой формирования пищевых расстройств и может привести к анорексии или нервной булимии.

Юноши и девушки, стремящиеся достичь идеальной фигуры, испытывают внутреннее давление и не довольны собой, даже если выглядят, по мнению окружающих, прекрасно. Они предъявляют к себе, а иногда и к окружающим такие требования, которых невозможно достичь в принципе. Поэтому начинают контролировать свой вес, питание, склоняются к строгим диетам, в которых нет баланса микроэлементов. А также при небольшом объеме питания они могут чрезмерно заниматься спортом. Возможны и иные ситуации – из-за давления, вызванного стремлением к достижению идеала и строгого контроля в приеме пищи, они могут срываться, что периодически приводит их к перееданию. Их преследует желание достичь идеала в глазах окружающих.

Перфекционизм выступает ключевым понятием, которое активно изучается психологами. «Впервые феномен перфекционизма в психологическом аспекте был рассмотрен А. Адлером в качестве компенсаторного стремления к совершенству (превосходству), а также К. Хорни, определившей данную личностную особенность, как нарциссическую патологию характера. При этом в работах данных исследователей под перфекционизмом понимался высокий уровень стандартов, которые личность выставляет для себя, так и для окружа-

ющих людей» [2]. Это зачастую патологическое стремление достигать высоких стандартов и идеала во всем. Высоко перфекционистически ориентированные личности несчастны, так как всегда испытывают страх не достичь идеала, стресс и дискомфорт. При этом они имеют низкую самооценку, считая, что не так хороши, как следовало бы.

Авторы Л.А. Михеева и О.Ю. Гроголева рассматривают перфекционизм как «...убежденность личности в том, что совершенствование, как собственное, так и других людей, является той целью, к которой должен стремиться человек» [4].

Из сказанного выше можно сделать вывод, что сущность перфекционизма выражается в стремлении к достижению высоких стандартов. Такие личности хотят безупречно выполнять все поставленные перед ними задачи и страдают, когда не удастся достигнуть совершенства. Отличительными чертами таких людей считается высокий уровень самокритичности, постоянное стремление к самосовершенствованию. Сопровождает их жизнь и чувство неудовлетворенности результатами своей работы (даже в том случае, если они показывают самые высокие результаты в какой-либо группе).

Важно изучать стремление человека к идеалу, поскольку перфекционизм влияет на все стороны жизни и сферы жизнедеятельности человека. Не является исключением и пищевое поведение. Сегодня все чаще встречаются исследования, которые направлены на изучение и понимание взаимосвязи между особенностями пищевого поведения и перфекционизмом.

Например, А.Г. Каменюкин уверен, что «При РПП (Расстройствах пищевого поведения) перфекционизм и дихотомическое мышление могут приводить к переживаниям из-за формы и веса тела и в поведении пациента реализовывать жесткие диетические ограничения» [5]. Уровень перфекционизма может влиять на формирование некоторых расстройств, таких как расстройство пищевого поведения. Он влияет на такие параметры как частота приема пищи, выбор продуктов питания, отношение к своему телу и различным диетам.

В отличие от остальных людей перфекционисты могут стремиться к идеальным стандартам в области питания. Это может способствовать развитию у них разных дисфункциональных пищевых привычек. Наиболее широко распространены из них такие дисфункциональные пищевые привычки как ограничения в еде, чрезмерная забота о пище, подавление аппетита и даже компульсивное переедание. На основании изложенного сегодня все чаще говорят о том, что перфекционизм сопряжен с высоким риском развития расстройств пищевого поведения, особенно в юношеском возрасте, что связано с рассмотренными выше особенностями личности людей на данном этапе жизненного пути. Важно уметь работать с людьми юношеского возраста, склонными к перфекционизму в сочетании с расстройствами пищевого поведения. Необходимо изучать подходы к коррекции перфекционизма, которые выработаны психологической терапией. Они включают в себя применение когнитивно-поведенческих мето-

дик, тренингов по принятию себя и управлению стрессом, а также работу над установлением здоровых границ и стандартов в питании.

Важной задачей современных педагогов и психологов является профилактика патологического перфекционизма в юношеском возрасте. От решения этой задачи зависит будущее молодого поколения, поскольку паттерны и основные черты характера личности утверждаются на данном этапе их жизни.

У.А. Токарь, Т.В. Капустина, Е.Ф. Боленкова отмечают, что «...люди с патологическим перфекционизмом склонны к выражению дезадаптивных схем, поэтому они чувствительны к оценке окружающих, завышают требования к себе и крайне редко оценивают свои достижения позитивно, все это дисгармонично сказывается на их поведении. Можно предположить, что в их детском опыте были травмирующие события. У людей, не имеющих перфекционизма, РДС проявляются менее выражено, вероятно, за счет равнодушия к самосовершенствованию и отсутствия попыток достичь одобрения. Но, вероятно, они все равно недостаточно адаптивны и у них есть личные дезорганизирующие факторы. Люди с нормальным перфекционизмом более склонны к адаптивному поведению» [6]. Таким образом, патологический перфекционизм имеет негативные последствия для здоровья людей юношеского возраста (как физического, так и психического).

Одним из направлений профилактики проявлений патологического перфекционизма личности юношеского возраста может быть коррекция пищевого поведения. Оно является отражением индивидуальных особенностей личности. Исследование Д.А. Кошелевой и В.И. Колесниковой доказали, что девушки с высоким уровнем перфекционизма имеют склонность к ограничениям в пищевом поведении. Они крайне тщательно контролируют объемы пищи, ведут подсчет калорий, следят за качеством продуктов. И все это они делают для того, чтобы иметь безупречный внешний вид, соответствующий самым высоким стандартам красоты к безупречному внешнему виду [7].

Результат

В результате исследования нами было установлено, что под пищевым поведением следует понимать комплекс поведенческих и психологических особенностей, связанных с питанием, в том числе диетами, переживанием веса, саморегуляцией приема пищи и т.д.

Диагностика пищевого поведения показала наличие в выборке (как среди юношей, так и девушек) лиц, склонных к ограничительному пищевому поведению вследствие стремления к худобе и недовольства своим телом. При этом это стремление сильнее выражено у девушек, чем у юношей. Число девушек, склонных к высокому уровню перфекционизма (одна из шкал методики Д.М. Garner в адаптации О.А. Ильчика) соответствует числу девушек с высоким стремлением к худобе, что косвенно подтверждает наличие связи между этими переменными.

Диагностика уровня перфекционизма показала, что высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя, характерен для 16,67 % девушек и 11,54 % юношей – учащихся 10 и 11 классов МБОУ «СШ № 6». При этом высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других, диагностирован у 12,50 % девушек и 7,69% юношей. Кроме того, 4,17 % девушек и 3,85 % юношей имеют высокий уровень социально предписанного перфекционизма.

Обнаружена умеренная зависимость ($0.3 \leq r < 0.7$) между:

- – стремлением девушек и юношей к худобе, проявляющемся в ограничительном пищевом поведении, и перфекционизмом, ориентированном на себя, а также социально предписанном перфекционизмом;
- – недовольством собственным телом и такими составляющими перфекционизма, как перфекционизм, ориентированный на себя и социально предписанный перфекционизм.

Благодаря этому доказана гипотеза исследования, заключающаяся в предположении о том, что пищевое поведение в юношеском возрасте обладает полоролевыми особенностями и зависит от уровня перфекционизма: вероятность расстройства пищевого поведения выше при более высоком уровне перфекционизма личности; у девушек взаимосвязь перфекционизма и расстройств пищевого поведения выражена сильнее, чем у юношей.

В качестве перспективных методов работы с молодыми людьми в этой области можно назвать оценку их мотивации, повышение их самооценки, методы тренировки навыков адаптации и другие инструменты профилактики негативных последствий патологического перфекционизма в юношеском возрасте для коррекции пищевого поведения юношей и девушек.

Перечисленные методики позволят перфекционистам принять неидеальный результат, радоваться жизни, в этом смысле способствуют снижению у них стресса. Благодаря указанным методикам они смогут более гибко относиться к результатам своей деятельности, что очень важно для их дальнейшего счастья. Важно, чтобы юноши и девушки могли принять себя со всеми своими недостатками и поддерживали здоровый баланс между удовлетворенностью своими достижениями и тем самым стремлением к совершенству.

