

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
 УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»
 (КГПУ им. В.П. Астафьева)





Филологический факультет
 Кафедра современного русского языка и методики

Азарова Алёна Андреевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «Речевая роль ведущего научно-популярного подкаста»
 Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
 Магистерская программа Русский язык и литература в поликультурной среде

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
 докт. филол. наук, профессор
 Осетрова Е.В.  8 мая 2026 г.
 Руководитель магистерской
 программы
 докт. филол. наук, профессор
 Осетрова Е.В.  8 мая 2026 г.
 Научный руководитель
 докт. филол. наук, профессор
 Осетрова Е.В.  8 мая 2026 г.
 Обучающийся
 Азарова А.А. 

Красноярск
 2026

Реферат

Реферируемая магистерская диссертация выполнена на материале текстовых расшифровок выпусков российского подкаста «Родительский вопрос» научно-популярной направленности. Общий объём проанализированного корпуса составляет 5 выпусков, что составляет 25,5 тысяч знаков.

Диссертация содержит 96 страниц и состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников и литературы (40 наименований) и приложения (37 страниц).

Объектом исследования данной выпускной квалификационной работы является современная русскоязычная аудиальная медиакommunikация.

Предметом исследования в данном контексте определена речевая роль ведущего научно-популярного подкаста. и её речевые составляющие.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что комплексный лингвопрагматический анализ речевой роли ведущего научно-популярного подкаста на темы воспитания и образования, как показал проведённый библиографический поиск, не проводился.

Цель данной работы – выявить и охарактеризовать содержательные аспекты речевой роли ведущего научно-популярного подкаста – с учётом возможности использования данного материала в преподавании русского языка в средней школе.

Методы исследования имеют общенаучную и собственно лингвистическую основу. Кроме методов включённого наблюдения, систематизации и описания, решить поставленные задачи помогают методы контекстного анализа и лингвистического анализа текста (лексический, синтаксический уровни).

Полученные результаты:

1. В процессе работы над магистерской диссертацией выявлены и охарактеризованы содержательные аспекты речевой роли ведущего научно-популярного подкаста.

2. Установлено, что данная коммуникативная позиция представляет собой гибкий ролевой арсенал, реализуемый через динамическое переключение между несколькими ключевыми речевыми типажамми («модератор», «родитель-практик», «аналитик», «провокактор», «гибкий человек», «собеседник-критик»)

3. Выявлено, что коммуникативное поведение ведущих представляет собой целостную систему взаимосвязанных стратегий.

4. На основе теоретического и эмпирического анализа разработана и представлена методическая программа элективного курса «Искусство диалога: речевые роли и стратегии в цифровой среде».

Новизна работы связана с предметом и материалом исследования, обусловленная выявлением специфики недавно возникшей коммуникативной роли ведущего научно-популярного подкаста и её речевых характеристик

Практическая значимость проделанных наблюдений состоит в использовании отобранного материала на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе при освоении разделов, посвящённых стилистике и культуре речи, а также развитию речи.

Цель и задачи диссертационной работы определили **структуру** работы, состоящую из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников литературы, а кроме того, приложения.

Апробация данной магистерской диссертации подтверждается участием автора в 1 научной конференции (см. разд. Введение), а также 1 научной публикацией.

Abstract

The abstracted master's thesis is based on the textual transcripts of the Russian popular-science podcast "Roditelskiy Vopros" (The Parenting Question). The total volume of the analyzed corpus comprises 5 episodes, amounting to 25.5 thousand characters.

The dissertation consists of 96 pages and includes an introduction, three chapters, a conclusion, a list of references (40 items), and an appendix (37 pages).

The object of this final qualification work is contemporary Russian-language auidial media communication.

The subject of the research, in this context, is the speech role of the host of a popular-science podcast and its verbal components.

The relevance of this work is due to the fact that, as a bibliographic search has shown, a comprehensive linguo-pragmatic analysis of the host's speech role in a popular-science podcast on parenting and education has not been conducted previously.

The aim of this work is to identify and characterize the substantive aspects of the host's speech role in a popular-science podcast, taking into account the possibility of using this material in teaching the Russian language in secondary school.