Выводы и заключение

Таким образом, перфекционизм – это сильное убеждение личности, что неидеальный результат работы не имеет права на существование, что идеал может, следовательно, должен быть достигнут. Перфекционизм личности имеет для нее серьёзные последствия, среди которых наиболее распространено ее нахождение в постоянном стрессе, вызванном несовпадением реальных резуль-

татов с желаемыми. Этот стресс сказывается на человеке – его мучают головные боли, ухудшается качество сна (иногда для перфекционистов характерна бессонница). Пищевое поведение юноши и девушка также меняется. Если перфекционизм нацелен на достижение идеала стройности тела либо набор мышечной массы, то тщательно корректируется потребление продуктов, используются строгие диеты, возможны срывы в «заедания» плохого настроения и т. д. В тяжелых случаях возможна нервная анорексия и нервная булимия. Изучение перфекционизма и его взаимосвязи с расстройствами пищевого поведения представляет собой ценную базу для профилактики его патологических проявлений в юношеском возрасте. Благодаря изучению полоролевых характеристик взаимосвязи этих состояний психолог может подобрать наиболее действенные методы коррекции и профилактики дисфункциональных пищевых привычек, вызванных перфекционизмом. В свою очередь это способствует формированию у людей в юношеском возрасте более здорового и гармоничного образа.

Под расстройством пищевого поведения следует понимать класс психогенно обусловленных поведенческих синдромов, вызывающий беспорядок в организации процессов, связанных с приемом пищи и регуляцией аппетита. Это неправильный выбор продуктов питания, негативные привычки, связанные с приемом пищи, которые вредят здоровью индивида. Для юношеского возраста характерна резкая смена вкусовых предпочтений, тревожность и низкая самооценка. Все это может способствовать формированию неправильного пищевого поведения. В юношеском возрасте пищевые расстройства могут быть вызваны действием различных факторов, в том числе иметь глубокие корни, связанные с психологическими особенностями личности, влиянием социальных факторов и семьи. В последнее время появилась идея того, что расстройства пищевого поведения могут быть обусловлены высоким уровнем перфекционизма, например, недостижимым стремлением к идеальной фигуре. Изучение полоролевых характеристик и их взаимосвязи с пищевым поведением и перфекционизмом в юношеском возрасте сегодня является важнейшей задачей, от решения которой зависит понимание причин развития этих расстройств.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования ее положений и выводов относительно полоролевых характеристик взаимосвязи особенностей пищевого поведения с перфекционизмом в юношеском возрасте в процессе разработке научно-методических материалов для педагогов, организации мероприятий в общеобразовательных организациях, направленных на профилактику пищевых расстройств у юношей и девушек, формирование у них нормальных (не завышенных) требований к себе и окружающим.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акрамов, К.Д. Особенности проявлений и взаимосвязи перфекционизма и жизнестойкости личности в юношеском возрасте / К.Д. Акрамов // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2020. – № 4. – С. 61–78.
2. Кузнецова, Е.В. Психологические причины перфекционизма лиц юношеского возраста / Е.В. Кузнецова // Вестник экспериментального образования. – 2021. – № 1 (26). – С. 1–11.
3. Попель, Н.В. Психологические особенности личности лиц юношеского возраста, склонных к перфекционизму / Н.В. Попель // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете – 2024: традиции и инновации. Материалы Международного научно-практического фестиваля (Иваново, 15–27 апреля 2024 года). – Иваново, 2024. – С. 514–520.
4. Михеева Л.А. Типологические особенности личности перфекциониста / Л.А. Михеева, О.Ю. Гроголева // Молодёжь третьего тысячелетия : сборник научных статей (Омск, 01–26 апреля 2020 года). – Омск, 2020. – С. 893–897.
5. Каменюкин, А.Г. Перфекционизм как трансдиагностическая мишень / А.Г. Каменюкин // Вестник Московской международной академии. – 2021. – № 1. – С. 92–103.
6. Токарь, У.А. Ранние дезадаптивные схемы у людей с нормальным и патологическим перфекционизмом / У.А. Токарь, Т.В. Капустина, Е.Ф. Боленкова // Человеческий капитал. – 2024. – № 9 (189). – С. 141–149.
7. Кошелева, Д.А. Теоретический анализ особенностей проявления перфекционизма у девушек с нарушениями пищевого поведения в юнгианской парадигме / Д.А. Кошелева, В. И. Колесникова // Психология и педагогика в Крыму: пути развития (Екатеринбург, 16 декабря 2022 года). – Екатеринбург, 2023. – № 3. – С. 209–218.

REFERENCES

1. Akramov, K.D. Peculiarities of manifestations and interrelationship of perfectionism and resilience of personality in adolescence. K.D. Akramov. Izvestiya vysokikh uchebnykh obucheniya. Ural region. 2020. № 4. С. 61-78.
2. Kuznetsova, E.V. Psychological reasons of perfectionism of adolescent age persons. E.V. Kuznetsova. Vestnik of experimental education. 2021. № 1 (26). С. 1-11.
3. Popel, N.V. Psychological features of the personality of adolescents prone to perfectionism. N.V. Popel. Research activities in the classical university, 2024: traditions and innovations. Materials of the International Scientific and Practical Festival (Ivanovo, April 15-27, 2024). Ivanovo, 2024. С. 514-520.

4. Mikheeva, L.A. Typological features of the perfectionist personality. L.A. Mikheeva, O.Y. Grogoleva. Youth of the third millennium: Collection of scientific articles (Omsk, April 01-26, 2020). Omsk, 2020. С. 893-897.
5. Kamenyukin, A.G. Perfectionism as a transdiagnostic target. A.G. Kamenyukin. Bulletin of the Moscow International Academy. 2021. № 1. С. 92-103.
6. Tokar, U.A. Early maladaptive schemes in people with normal and pathological perfectionism. U.A. Tokar, T.V. Kapustina, E.F. Bolenkova. Human Capital. 2024. № 9 (189). С. 141-149.
7. Kosheleva, D.A. Theoretical analysis of the features of perfectionism manifestation in girls with eating disorders in the Jungian paradigm. D.A. Kosheleva, V.I. Kolesnikova. Psychology and Pedagogy in Crimea: ways of development (Ekaterinburg, December 16, 2022). Yekaterinburg, 2023. № 3. С. 209-218.

Информация об авторах: Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц., кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия.

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

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706200ssign67@mail.ru>

Ольга Эдуардовна Шуберт – студент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) Психология образования

г. Краснодар, Россия.

spices.yug@gmail.com

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University

Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58202706200ssign67@mail.ru>

Olga Eduardovna Shubert – student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University». Training direction 44.03.02 Psychological and pedagogical education, orientation (profile) Psychology of education.

Krasnodar, Russia.

spices.yug@gmail.com

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.01.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.04.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2025

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

Рекомендовано учебно-методической комиссией ФППК

Филологические науки
Philological Sciences



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–8-2-129-152

УДК 811.161.1

EDN IMAEIV

**НЕВЕЖЛИВОСТЬ РЕЧИ КАК ФАКТОР
НЕГАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОБЕСЕДНИКА
(на материале русского языка)¹**

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 категория невежливости речи рассматривается на фоне широкого распространения «дурного языка» (сленга, вульгаризмов, обценной лексики) в России в последнее десятилетие XX века. Все речевые высказывания (реальные и потенциально возможные) априори разделены на три категории: 1) вежливая речь, 2) нейтральная речь и 3) невежливая речь. Объектом анализа является прагматика невежливой речи. Невежливость определяется как специфические формы коммуникации, способные оказать негативное воздействие на получателя речи. Механизм возникновения негативного воздействия обсуждается с использованием максим Г. П. Грайса и сформулированного им принципа кооперативности коммуникативного поведения человека, а также максим такта. Языковые средства невежливости речи в русском языке

¹ Впервые опубликовано в академическом журнале Осакинского университета в 1997 г. [2, с. 75-94]. Публикуется в новой редакции, так как актуальность изучения прагматики речевой деятельности в последние десятилетия возросла, а соответствующее издание Осакинского университета недоступно для российских исследователей. В интернете можно обнаружить только новейшие номера указанного журнала.

First published in the academic journal of Osaka University in 1997. [2, p. 75-94]. It is published in a new edition because the relevance of studying the pragmatics of speech activity has increased in recent decades, and the corresponding edition of Osaka University is not available for Russian researchers. Only the latest issues of this journal can be found on the Internet.

каталогизированы и кратко описаны. Особое внимание уделяется поэтике бранной речи, а также средствам выражения грубости в отношении личности посредством ссылок на предметы его/её обладания, включая части тела. Концепция, представленная в статье, иллюстрируется примерами из русской литературы XX века.

Ключевые слова: невежливость речи, прагматика грубой речи, эмоциональная речь и максимы Г.П. Грайса, невежливая речь и принципы коммуникативного речевого поведения, языковая ситуация в России конца XX века, поэтика бранной речи

Для цитирования: Дыбовский А.С. Невежливость речи как фактор негативного воздействия на собеседника (на материале русского языка) // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том. 8. № 2. С. 129-152
DOI: 10.17748/2686-9969-2024-8-2-129-152

Research Article

IMPOLITENESS IN SPEECH AS A NEGATIVE IMPACT ON THE INTERLOCUTOR (a Study Based on the Russian Language)

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 examines the issue of impoliteness in speech within the context of the widespread use of "bad language" (slang, vulgarisms, obscene lexicon) in Russia during the last decade of the 20th century. Speech utterances are preemptively categorized into three types: 1) polite speech, 2) neutral speech, and 3) impolite speech. The analysis primarily focuses on the pragmatics of impolite speech. Impoliteness is defined as specific communicative forms that can negatively impact the recipient. The mechanism behind the emergence of this negative impact (impoliteness) is explored using H. P. Grice's maxims and his principle of cooperative communicative behavior. The linguistic means of impoliteness in Russian are cataloged and briefly outlined. Particular attention is paid to the poetics of rude speech, as well as the means of expressing rudeness towards individuals through references to their possessions, including body parts. The concepts presented in this article are illustrated with examples from 20th-century Russian literature.

Keywords: speech impoliteness, pragmatics of rude speech, emotional speech and Grice's maxims, impolite speech and principles of communicative behavior, linguistic situations in late 20th century Russia, poetics of abusive speech

For citation: Dybovsky A. S. Impoliteness in Speech as a Negative Impact on the Interlocutor (a Study Based on the Russian Language). Pedagogy: History, Prospects. 2025. Volum 8. № 2, P. 129-152 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–8-2-129-152

Введение

История России 20-го столетия дает нам классический материал, показывающий взаимосвязь языка и культуры, языка и общества. Войны и революции, периоды анархии и двоевластия, голода и разрухи, классовой ненависти и массового террора оказали влияние и на состояние русского языка. Социальные потрясения дестабилизируют общество, меняют парадигму общественной жизни, заставляют людей бороться за существование, приспосабливаться к новым условиям, тем самым делают их более уязвимыми, неуравновешенными, раздражительными и агрессивными, что ведет к более частому употреблению форм грубой речи, связанной с культурой насилия.

Люмпенизация и маргинализация общества влечет за собой и распространение «дурного языка». Имевшее место в начале XX века физическое уничтожение прежних господствующих классов, изгнание старой элиты, нигилистическое отношение новой власти к дореволюционной культуре вызвали и сдвиги в стилистике русского языка, привели к выходу из употребления старых званий и титулов, видоизменению системы обращений и обозначения лиц, упрощению системы форм вежливости. Приход в государственный аппарат, административные, партийные, профсоюзные и хозяйственные органы большого количества малограмотных людей способствовал развитию канцелярско-бюрократического жаргона, вхождению в литературный язык элементов просторечия и арго. Тотальный контроль над культурой со стороны большевистской партии обусловил ломку традиционных канонов речевой эстетики, распространение образцов партийного «новояза» (ср. аббревиатуры типа *ликбез*, *комбед*, *совдеп*, *нарком*, *чеквалап* – чрезвычайная комиссия по заготовке валенок и лаптей, а затем ГУЛАГ, ОСО – *особое совещание*, ПШ – *подозрение в шпионаже*, ЧС – *член семьи осужденного*; СМЕРШ и т. д.).

Уничтожение высокой культуры, подрыв основ нравственности, массовые репрессии, прохождение миллионов людей сквозь сеть лагерей способствовали невиданному распространению многих ненормативных выражений: жаргонизмов, варваризмов, блатного языка. В XX веке элементы лагерного языка (воровского арго) проникли не только в солдатскую казарму, но и в студенче-

скую аудиторию, и в подростковую среду, не говоря уже о милиционерах и коммерсантах. *Авторитет, беспредел, разборка, вор в законе, крутой, баксы, штуки, круто наварили, поднялся, фраер, мент, макли, кидала, амбал, шкет, котлы* и многие другие слова и словосочетания в постсоветскую эпоху вышли далеко за пределы воровского жаргона, а первые четыре даже вошли в литературный язык.

Распространению грубой, вульгарной, ненормативной речи способствовала и демократизация российской жизни, вылившаяся в свободу зарабатывания денег любыми средствами и породившая бесчисленное количество стриптиз-шоу, казино, полуправильных предприятий интимных услуг. Либерализация издательского дела, снявшая цензурный контроль государства над языком печатной продукции и масс-медиа, открыла дорогу не только шедеврам андерграунда, но и похабщине, порнографии, натурализму. Меркантилизация и коммерциализация человеческих отношений нанесли невосполнимый ущерб нравственности общества. Новые маргинальные герои вошли в художественную литературу, стали романтизироваться средствами кино, воспеваются звездами эстрады [3].

Натурализм в изображении языка «улицы» был характерен для многих газетных публикаций. Самые грязные ругательства перестали скрывать за многоточием и стали употреблять без стеснения во многих художественных произведениях конца XX в. (ср.: «Русская красавица» Виктора Ерофеева, «Коммерсанты» Ильи Штемлера, «Кочевание до смерти» Владимира Максимова, «Игра в жмурки» Владимира Влахова и многие другие¹). В первое десятилетие постсоветской эпохи многие ранее «непечатные» слова пришли в литературу и на театральную сцену. Были переизданы нетленный «Лука Мудищев» И. С. Баркова, нецензурная эротическая поэзия, множество вульгарных произведений, приписываемых в том числе и русским классикам. На прилавках книжных магазинов в обилии появились «шедевры» переводной бульварной литературы. Раньше цензура не пропускала такие произведения, но в конце XX века такие произведения стали переиздаваться большими тиражами. Были изданы также словари тюремно-лагерно-блатного жаргона [4] и идиоматических выражений с обценной лексикой [1]. Изучение низкой, грубой, вульгарной, «матерной» и прочей ненормативной речи стало в 1990-е гг. актуальной проблемой.

В этой публикации мы обращаемся к понятию невежливости речи и рассматриваем механизмы возникновения, а также прагматику невежливости, в частности, в связи с нарушением субъектом речи принципа кооперативности [8]. С позиций теории прагматики речи анализируем примеры из русской литературы XX века с целью выяснить специфику невежливой (бранной) речи и выявить арсенал языковых средств негативного воздействия на адресата речи в русском языке.

¹ Более подробный список можно найти в [1, с 307–308].

Целью исследования является изучение прагматики невежливой (грубой) речи, а также механизмов её возникновения и воздействия на получателя речи.

Методы

Методом функционально-семантического анализа мы проанализировали большой массив текстов русской художественной литературы на основе философии языковой коммуникации Г.П. Грайса [8], описали и систематизировали важнейшие ресурсы русского языка, обладающие потенциалом негативного воздействия на получателя речи. Выявили необходимость дополнить принцип кооперативности Г.П. Грайса в коммуникации максимами такта, призванными смягчать речевое взаимодействие коммуникатора и реципиента.

В двух заключительных разделах этого очерка рассматривается выражение невежливости по отношению к обладателю чего-либо через объект обладания, а также описываются некоторые особенности поэтики бранной речи.

1. Определение понятия невежливости речи

Начнем с невежливости поведения. В русской культуре есть много форм поведения, которые считаются невежливыми. Например, невежливо перебивать чью-то речь, поворачиваться к собеседнику спиной, не снимать головной убор в помещении, отвечать вопросом на вопрос, невежливо разговаривать с женщиной сидя и т.д. Рассмотрим последний случай подробнее.

Ситуация 1. Некто сидит в ресторане. В это время с ним заговаривает подошедшая женщина, его знакомая. Будет ли невежливым, если он не встанет во время разговора с ней? Безусловно, этикет требует этого от мужчины. Что произойдет, если он этого не сделает? Вероятно, ожидания его собеседницы будут обмануты, и ее самолюбие будет задето.

Ситуация 2. Начальник сидит в своем кабинете. Входит секретарша, чтобы забрать бумаги. Встанет ли начальник? Скорее всего – нет. Будет ли это оскорблением для секретарши? Разумеется, нет. В данной ситуации она и не ожидает от начальника соблюдения светских приличий.

Ситуация 3. С работы приходит жена. Муж не встает, а только машет рукой в знак приветствия, продолжая читать газету. Сочтет ли жена его поведение оскорбительным? Да, если он всегда вставал, и нет, если этого в данной семье принято не было. Отсюда можно заключить, что невежливость возникает при нарушении сложившихся форм общения людей, когда некто не делает должного, в результате чего страдает самолюбие другого лица, или, иначе говоря, другое лицо испытывает негативное воздействие.

Таким образом, невежливость есть нарушение сложившегося ритуала общения, которое влечет за собой чьи-то обманутые ожидания, то есть, невежливость как категория межличностных отношений всегда есть нарушение сложившегося порядка, жизненных ритуалов, правил приличия, принятых форм

взаимодействия людей, чреватое для кого-то отрицательными эмоциями или даже потерей лица¹.