The research methods have a general scientific and specifically linguistic basis. In addition to methods of participant observation, systematization, and description, the tasks are solved using contextual analysis and linguistic text analysis (lexical and syntactic levels).

Results:

1. In the course of working on the master's thesis, the substantive aspects of the host's speech role in a popular-science podcast were identified and characterized.
2. It was established that this communicative position represents a flexible role arsenal, implemented through dynamic switching between several key speech

personae ("moderator," "practicing parent," "analyst," "provocateur," "flexible person," "critical interlocutor").

3. It was revealed that the communicative behavior of the hosts constitutes an integral system of interconnected strategies.

4. Based on theoretical and empirical analysis, a methodological program for an elective course "The Art of Dialogue: Speech Roles and Strategies in the Digital Environment" was developed and presented.

Novelty of the work is connected with its subject and research material, determined by identifying the specifics of a recently emerged communicative role—the host of a popular-science podcast—and its verbal characteristics.

The practical significance of the observations made lies in using the selected material in Russian language lessons at secondary general education schools when studying sections devoted to stylistics and speech culture, as well as speech development.

The aims and objectives of the thesis determined its structure, consisting of an introduction, three chapters, a conclusion, a list of references, and an appendix.

The validation (or *a probation*) of this master's thesis is confirmed by the author's participation in 1 scientific conference (see Introduction section), as well as 1 scientific publication.

Содержание

Введение	3
Глава 1. Речевая роль как объект научного исследования и элемент нового медиаформата	6
1.1. Человек в структуре коммуникации: понятийный аппарат описания.....	6
1.2. Типология речевых / коммуникативных ролей	8
1.3. Подкастинг как новый медиаформат.....	13
1.4. Научно-популярный подкаст в аспекте типологии и жанровой реализации.....	17
1.5. Функциональные характеристики ведущего научно-популярного подкаста.....	20
Выводы по 1 главе.....	26
Глава 2. Речевая роль ведущего научно-популярного подкаста «Родительский вопрос»	28
2.1. Речевые стратегии ведущего научно-популярного подкаста.....	29
2.2. Речевые типы ведущего научно-популярного подкаста.....	34
2.3. Особенности речи ведущего научно-популярного подкаста.....	39
Выводы по 2 главе.....	46
Глава 3. Методическая разработка элективного курса «Искусство диалога: речевые роли и стратегии в цифровой среде»	48
3.1. Пояснительная записка.....	48
3.2. Содержание курса.....	49
3.3. Технологическая карта занятия «Типология речевых ролей: от модератора до провокатора»	53
Заключение	57
Список использованных источников и литературы	59
Приложение 1. Транскрипция фрагментов подкастов	63

Введение

Современное медиапространство стремительно трансформируется и расширяется за счёт появления новых форматов устной публичной коммуникации, среди которых подкастинг занимает одну из ведущих позиций.

В свою очередь научно-популярный подкаст представляет собой гибридный формат, сочетающий академическую точность, публицистическую доступность и доверительную интонацию разговорного диалога. В условиях информационной перегрузки это способствует более активному усвоению знания, формированию критического мышления и поддержанию устойчивого интереса аудитории к самообразованию.

Ключевым субъектом в данном формате выступает ведущий – подкастер, – поведение которого более или менее типично и соответствует определённой речевой роли: он не только информирует аудиторию, но и поддерживает диалог в студии, развивает интерес к предмету разговора и в конечном счёте расширяет слушательскую аудиторию.

С учётом потребностей образовательной сферы анализ речевого поведения подкастеров может познакомить школьников с устройством новых форматов коммуникации, развивая у обучающихся навыки восприятия устной речи и формируя собственную коммуникативную компетенцию.

Что касается лингвистической науки, то развитие аудиальных медиа открывает новые перспективы для тех исследователей, которые интересуются проблематикой коммуникативного поведения, речевых стратегий и тактик, типологией речевых ролей и т.п.; имеются в виду труды В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, И.А. Стернина, Е.В. Ждановой, О.С. Иссерс, Е.Г. Гришечко и др.