Априори мы будем считать, что все речевые произведения в русском языке (действительно произнесенные и только потенциально возможные) по воздействию на получателя речи подразделяются на три вида: 1) вежливая речь (*Не извольте беспокоиться; Премного вам благодарны*); 2) нейтральная речь (*Мир спасёт красота; Хоккеисты возвращаются в родные клубы*); 3) невежливая речь (*Ходят тут всякие; Замолчи, мерзавец! Зенки твои наглые!*). Три вышеназванные разновидности речевых произведений присутствуют, вероятно, во всех языках, но соотношение между вежливой, нейтральной и невежливой речью может быть различным. В этом легко убедиться при самом поверхностном сопоставлении русского языка с японским. В японском языке нейтральная речь в количественном отношении явно уступает вежливой, выражение вежливости даже в речи не о лицах – обычное явление, средств выражения невежливости относительно немного. В русском языке, наоборот, центральное место занимает нейтральная речь, вежливость/невежливость выражаются преимущественно в речи о лицах, в количественном отношении средства невежливой речи преобладают над средствами вежливой. При всей трудноопределимости понятия вежливости речи [6, с. 1–17] можно сказать, что вежливость проистекает из стремления отправителя речи позаботиться о том эффекте, который его речь может произвести на получателя речи, из заботливого отношения коммуникатора к личности получателя речи и его чувствам. За вежливостью речи как одной из важных сторон поведения человека стоят добрая воля отправителя речи и его внимание к соблюдению правил приличия. Поэтому вежливая речь, как правило, помогает говорящему субъекту быть гуманным и конструктивным, действовать социально целесообразно [6, с. 2].

Вежливость позволяет коммуникатору и реципиенту сохранить лицо, смягчить действия, могущие нанести ущерб той или иной личности, её статусу или престижу. Это утверждение не опровергается случаями избыточной вежливости, когда, скажем, кто-то, общавшийся с вами на "ты", вдруг переходит на "вы". Такие случаи можно считать вторичными: избыточной вежливостью имплицитируется какое-то изменение в сложившихся отношениях, например, обида или желание коммуникатора по каким-то причинам отдалиться от собеседника.

Вежливость можно определить, как одну из составляющих человеческого поведения [6, с. 2], назначение которой состоит в том, чтобы смягчать взаимодействие членов того или иного социума, помогать им сохранять лицо в разных ситуациях общения, анестезировать чреватые угрозой потери лица действия.

Жизнь социума вырабатывает правила вежливости – суть модели оптимального поведения (в том числе речевого) в типичных ситуациях общения. Соответственно, невежливость (в противоположность вежливости) проистекает

¹ В смысле, определённом в [6, с. 61].

из агрессивности, стремления к доминированию, отказа от сотрудничества, установки на конфронтацию, нарушение правил этикета и норм социально целесообразного поведения. Невежливость может быть вызвана срочностью сообщения, не оставляющей коммуникатору времени на выполнение соответствующего ритуала, раздраженностью коммуникатора, его неспособностью контролировать свою речь и прочими факторами, но невежливость всегда чревата негативным воздействием на получателя речи.

Вероятно, в каждом языковом коллективе существуют типовые модели или правила, по которым, учитывая условия речевой ситуации и «соотношение сил» между коммуникатором и реципиентом, производится выбор стратегии речевого поведения. В определении последней важную роль играют особенности личности коммуникатора, его жизненный и языковой опыт, этические и эстетические пристрастия. Коммуникатор прогнозирует эффект, который его речь может произвести на реципиента, проверяет правильность своего прогноза по реакции собеседника, и в случае необходимости корректирует свое поведение. Реципиент, в свою очередь, принимая во внимание условия ситуации общения и «соотношение сил» с коммуникатором, на основе своего речевого опыта строит свой прогноз необходимого уровня вежливости речи. Если прогноз и реализация модели не совпадают, и уровень вежливости не соответствует прогнозируемому, реципиент получает импульс негативного воздействия.

Строго говоря, оценка воздействия речи всегда субъективна. Она связана с личностью получателя речи. Невежливость может усматриваться там, где её нет. За оскорбление может приниматься самое невинное речевое высказывание или неречевое действие. Для простоты от особенностей индивидуального восприятия речевого воздействия мы абстрагируемся.

В этом разделе мы проанализировали понятие невежливости в контексте русской культуры, рассматривая различные формы поведения людей, которые могут восприниматься как невежливые. На примерах конкретных речевых ситуаций мы показали, что невежливость обычно проистекает из нарушения установившихся общественных ритуалов и оказывает негативное воздействие на собеседника. Это может происходить через обманутые ожидания, которые, как правило, вызывают у получателя речи чувство ущемленного достоинства или посягательства на его личность.

2. Невежливость речи и принцип кооперативности

Принцип кооперативности Г.П. Грайса (Herbert Paul Grice, 1913–1988) [8, с. 41–58] не случайно получил признание и применение в теории речевой коммуникации [9, 7]. Он формулирует важные закономерности речевого обмена информацией. В максимах Г.П. Грайса¹ представлены базовые принципы опти-

¹ 1) максима качества (Quality). Говорите правду. Избегайте высказываний, в которых вы не уверены или которые ложны. 2) максима количества (Quantity). Будьте

мального коммуникативного поведения человека, обусловленные принципом кооперативности. Но только ли речевое поведение индивидуума кооперативно? Сам Г.П. Грайс по этому поводу замечает: “There are, of course, all sorts of other maxims (aesthetic, social, and moral in character), such as ‘Be polite’, that are normally observed by participants in talk exchanges...” [8, с. 47].

История человечества – это история борьбы индивидуализма и коллективизма, эгоизма и альтруизма, животной агрессивности и взаимопомощи. И сейчас в человеке сосуществуют те же два начала. Но вид *homo sapiens* занял высшую ступеньку в эволюции животного мира благодаря тому, что особи этого вида сумели подчинить своё «эго» законам коллективного существования. И достижение жизненного успеха для человека всегда было связано с умением сочетать свой эгоизм с нормами существования в социуме. Поэтому странно было бы, если бы принцип кооперативности распространялся только на речевое поведение. Само существование человека в обществе людей обычно кооперативно. Г.С. Грайс пишет, что для человека «более естественно говорить правду, чем изобретать ложь» [8, с. 48], но для человека также более естественно и, главное, более целесообразно с точки зрения его взаимоотношений с людьми быть вежливым, тактичным, корректным, милосердным, чем грубым, бестактным, необязательным и жестоким, и даже следовать христианским догматам – *не убий, не укради, не суди...* Тем более соблюдать этические нормы, выработанные данным этноязыковым сообществом.

Нормами коммуникативного взаимодействия людей в той или иной лингвокультуре задаются очень многие параметры общения, начиная от того, на каком расстоянии от собеседника нужно находиться в момент речи и заканчивая формами (сценариями) таких речевых действий, как обращение, повеление, просьба, поздравление, отказ и т.д. Кооперативное поведение индивидуума направлено на то, чтобы облегчить другим членам сообщества взаимодействие с ним.

Неприятие собеседника, его действий, поведения, суждений, образа мыслей, реплики, может проявиться в нарушении принципа кооперативности, которое становится сигналом конфликтного поведения, оказывающего на получателя речи негативное воздействие. Рассмотрим несколько примеров:

- (1) – *Не знаешь, Лопахин, куда нас старшина ведет?*
 - *К Дону.*
 - *Я не про то, к мосту он ведёт или куда?*
 - *Левее.*

информативны. Давайте столько информации, сколько необходимо, но не более того. 3) Максима отношения (Relation). Будьте релевантны. Стремитесь к тому, чтобы ваше сообщение было актуальным и уместным в контексте обсуждения. 4) Максима манеры (Manner). Избегайте неясности выражения. Стремитесь к ясности, избегайте неоднозначности, будьте кратки и упорядоченны [8].

– *А на чём же мы переправляться будем?*

– **На соплях**, – отрезал Лопахин

(М. Шолохов);

(2) – *Хорошо, а зачем нужен свет?* – вступил Русанов в мирные переговоры.

– **В заднем проходе ковырять!** – сгрубил Костоглотов (А. Солженицын);

(3) – *Так если почитать или что другое – можно выйти в коридор, – справедливо указал Павел Николаевич. Почему вы присваиваете себе право решать за всех? Тут – разные больные, и надо делать различия.*

– **Сделают**, – оклычился тот. **Вам некролог напишут, член с такого-то года, а нас – ногами вперед**

(А. Солженицын).

В примере (1) последняя фраза Лопахина содержащимся в ней импульсом негативного воздействия заставляет собеседника замолчать. Негативное воздействие проистекает из некооперативного поведения Лопахина, нарушающего сразу три максимы Грайса (качества, количества, существенности информации). Тем самым имплицитно следует следующее: «Не приставай ко мне с глупыми вопросами; я не желаю продолжать этот разговор». Естественно, разговор прерывается.

В примере (2) ситуация аналогична: ответ Костоглотова сразу же распознается получателем речи как реплика, не соответствующая правилам кооперативности, сформулированным в максимах Грайса. Негативное воздействие на получателя речи усиливается тем, что упоминается часть тела, связанная с отправлениями человеческого организма.

Содержательная псевдокооперативность реплики Костоглотова в примере (3) скрыта глубже: формально принцип кооперативности соблюдается, идея собеседника подхватывается и развивается, но при этом говорится вовсе не о тех «различиях», которых добивался Павел Николаевич. Псевдокооперативность, скрытая за внешней кооперативностью – классическая форма издевки, третирования собеседника. Чем глубже скрыта псевдокооперативность, тем более издевательским и изощренным становится издевательство. Негативное воздействие усиливается упоминанием смерти (участники диалога – онкологические больные) и двусмысленностью слова «член».

Таким образом, все три случая являются примерами псевдокооперативности, когда один из собеседников сознательно нарушает правила эффективного коммуникативного поведения, сформулированные в максимах Г.П. Грайса, тем самым манифестируя негативное отношение к своему партнёру по коммуникации.

В максимах Г.П. Грайса формулируются правила оптимизации языкового обмена информацией. Однако общение людей не ограничивается только обменом информацией. Когда общение переходит в плоскость выражения эмоций, чувств, в противоборство амбиций, когда речевые высказывания служат не

столько для передачи информации, сколько для проявления межличностных отношений, на передний план выходят правила этического взаимодействия коммуникатора и реципиента в диалоге. Назовем наиболее очевидные:

- ① Будь корректен, соблюдай правила приличия.
- ② Не посягай на личность собеседника.
- ③ Не думай плохо о собеседнике.
- ④ Будь сдержан в проявлении эмоций.

Эти четыре правила кооперативного поведения можно было бы назвать максимами такта. Рассмотрим еще несколько примеров.

- (4) Алла. *Всё? Твое время истекло?*

Бузыкин. *В домоуправление надо забежать, пристают, чтобы я им лекцию прочитал.*

Алла помолчала.

Бузыкин. *Никуда я не пойду.*

(М. Володин. «Осенний марофон»)¹;

- (5) – *А ещё у нас в колхозе был такой случай...*

– **Закройся со своими случаями!** – строго сказал Лопухин

(М. Шолохов);

- (6) Судаков. *Я хочу...*

Наталья Гавриловна (падавая его). **Молчать! Как стоишь? Пузо подбери. Как стоишь, я тебе говорю? Кругом! Что тебе сказано?** (

В. Розов. «Гнездо глухаря»).

- (7) *Ну вот, всегда вы с лыжами в комнату*

(А. Арбузов. «Таня»)

- (8) *Тут добродушная соседка вперёд выступает.*

– *Я, говорит, его обмою. Я, говорит, Иван Саввич, тебя обмою. Ты не сомневайся. И денег с тебя за это не возьму. Это, говорит, вполне божеское дело – обмыть покойника.*

Матрёна говорит:

– **Ах, она его обмоет! Скажите, пожалуйста. А гроб! А, например, тележка! А попу! Что я для этой цели свой гардероб буду продавать? Тьфу на всех. Пусть заработает немного денег и тогда пусть хоть два раза помирает**

(М. Зощенко).

В примере (4) один из собеседников (Алла) пропускает свою реплику, нарушив правило корректности коммуникативного поведения, чем было имплицитировано негативное отношение к поведению собеседника (Алла не хотела, чтобы Бузыкин уходил, но ей надоели его бесконечные отговорки). В примере

¹ Примеры, в которых кроме автора указывается название произведения, заимствованы из [5, с. 14–19].

(5) негативное отношение к собеседнику проявляется в требовании прекратить общение, его реплика игнорируется. Здесь также нарушено правило корректности. В примере (6) высказывание собеседника блокируется, он лишается слова, предметом посягательства становится личность собеседника. В примере (7) нарушено правило «Не думай плохо о собеседнике»: негативное воздействие возникает из-за того, что единичное действие преподносится как обычное, и получатель речи осуждается как постоянный и злостный нарушитель порядка в доме. Имеет место, так сказать, «презумпция виновности»: какое-то одно, возможно, случайное действие собеседника представляется как характерное для него, или же чьё-то отрицательное качество распространяется на всех окружающих (Ср. расхожие формулы житейской «мудрости»: «Все вы такие!» «Ходят тут всякие!» и прочие). Наконец, в примере (8) эмоциональная возбужденность одного из участников коммуникативной ситуации заставляет его прибегнуть к пародированию, в результате чего нарушаются правила 2 и 4. Предельным случаем такого речевого поведения является передразнивание, когда чье-то «Да-да-да!» значит: «Всё, что вы говорите, – сущий вздор, я не желаю вас больше слушать». Дополнительное негативное воздействие вызывает обозначение собеседника в третьем лице (См. раздел 3).

Обращение к принципу кооперативности и максимам Грайса помогло нам пролить свет на механизм возникновения негативного воздействия невежливой речи на её получателя. Негативное воздействие (невежливость) возникает в результате сознательного нарушения коммуникатором принципа кооперативности как реализация негативного отношения коммуникатора к реципиенту. Невежливость – это категория межличностных отношений, за которой стоит отказ от сотрудничества и кооперативного поведения. Некоторые, вероятно, наиболее типичные формы проявления невежливости закрепляются в определенных языковых формах и средствах. В рассмотренных примерах для выражения негативного отношения использовались в основном совершенно безобидные внешне нейтральные и даже вежливые (ср. «вы» – пример 7) языковые средства (содержание речевого высказывания может вступать в противоречие с его формой)¹, но в русском языке есть огромное количество языковых средств, которые изначально несут в своем значении отрицательно-оценочные, негативно-воздействующие компоненты. Эти средства связаны с невежливой (грубой, вульгарной, бранной) речью более непосредственно (см. третий раздел).

¹ Негативное отношение может выражаться и при помощи слишком высокой для обычного общения книжной лексики (первый пример), и за счет "перебора" в употреблении вежливых форм (второй пример), например:

1) Входят Федор и Леночка. Олег замер, глядя на них.

Федор. *Явился?... Ну?*

Олег молчит (В. Розов. «В поисках радости»);

2) Макары улыбаются.

– *Уважаю в лапше петушья гребня, вот и все. Ты диву давался на счёт моих покупок, а вот, Андрей, диву даюсь – Почему ты на прополку не изволишь ходить?* (М. Шолохов).

Во второй части статьи мы рассмотрели связь невежливости речи с нарушением принципа кооперативности, сформулированного Г.П. Грайсом. Принцип предполагает соблюдение определённых максим коммуникативного поведения, которые способствуют эффективному обмену информацией. Субъект речи нередко сознательно игнорирует эти максимы Г.П. Грайса, что ведет к конфликтам и негативному воздействию на собеседника. На примерах из текстов литературных произведений мы показали, как нарушение принципов кооперативности может быть связано с различными формами псевдокооперативности, скрытой агрессии и иронии, которые усиливают негативное воздействие речи и могут стать причиной обид или конфликтов. Корректное и неконфликтное общение требует от субъекта речи соблюдения не только принципа информативной кооперативности, но также и максим такта.

3. Языковые средства негативного воздействия

Языковые средства негативного воздействия на получателя речи имеются на разных уровнях языка. На просодико-фонетическом уровне отрицательное отношение к кому-либо проявляется в тоне, темпе, паузации речи, изменении качества согласных (они удлиняются, становятся более интенсивными, придыхательными, ср.: Ннег-годяй! Сллюнтяй! Бес-стыжий! Ид-диот!), а также в той части интонации, которая называется «голосовой мимикой» (Ш. Балли).

На морфологическом уровне имеется несколько суффиксов с депрециативным (браным) значением, ср.: *дурило, мурло, падло, чудило, мудило* (исходная форма на -о в некоторых случаях может меняться на -а, например: *падло – падла*); *бычара, волчара, чайчара, сволочара*; *дурачина, образина, уродина, скотина*. На лексическом уровне это бранная (в том числе обценная) лексика, слова с негативно-оценочным компонентом значения, стилистически сниженная лексика, сленг и вульгаризмы. Русский язык богат разнообразными бранными словами. Центральное место среди них занимают следующие четыре группы¹.

1. Лексемы, указывающие на умственную неполноценность (*дурак, остолоп, тупица, тугодум, бестолочь, дундук, дегенерат, дуралей, балда*) или психическую ненормальность (*псих, идиот, кретин, прихопат*).

2. Лексемы, связанные с религией и суевериями: *бес, дьявол, черт, леший, ведьма*. Их немного.

3. Лексемы, связанные с сексом, отправлениями человеческого организма и соответствующими частями тела. Прежде всего это обценная лексика («мат»). Она заслуживает отдельной «поэмы», и потому мы здесь ее не касаемся.