Жанровые особенности научно-популярного дискурса изучались в работах Л.В. Романовской, А.В. Жерновой. Теоретико-методологические

основы анализа новых медиаформатов, включая подкастинг, заложены в исследованиях Е.А. Барашкиной, А.В. Волнухиной, Е.Ю. Журавлёвой, Г.В. Ануфриевой. Результаты, полученные перечисленными выше учёными стали **научной базой** данной диссертации.

Одновременно с этим комплексный лингвопрагматический анализ речевой роли ведущего научно-популярного подкаста на темы воспитания и образования, как показал проведённый библиографический поиск, не проводился, что и определило **актуальность** настоящей диссертации.

С учётом вышеизложенного **объектом** исследования данной выпускной квалификационной работы является современная русскоязычная аудиальная медиакommunikация. **Предметом** исследования определена речевая роль ведущего научно-популярного подкаста. и её речевые составляющие.

Цель данной работы – выявить и охарактеризовать содержательные аспекты речевой роли ведущего научно-популярного подкаста – с учётом возможности использования данного материала в преподавании русского языка в средней школе.

Сформулированная цель связана с решением следующих **задач**:

- 1) актуализировать проблематику понятия «речевая роль» в современной лингвистике в соотнесении с предметом и целью данного исследования;
- 2) описать подкастинг как новый медиаформат, выделив жанровые особенности научно-популярного подкаста;
- 3) исчислить коммуникативные стратегии ведущего подкаста.
- 4) провести лингвистический анализ фрагментов научно-популярного подкаста, выявив особенности речевого поведения ведущего;
- 5) представить вариант методического использования материала научно-популярных подкастов на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе.

Материалом для анализа послужили текстовые расшифровки выпусков российского подкаста «Родительский вопрос» научно-популярной направленности, отобранные и расшифрованные автором диссертации в

период с 1.04.2025 г. по 1.03.2026 г. Общий объём проанализированного корпуса составляет 5 выпусков, что составляет 25,5 тысяч знаков.

Методы исследования имеют общенаучную и собственно лингвистическую основу. Кроме методов включённого наблюдения, систематизации и описания, решить поставленные задачи помогают методы контекстного анализа и лингвистического анализа текста (лексический, синтаксический уровни).

Новизна работы связана с предметом и материалом исследования, обусловленная выявлением специфики недавно возникшей коммуникативной роли ведущего научно-популярного подкаста и её речевых характеристик. С этим, в свою очередь, коррелирует **теоретическая значимость** исследования, которая заключается в углублении понимания феномена речевой роли, находящей очередные варианты своего воплощения в новых медиаформатах, в частности формате подкастинга.

Практическая значимость проделанных наблюдений состоит в использовании отобранного материала на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе при освоении разделов, посвящённых стилистике и культуре речи, а также развитию речи.

Цель и задачи диссертационной работы определили **структуру** работы, состоящую из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

Результаты своей работы автор диссертации апробировал на IV Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде» 26–27 февраля 2026 г., а также в публикации «Речевые стратегии ведущего научно-популярного подкаста «Родительский вопрос» в сборнике по материалам данной конференции (*в печати*).

Глава 1. Речевая роль как объект научного исследования и элемент нового медиаформата

1.1. Человек в структуре коммуникации: понятийный аппарат описания

В современной лингвистике изучение коммуникативного взаимодействия давно вышло за рамки анализа изолированных языковых единиц, сместив фокус научного внимания на речевое поведение участников. В этом контексте ключевым становится понятие речевой роли (см., в частности [Крысин, 1976; Стернин, 2012]), позволяющее описать не только функциональное распределение позиций в диалоге, но и содержание и взаимосвязь социальных, психологических и ситуативных факторов.

Существенным подспорьем в этом отношении стала апробация целой серии понятий в языкознании последних десятилетий: «языковая личность» (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик), «речевая личность» (Ю.Е. Прохоров), «коммуникативная личность» (В.В. Красных, Д.П. Гавра, А.С. Куркина), «речевой портрет» (М.В. Панов, В.И. Шаховский, Е.Д. Павлычева), «речевой имидж» (Е.В. Осетрова, Т.Н. Дорожкина), «речевая роль» и под.

Так, термин «языковая личность», разработка которого началась ещё в XX веке, является на данный момент одним из самых общеупотребительных. По мнению, В.И. Карасика, «языковая личность представляет собой срединное звено между языковым сознанием – коллективным и индивидуальным активным отражением опыта, зафиксированного в языковой семантике, с одной стороны, и речевым поведением – осознанной и неосознанной системой коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека, с другой стороны» [Карасик, 2002: 100]. Необходимо подчеркнуть, что выбор конкретных языковых средств в процессе речевого поведения зависит от характера и содержания взаимоотношений между участниками общения, а также от их статуса, престижа и, наконец, от социальных ролей, реализуемых в ситуации коммуникации.

Вопросом о статусной и ролевой маркированности языковых и речевых единиц занимается социолингвистика. Согласно исследованиям В.И. Беликова, Л.П. Крысина их использование может быть обусловлено как постоянными характеристиками человека (пол, возраст, профессия, социальное положение), так и переменными (конкретная ситуация). Существенным здесь будет то, чего ожидают окружающие от индивида, который обязан в своём поведении соответствовать этим ожиданиям [Крысин, 2021: 121].

Отсюда возникает понятие «коммуникативная роль» – поведение человека в общении или иной коммуникативной ситуации [Стернин: 2012, 70]. Это образ, который создан в общении для достижения определённой цели, то, как человек преподносит себя, какую «маску» он примеряет в конкретных обстоятельствах общения. Отметим, что коммуникативные роли могут не соответствовать социальной роли говорящего: их репертуар шире набора социальных ролей.

Личность, встроенную в определённые социальные отношения, в которых она реализуется, осмысляет дискурс-анализ с элементами социолингвистического подхода, основанный на противопоставлении индивидуальных и групповых характеристик человека. Статусно-ролевое общение определено сложившимися сферами общения и социальными институтами, развивающими политический, деловой, научный, педагогический, медицинский, военный, спортивный, религиозный, юридический и другие виды дискурса [Карасик, 2002: 301].

В лингвокультурологии одним из центральных инструментов исследования национально-культурной специфики дискурса выступает понятие лингвокультурного типажа – обобщённого культурно обусловленного образа человека, который фиксируется в языковой картине мира. В отличие от ситуативно определяемой речевой роли, типаж обладает длительной исторической устойчивостью, транслируется через устойчивые языковые формулы, архетипические нарративы [Дмитриева, 2016: 14].

В отличие от фиксированных социальной и культурологической ролевых позиций, речевая роль носит процессуальный и контекстуально обусловленный характер: она конструируется в реальном времени через выбор лексических, синтаксических, интонационных и прагматических средств, а также через реакцию на коммуникативные ожидания адресата.

Речевая роль является непосредственной составляющей диалога, ее функция состоит в оказании воздействия на коммуниканта. Коммуникант, присвоивший ту или иную устойчивую социальную (статусную) роль, совершает конкретное речевое действие, направленное на второго коммуниканта, проигрывая при этом определённую речевую роль. Помимо социальных (статусных) ролей и речевых ролей существует не менее значимая роль – прагматическая. Именно она имеет отношение к интенции говорящего: определённым образом воздействовать на слушающего посредством конкретного речевого акта [Путина, Сюткина, 2025: 24].

Таким образом, обзор работ, авторы которых занимаются исследованием поведения, функций и характеристик человека в процессе коммуникации, показал, что понятийный аппарат в этом отношении эволюционировал от статичных категорий («языковая личность», «лингвокультурный типаж»), фиксирующих социальные и культурные признаки говорящего, к понятиям процессуального типа («коммуникативная роль», «речевая роль»), отражающим ситуативную природу общения.

Общим, объединяющим все точки зрения служит вывод о влиянии социально-статусных, культурологических, коммуникативных характеристик субъекта на его речевое поведение в конкретных обстоятельствах общения.

1.2. Типологии речевых / коммуникативных ролей

Типологии речевых и шире – коммуникативных – ролей рассмотрим далее в общем контексте публичной коммуникации.