4. Названия животных, их действий, частей их тела и т.д. В истоке использования названий животных лежит метафорическое обозначение лиц.

¹ Ср. [10, с. 101–102].

Названия многих животных используются для обозначения каких-то отрицательных качеств людей: *заяц* (*зайка, зайчик, зайчишка, зайчонка*) – трусость; *волк* (*волчара*) – жестокость, злобность; *медведь, слон* – неуклюжесть; *лиса* – хитрость; *черепаха* – медлительность; *обезьяна, мартышка* – внешняя непривлекательность, вертлявость; *собака* (*шавка, сямка*) – низость человеческих качеств; *сука* – еще большая низость; *кобель* – мужская сексуальная распущенность; *ишак, осёл* – глупость, упрямство; *кошка* – женская сексуальная неумеренность; *змея* – злое коварство; *ворона* – мрачность и нечистоплотность; *курица* – ограниченность интеллектуальных способностей; *петух* – драчливость, заносчивость, агрессивность; *свинья, чушка* – нечистоплотность, непорядочность; *индюк* – тупое самодовольство. Не составляют исключения названия насекомых: *жук* – скрытность, скрытый эгоизм или индивидуализм; *вошь* – мелкая пакостность, *клоп* – паразитизм, *гнида* (*личинка вши*) – скрытая злобность. Так же метафорически могут использоваться слова, обозначающие части тела животных – *рыло, морда, брюхо, пасть, хобот, хвост, клыки* и проч. Подобным образом используются слова, обозначающие действия животных – *ржать, жрать, выть, кукарекать, скулить, тявкать, рычать, реветь* и т.д.

Кроме того, в качестве бранных слов используются названия некоторых болезней (*язва, холера, зараза, чума*), лексемы (или сочетания лексем), обозначающие незрелость или несамостоятельность (*мамин сын, молокосос, сопляк*), лексемы, указывающие на феминизированность (*баба, институтка, кисейная барышня*), лексемы, обозначающие что-то неполноценное (*раздолбанное корыто, сухое дерево, гнилой пенек, собака плешивая, черт лысый, паразит поганый, верблюд облезлый*), лексемы, обозначающие что-то неприятное (*навоз, дерьмо*), что-то абсурдное (*лихорадка на двух ногах*) и многие другие. Когда же подходящего слова не находится, используются слова с неопределенно-отрицательным значением (*этакий, эдакий*).

Многие имена существительные имеют стилистически сниженные синонимы с негативно-оценочным значением, принадлежащие к вульгарной, просторечной или жаргонной лексике: голова – *балда, бестолковка, калган, кумпол, тыква*; лицо – *образина, вывеска, харя, морда, рыло*; глаза – *моргалы, буркалы, зенки*; рот – *варежка, хлебало*; руки – *грабки, грабли*; живот – *пузо*. Существует много оскорбительных слов для обозначения мужчины и женщины – и литературных (*болтун, демагог, тряпка, фигляр, хам, тихоня, скряга, бабник, мерзавец, подонок, недоносок, протитутка, путана, краля*), и просторечных (*жмот, жук, ханорик, богодул, ухажер, хахаль, мегера, мымра, выдра*) и относящихся к жаргонизмам (*фраер, кент, чувак, клепа, бикса, чувиха, лахудра* и т. д.); имеются и депрециативные обозначения некоторых профессий, например: работник полиции – *милтон, мент, фараон, мусор*; бизнесмен – *делец, аферист*; военный – *солдафон, салага*. Негативно-оценочный компонент входит в значение многих глаголов: *бухать, залупаться, выпендриваться, выначиваться, выкобе-*

ливаться, шляться, шастать, шарахаться, и т. д. Таким образом, слов с негативно-оценочным значением в русском языке огромное количество.

Негативное отношение коммуникатора к реципиенту может выражаться и при помощи некоторых грамматических форм.

1. Обозначение собеседника в третьем лице. За этой фигурой речи, вероятно, стоит демонстративное отстранение говорящего от собеседника и апелляция к окружающим за подтверждением справедливости и объективности оценки происходящего говорящим, например:

Ты что ржёшь, босяк?! – Наум Соломонович Дорман остановился перед сыном. – Привел в дом какую-то шлюху и поставил семейство с ног на голову. Ты видишь, что с матерью делается? Ему смешно! – он смотрел на сына как-то снизу вверх, он смотрел на сына как воробей на кошку, – остро и зло

(И. Штемлер);

— Что тебя там, есть по-человечески не учили? Клюет как курица. Вилку в руке держать не умеет. Как едят, так и работают. Совсем мне девочку испоганили. У всех дети как дети, а тут какая-то мумия замороженная, — причитала она за столом

(Инга Петкевич).

2. Употребление форм повелительного наклонения глаголов с местоимениями первого лица. Эта довольно неестественная фигура речи, вероятно, имеет в своем истоке цитирование, ср.: — *Ты работай, работай!* — **Я, значит, работай,** а вы отдыхать будете?

Ещё примеры:

Вася обмяк, скис и кулем сидел на снегу, с недоверием поглядывая на свои ноги в белых носках. — Дождались, — сказал он со злобой взглянув на Машеньку. — Я же её провожай, я и имущества лишайся.

(М. Шолохов);

— Нажрался, черт старый, а я бегай, как нанятая, ему бы только ханку трескать, бесстыжесу, а мне по миру ходить, людям кланяться, на хлеб собирать

(В. Максимов).

3. Наконец, выражение негативного отношения заложено в прагматике некоторых синтаксических клише, ср.: Иди ты на/в/к ...! (*Иди ты в баню!*); Тоже мне ...! (*Тоже мне фигура!*); Тоже мне ... нашёлся! (*Тоже мне интеллигент нашёлся!*); А ещё ...! (*А ещё в шляпе!*); А туда же! (*От горшка два вершка, а туда же!*); Чтоб тебе ... (*Чтоб тебе ни дна, ни покрывашки!*) и многие другие.

Все перечисленные в этом разделе средства несут в себе заряд негативного воздействия на окружающих, но это воздействие реализуется не всегда: и с помощью ругательств могут выражаться положительные эмоции, положитель-

ное отношение к действительности, негативно-оценочное значение может компенсироваться интонацией, ситуацией, особенностями речевого взаимодействия коммуникатора и реципиента (впрочем, это уже предмет отдельной статьи).

В этой части статьи были рассмотрены различные языковые средства, обладающие потенциалом негативного воздействия на получателя речи. Эти средства относятся к нескольким уровням языка, включая просодико-фонетический, морфологический, лексический и структурно-грамматический. Особое внимание было уделено возможностям метафорического использования названий животных, частей их тела, а также лексем, связанных с обозначением некоторых их действий.

Итак, русский язык на разных уровнях языковой системы располагает богатым набором средств с потенциалом негативного воздействия на получателя речи.

4. Невежливость по отношению к обладателю

В японском языке вежливость может выражаться по отношению к обладателю чего-то (например, частей тела) посредством употребления вежливых форм в речи об объектах обладания или даже об их частях и свойствах, например: お体力、弱っておられる、血圧は上がられました、内臓が大変お強いようだ *О-тайрёку, ёваттэ орарёру, кэцуацу ва агарарэмасита, найдзо: га тайхен оцуёй ё: да* – «Сила организма соизволила ослабнуть, кровяное давление изволило повыситься, но внутренние органы кажутся очень сильными»¹. В приведенном примере речь идёт о состоянии здоровья японского императора Хирохито (1901–1989; годы правления – эпоха *Сёва* – 1926–1989) в последние дни его жизни. К существительному 体力 *тайрёку* «сила организма» добавляется префикс вежливости *-о*, глаголы 弱る *ёвару* – «ослабевать» и 上がる *агару* – «повышаться» используются в вежливо-почтительной форме.

В русском языке подобным образом через предметы обладания и их свойства по отношению к обладателю может выражаться негативное отношение к кому-либо. При этом предмет обладания либо наделяется негативной характеристикой, либо обозначается при помощи стилистически сниженного слова с негативно-оценочным компонентом значения, например:

(1) – Ты на свои пятки фонари навесь, а то их не видно в потемках. Тоже с дамскими пятками оказался... – огрызнулся Капытовский

(М. Шолохов);

Эй, говорю, который мне тут порции подавал, неси мне, куриная твоя голова, лимонаду

(М. Зощенко);

¹ Цит. по [12, с. 117].

*Друг выигравшего говорит: – А ваше какое **собачье дело**? Ведь он добровольно соглашается*

(М. Зощенко);

*– Видишь, а спрашиваешь: к мосту идем или куда. Ты с **твоим телячьм рассудком** ясное дело повел бы людей к разбитому мосту огня хватать... И вообще отвяжись от меня со своими **дурацкими вопросами** без тебя тошно. И на пятки мне не наступай, а то я могу локтем у тебя кровь из носа вынуть*

(М. Шолохов);

(2) *Леночка. Конечно, для тебя все пустяки! Тебе это ничего не стоило. Ты привык жить в этом своем **клоповнике** целым калганом*

(В. Розов. В поисках радости);

– Ну, ты, мымра, – сказал человек глухим голосом.