Под публичной коммуникацией обычно понимают вид устного общения, при котором информация в обстановке официальности передается значительному числу слушателей. Для публичных коммуникаций характерна передача общественно значимой информации, которая обретает публичный статус благодаря институциональному оформлению коммуникативного акта. Данный статус обеспечивается двумя взаимосвязанными условиями: во-первых, источником сообщения выступает лицо, обладающее формально закреплённым или общепризнанным положением в социальной иерархии; во-вторых, коммуникационная ситуация носит официальный характер, что предполагает заблаговременное информирование аудитории о предмете обсуждения, статусе спикера, а также о времени и месте проведения [Василик, 2003: 545].

Официальное общение подчиняется определённому регламенту:

- слушатели должны находиться в поле зрения говорящего;
- слушатели, как правило, – это специально организованная аудитория, и её параметры (численность аудитории, возраст, профессия, пол и т.д.) известны говорящему;
- слушатели являются в определённой степени заинтересованной аудиторией, специально пришедшей послушать выступающего.

Публичное общение относится к институциональному (статусно-ориентированному) общению в отличие от персонального (личностно-ориентированного). Статусно ориентированное общение имеет множество разновидностей, выделяемых в том или ином обществе в соответствии с принятыми в нем сферами общения и сложившимися социальными институтами: политическими, деловыми, научными, педагогическими, медицинскими, военными, спортивными, религиозными, юридическими и т.д.

И.А. Стернин выделяет *инициативные* и *стандартные* речевые (коммуникативные) роли. В отличие от частного или бытового общения, где речевые роли часто закреплены заранее и стандартно воспроизводятся в

устойчивых паттернах, публичное выступление требует от говорящего инициативного и непрерывного конструирования и корректировки собственной позиции в реальном времени. В контексте устной публичной речи нас будут интересовать инициативные роли.

Инициативные коммуникативные роли бывают кратковременными (ситуативными) – *нуждающийся в помощи, «нищий», проситель, требователь, крутой, готовый услужить* и т.д. и долговременными – *борец за правду, обиженный, народный защитник, борец с привилегиями, борец за местные интересы* и т.д. Если та или иная инициативная коммуникативная роль долговременна, она становится имиджем человека.

Подчеркнём, что инициативные коммуникативные роли выбираются и исполняются людьми сознательно, для достижения определённой цели. В реальном дискурсе эти роли редко реализуются в изолированном виде: говорящий может последовательно или параллельно переключаться между ними, что отражает гибкость прагматической стратегии и адаптивность к ситуативным запросам аудитории [Стернин, 2001: 73].

И.А. Стерниным приводятся примеры возможных и наиболее часто встречающихся коммуникативных ролей: проситель, требователь, заботливый, ищущий совета, знаток, распорядитель, нахал, крутой, советчик, старший товарищ, все понимающий, готовый помочь, супермен, красавец (красотка), бывалый, неопытный, маленький человек, хозяин положения, жертва, преследователь, контролер, бунтарь, несчастный, подконтрольная личность, маленький человек, всемогущий, гонимый, больной, ловелас, доминант, воспитанный, приезжий (не местный), все знающий, кавалер, антисплетник, знаменитость, очень занятой, секретноноситель, лучше других информированный, беспомощный, дурачок, растяпа, калека, родитель, взрослый, ребёнок, искатель справедливости, представитель власти, заботливый, благожелатель неимуций, терпеливый, разоблачитель, сознательный, нуждающийся в помощи, доверяющий сокровенное, законопослушный, требующий справедливости, готовый еще подумать,

бдительный, простак, перегруженный, славный парень, организатор развлечений, истец, ответчик, судья, надёжный человек и т.д. [Стернин, 2012: 76].