*– Скидавай пальто. Да живо. А пикнешь, стукну по **балде** и нету тебя. Понял, сволочь, скидавай*

(М. Зощенко).

В первом блоке примеров отрицательное отношение к получателю речи проявляется в том, что к стилистически нейтральным словам – *пятки, голова, дело, рассудок, вопросы* – добавляются определения с негативно-оценочным значением. Во втором блоке примеров для обозначения объектов собственности получателя речи используются стилистически сниженная лексика со значением отрицательной оценки – *клоповник, балда, харя, бельмы*.

Разумеется, два описанных типа негативных характеристик объектов обладания могут совмещаться в одном высказывании, например:

– Замолчи, а то опояшу разок...

*– Опояшь! Тронь только, **харя твоя бесстыжая!**.. Только тронь!*

(В. Шукшин);

*У! Проклятый! Выколоть тебе **бельмы-то твои завистливые***

(А. Н. Островский).

Как видим, в русском языке отрицательное отношение к тому или иному лицу нередко выражается при помощи экспликации негативных характеристик предметов, являющихся объектами обладания соответствующего лица (в том числе и частей его тела).

Подобно тому, как в японском языке средства выражения вежливости употребляются по отношению к объектам обладания уважаемого лица, в русском языке негативное отношение к кому-либо может выражаться при помощи депрециативного обозначения предметов обладания соответствующего лица. Таким образом, объекты обладания могут быть использованы как средство выражения отрицательного отношения к их обладателю.

5. Несколько замечаний о поэтике бранной речи

«...он был намного веселее своих стихов.

Хорошо ругался. Делал это даже изящно»

(Лев Прыгунов об Иосифе Бродском)

Русский язык обладает поистине безграничными возможностями для создания произведений бранной речи, существуют и особые «поэтические» приёмы, фигуры бранной речи, которые веками вырабатывались в устном народном творчестве. И бранная речь может быть яркой, сочной, выразительной. Умение владеть бранной речью, в том числе обсценной лексикой («матом») в русской культуре нередко воспринимается как достоинство, как своеобразное, пусть богохульное, но искусство.

В одном из эпизодов фильма А.А. Салтыкова по повести Ю.М. Нагибина «Председатель» герой картины говорит: «А ну-ка, ну-ка, бабы, зажмите уши!», – и раздражается отборной бранью. Бабы делают вид, что закрыли, но тайком прислушиваются и одобрительно улыбаются. Окаянные слова кого-то вводят в краску, но виртуозное владение ими вызывает уважение и даже определенное эстетическое удовольствие. Чувство эстетического наслаждения может возникнуть даже в том, на кого брань направлена, например:

И какая-то баба в сером платке, сильно размахивая руками и ругаясь, на чём свет стоит, торопливо шла за телегой, с трудом передвигая ноги в жидкой грязи. "Ты что ж это бродяга!" – кричала баба, доходя в некоторых словах до полного визгу. "Ты кого ж посадил-то, чёрт рванный? Обормот, горе твоё луковое!" Мой мужик оглянулся назад и усмехнулся в бороденку. "Ах, паразит-баба, паразит-баба," – сказал он с улыбкой – кроет-то как!

(М. Зощенко).

Вот как о притягательности «запретного плода» выражений с обсценной лексикой пишет Венедикт Ерофеев в предисловии к повести «Москва-Петушки»: «Я получил с тех пор много нареканий за главу "Серп и Молот – Карачарово", и совершенно напрасно. Во вступлении к первому изданию я предупредил всех девушек, что главу "Серп и Молот – Карачарово" следует пропустить, не читая, поскольку за фразой "И, немедленно выпил" следуют полторы страницы чистейшего мата; что во всей этой главе нет ни одного цензурного слова, за исключением фразы "И немедленно выпил". Добросовестным уведомлением этим я добился только того, что все читатели, в особенности девушки, сразу схватились за главу "Серп и Молот – Карачарово", даже не читая предыдущих глав, даже не прочитав фразы "И немедленно выпил". По этой причине я счёл необходимым выкинуть из главы "Серп и Молот – Карачарово" бывшую там матерщину. Так будет лучше, потому что, во-первых, меня станут читать подряд, а во-вторых, не будут оскорблены».

Умелое использование ругательств – это тоже «искусство» владения языком, своеобразное языковое творчество, у которого есть свои законы, свои правила и приёмы. Основа бранной речи – метафорические и метонимические выражения. Например, морского офицера могут обозвать боцманом, слабохарактерного человека – тряпкой, гулящую женщину – подстилкой, а бедняка – босяком или голыхтой.

Бранная речь метка и точна. Она образно представляет самые колоритные фрагменты ситуации, например:

Хозяин, мало чего понимая, говорит:

*– Ах вот, когда ты мне попался, **рыбий глаз!***

(М. Зощенко).

За выражением «рыбий глаз» перед нами встает образ засывшего в молчании испуганного, растерянного, потерявшего дар речи героя.

Часто депрециативное выражение имеет уникальный характер, в его основе – сложный ассоциативный поиск, полет фантазии, неподражаемая индивидуальность, например:

*Вот погоди, **медицинская трубка**, я поправлюсь, ты мне ответишь за свое нахальство. Разве, говорю, можно больным такие речи слушать? Это, говорю, морально подкашивает их силы*

(М. Зощенко);

*Ну, говорит, **стручок**, твоё счастье, что заметил. Вези, говорит, назад*

(М. Зощенко).

Создание разухабистых бранных выражений – оборотная сторона языковой эстетики. Ссора, например, нередко превращается в словесную игру, в состязание в острологии, в соревнование в том, кто «красивее» выругается, более замысловато пригвоздит собеседника в словесном поединке. Это активное языковое творчество возбужденного, воинствующего ума, например:

*Ну разве можно с тобой говорить как с человеком? Всегда ты с разными подковырками, с подвохами, с дурацкими шуточками... **Желудочный рак ты, а не человек***

(М. Шолохов);

*– Хотя вас... ученые люди учили, однако сам вы, уважаемый, **пробка в медицине!***

*– А ты в медицине **дырка от бублика!** Ты можешь только новорожденным пупки резать, да старикам грыжи вправлять, а в нервах ты разбираешься, как баран в библии! Ты эту науку про нервы нисколько не постиг*

(М. Шолохов).

Банальное ругательство усиливается словом-характеристикой. Если кто-то обладает излишней полнотой, то его ударят по больному месту, назовут не просто индюком, а жирным индюком, если некто лыс, то быть ему лысым или плешивым чертом и т. д.

Подобно тому как в народном творчестве используются постоянные эпитеты в бранной речи есть частотная атрибутивная лексика – *поганый, позорный, несчастный, паршивый* и т. д. Одна из фигур бранной речи – употребление таких слов после определяемого слова (иногда с вкраплением усилительного "ты"), например:

*Ах, немец ты, немец, **паразит ты несчастный!***

(М.Шолохов);

*А он наверняка стукача своего фото над кроватью держит, **сука ты позорная!***

(И. Штемлер);

*Привык ты, вредный гад, на чужой земле топтаться и нахальничать...Всего-то он боится, на всех оглядывается, от ребятишек и то шарахается, как полоумный. Ну и ступай со своим авторитетом на выгон, за леоновское гумно, валяйся там на траве один, **кацап несчастный!***

(М. Шолохов).

Новое неожиданное определение может обновить избитое ругательство, создать его свежую версию, например:

*А нуте, – говорит, – **испанский подлец**, покажи документ*

(М. Зощенко).

В этом примере нет никакого национального предубеждения против испанцев. Для героя рассказа М. Зощенко «испанский» значит «из ряда вон выходящий». Значение высшей степени качества выражается иррационально, по смутным ассоциациям не очень образованного человека.

Другой стандартный прием бранной речи – антитеза. Какое-то из свойств, характеристик или идентичностей лица, о котором идет речь, отрицается и вместо отрицаемой характеристики приписывается какая-то иная, например:

*– Три недели кроме пшенной каши ничего от тебя не получаем, так делают порядочные повара? **Сапожник ты, а не повар!***

(М. Шолохов);

*– **Сухое дерево ты, а не человек! Даже не дерево ты, а гнилой пенек!** Ну есть ли в тебе ум? А еще тоже – пожилой человек, постыдился бы за свои такие поступки!*

(М. Шолохов).

Подобно тому, как плач по усопшему порождает все более ласковые любовные слова, так приступ негодования вызывает все более и более хлесткие и обидные ругательства, например:

*И слушать не хочу! Чтобы я позволила у себя в комнате лежать отрезанному носу?... **Сухарь поджаристый!** Знай умеет только бритвой во- зить по ремню, а долга своего скоро совсем не в состоянии будет исполнять, **потаскушка, негодяй!** Чтобы я стала за тебя отвечать полиции?... **Ах ты, пачкун, бревно глупое!** Вон его! вон! неси куда хочешь! чтобы я духу его не слыхала!*

(Н. В. Гоголь);

... И тут он не выдержал и сказал дрогнувшим от гнева голосом:

*– **Сука ты плешивая! Черт лысый, поганый!** Что же ты это делаешь, паразит?*

– Молчи, сделано уже. Тебе вредно ругаться. Давай-ка я помогу тебе на бок лечь, – примирительно проговорил санитар;

– Иди ты со своей помощью откуда родился и даже дальше! – задыхаясь от негодования и бессильной злобы, сказал Звягинцев.

*– **Вредитель ты, верблюд облезлый, чума в очках!** Что ты с казенными сапогами сделал, **сукин сын?** А если мне их к осени опять носить придется, что я тогда с пропоротыми голенищами буду делать? Слезами плакать? Ты понимаешь, что обратно, как ты их не сшивай, они все равно будут по шву протекать? **Стерва ты плешивая, коросточная! Враг народа, вот ты кто есть такой!***

(М. Шолохов).

Когда подходящего образа не находится или говорящий просто не желает конкретизировать свое отрицательное отношение к предмету речи, появляются обобщенно-негативные обозначения, например:

*Уродится же **этакая** ягодка на свете!*

(М. Шолохов);

Хулиганье, – ворчала она.

*– Им мало заборов. Не дети, а **неизвестно что...***

(И. Штемлер);

*Ты не повар, а **черт знает что**. Никакой выдумки не имеешь, никакой хорошей идеи у тебя в голове нет*

(М. Шолохов).

В последней (пятой) части статьи мы остановились на экспрессивных аспектах бранной речи в русском языке, затронули её эстетические особенности. Бранная речь была рассмотрена как форма языкового творчества, способного соержжать элементы игры, а также виртуозного владения языком. Как видим, и

в области бранной речи русский язык «велик и могуч», и бранная речь может быть наполнена разнообразными выразительными средствами и специальными поэтическими приёмами, отражающими колоритные черты русской языковой культуры.

Заключение

В этой статье на материале русского языка были рассмотрены особенности категории невежливости речи. На примерах из художественной литературы мы проанализировали механизмы порождения и структурные особенности невежливой (бранной) речи, показали, что её использование чревато негативным воздействием на адресата речи и конфликтами в общении людей. В статье была также показана связь невежливой (бранной) речи с общими конфигурациями русской лингвокультуры. В интерпретации примеров невежливой (бранной) речи использовались принцип кооперативности Г. П. Грайса, а также максимы такта. В заключение в тезисной форме сформулируем основные выводы, вытекающие из этого очерка.

1. Социальные бури XX века явились причиной снижения уровня языковой культуры российского общества. В эпохи социальных потрясений создаются оптимальные условия для распространения «языка улицы»: просторечия, вульгаризмов, арго, бранного языка. Поэтому за последнее столетие в русском языке возросло употребление ненормативных слов и выражений, снизился уровень образцов устного и письменного общения.

2. Невежливость – это нарушение принятых обществом норм взаимодействия людей, несущее негативное воздействие на окружающих. Невежливость – категория не столько языка, сколько общения, она становится категорией языка, когда выражается языковыми средствами.

3. Кооперативность поведения участников речевой коммуникации – одна из самых фундаментальных черт поведения человека. В ее основе лежат весь опыт, вся история социального существования человечества. Принципы кооперативности помогают понять логику поведения человека не только при обмене языковой информацией, но и в других видах взаимодействия людей. Максимы Грайса представляют собой частный случай представления принципа кооперативности для обмена языковой информацией.

4. Развитие форм невежливой (бранной) речи в каком-то языке автоматически снижает потребность в вежливых формах: нейтральные формы получают относительно более вежливое звучание (ср. русский язык); соответственно, развитие вежливых форм в каком-то языке снижает потребность в грубых формах: нейтральные формы приобретают относительно более невежливое звучание (ср. японский язык).

5. Исследование категории невежливости речи раскрывает сложные и многогранные аспекты языкового взаимодействия людей. Анализ языковых

средств, используемых для выражения невежливости, показывает, что негативное воздействие может осуществляться через различные уровни системы языка – от фонетики и просодии до морфологии, лексики и грамматических моделей. Из рассмотренных примеров следует, что невежливость может быть как явной, так и скрытой, и что обе формы имеют значительное воздействие на динамику межличностных отношений.

6. Сознательные или бессознательные отступления от выработанных обществом норм и стандартов взаимодействия людей в речевом общении, нарушение принципа кооперативности Г. П. Грайса, а также отклонение от максим такта могут привести к конфликтам и эмоциональным диссонансам, к нарушению общественной гармонии и возникновению негативных эмоций у участников общения.

7. Языковое творчество русского народа на фоне трагического исторического прошлого, большого количества бедственных ситуаций, смут и разора, деспотизма власти и жестокости внешних врагов создало поэтику бранной речи, которая является оборотной, запредельной стороной языковой эстетики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буй, Василий. Заветная русская идиоматика / Весёлый словарь крылатых выражений. М.: Помовский и партнёры, 1995. – 309 с.
2. Дыбовский, А.С. Невежливость как негативное воздействие на собеседника. На материале русского языка / 言語文化研究 第23号 = Изучение языка и культуры № 23. 1997. Р. 75-94.
3. Разинкин, В. Таланты и поклонники русской мафии // Литературная газета. 18 октября 1995. № 42.
4. Словарь тюремно-лагерного-блатного жаргона / Речевой и графический портрет советской тюрьмы / Данцик Сергеевич Балдаев, Владимир Кузьмич Белко, Игорь Михайлович Исупов / Одинцово: Края Москвы, 1992. – 525 с.
5. Федосюк, М. Ю. "Стиль" ссоры // Русская речь, 1993 № 5. С. 14-19.
6. Brown, P., & Levinson, S. C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 335 p.
7. Green, Georgia M. Pragmatics and Natural Language Understanding. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, Hove and London, 1989. – 180 p.
8. Grice, H. P. Logic and conversation // In P. Cole and J. Morgan (eds) Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975. P. 41-58.
9. Levenson, Stephen S. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 454 p.
10. Passin, Herbert. Japanese and the Japanese. Яп. перев.

= 「英語化する日本の社会」 徳岡孝夫訳 東京、サイマル出版会 1982. – 288 p.

11. Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice. Berlin, New York, 1992. – 451 p.
12. 角田太作 「世界の言語と日本語」 東京、くろしお出版 1992. – 300 p.

REFERENCES

1. Bui, Vasily. The Coveted Russian Idiomatics / Cheerful Dictionary of Winged Expressions. Moscow: Pomovsky & Partners, 1995. – 309 p. (In Russ.).
2. Dybovskiy, A.S. Rudeness as a Negative Impact on the Interlocutor: A Study Based on the Russian Language / Language and Culture Studies, No. 23, 1997, pp. 75-94. (In Russ.).
3. Razinkin, V. Talents and Admirers of the Russian Mafia // Literary Newspaper. October 18, 1995. No. 42. (In Russ.).
4. Dictionary of Prison-Camp-Underworld Jargon / Vocal and Graphic Portrait of the Soviet Prison / Dantzig Sergeyevich Baldaev, Vladimir Kuzmich Belko, Igor Mikhailovich Isupov / Odintsovo: Edges of Moscow, 1992. – 525 p. (In Russ.).
5. Fedosyuk, M.Yu. "Style" of Quarrel // Russian Speech, 1993 No. 5. Pp. 14-19. (In Russ.).
6. Brown, P., & Levinson, S.C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 335 p.
7. Green, Georgia M. Pragmatics and Natural Language Understanding. Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1989. – 180 p.
8. Grice, H.P. Logic and conversation // In P. Cole and J. Morgan (eds) Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975. Pp. 41-58.
9. Levenson, Stephen S. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 454 p.
10. Passin, Herbert. Japanese and the Japanese. Translated by Takao Tokuoka as 「英語化する日本の社会」. Tokyo: Saimuru Press, 1982. – 288 p. (In Jap.).
11. Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1992. – 451 p.
12. Kakuda, Taisaku. Languages of the World and Japanese. Tokyo: Kuroshio Publishers, 1992. – 300 p. (In Jap.).

Информация об авторе: Александр Сергеевич Дыбовский – кандидат филологических наук, почётный профессор Осацкого ун-та, доцент кафедры японологии, 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: 10.03.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 28.03.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2025

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

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
2025. Том 8 №2 (март – апрель)**

Дата выхода в свет 28.04.2025

Стр. 158