Для данного исследования представляет интерес психолингвистическая классификация коммуникантов Е.В. Ждановой, основными критериями которой являются компетентность, откровенность, искренность, мировосприятие, способ отношения к собеседнику, занимаемая позиция в общении, а также владение приёмами общения и заинтересованность в успехе беседы. Представим более детально данную типологию:

- лидер, стремящийся повести за собой, убедить в своей правоте (стратегии аргументации, усиление, убеждение);
- «хозяин», следящий за общим ходом беседы, уравнивающий интересы различных людей (гармонизирующая стратегия, обобщение, уступка);
- «капризный ребёнок», способный нарушить любые запреты, выступить с независимыми суждениями (конфликтно-провоцирующая стратегия);
- «гибкий человек», готовый приспособиться к различным ситуациям (гармонизирующая стратегия, стратегия вежливости).
- «сдержанно-расчетливый», выстраивающий речь как инструмент достижения конкретной прагматической цели (стратегия прагматического контроля);
- «угождающий тип», нацеленный на поддержание позитивного коммуникативного климата, демонстрирующий эмпатию и готовность к компромиссу (гармонизирующая стратегия, стратегия позитивной учтивости);
- «доверчивый тип», демонстрирующий открытость и искренность, строящий коммуникацию на личном опыте и прямой эмоциональной вовлеченности (стратегия самопрезентации, повествовательные тактики);
- «игрок-приспособленец», гибко меняющий позицию в зависимости от реакции аудитории, стремящийся извлечь ситуативную выгоду без взятия

жестких обязательств (стратегия ситуативной адаптации, прагматическая двусмысленность);

- «борец-изобретатель», бросающий вызов устоявшимся нормам и предлагающий альтернативные решения, использующий энергию протеста и созидания (стратегия новации и мобилизации);

- «провокатор», сознательно нарушающий коммуникативные нормы и табу для привлечения внимания и дестабилизации привычного мышления аудитории (конфликтно-провоцирующая стратегия);

- «советчик», позиционирующий себя как носителя практического опыта, предлагающий конкретные рекомендации и алгоритмы действий (стратегия наставничества, дидактические приемы);

- «свободолюбец», отстаивающий ценность личной автономии и сопротивляющийся любым формам внешнего диктата, делающий акцент на праве выбора и индивидуальной позиции (стратегия автономии и самоопределения) [Жданова, 2010: 104–107].

Каждой речевой и шире – коммуникативной – роли, как видно, соответствует набор стратегий. О.С. Иссерс рассматривала их как разновидность человеческой деятельности, имеющую глубинную связь с мотивами, управляющими речевым поведением личности [Иссерс, 2008: 61]. Таким образом, в основе коммуникативных стратегий, в том числе и речевых, лежат потребности и установки коммуникантов. Степень их осознанности может быть различной и в конечном счете зависит от уровня развития и культуры индивида.

Каждая стратегия имеет свои особенности на всех уровнях языка. Следовательно, языковое и паралингвистическое оформление речевых ролей в публичной коммуникации также отличается высокой языковой маркированностью. Лексический выбор, синтаксические конструкции, интонационная организация выступают в роли ролевых индикаторов, сигнализирующих адресату о текущей позиции говорящего. Особую значимость, как уже говорилось, приобретает прагматическая роль [Путина,

Сюткина, 2025: 24], которая определяет стратегическую цель спикера: убедить, информировать, мобилизовать, спровоцировать рефлексию или установить эмпатический контакт. Именно на уровне прагматической роли происходит согласование институциональных ожиданий аудитории с индивидуальной речевой стратегией, что делает публичное выступление комплексным актом воздействия.

Таким образом, анализ речевых ролей в устной публичной коммуникации, к которой относится исследуемый материал, требует учитывать как нормативно-ролевые предписания, так и импровизационную природу живого общения.

В заключение обратим внимание ещё на один важный момент. Анализ ролевых типологий, приведённых в данном разделе, показывает, что их авторы имеют в виду под ролью не устойчивую социально-коммуникативную позицию в значимой для коллектива речевой ситуации, а, скорее, определённый и узнаваемый **типаж**, совокупно сформированный качествами психоэмоциональной и поведенческой природы человека, его характерными чертами и усвоенными им поведенческими моделями. В таком случае понятия речевой роли и речевого типажа оказываются разведенными: одна коммуникативная / речевая роль может воплощаться в целом наборе речевых типажей. И именно это соотношение двух понятий мы будем иметь в виду при анализе речевого поведения (и речевой роли) ведущего научно-популярного подкаста во второй главе диссертации.

1.3. Подкастинг как новый медиаформат

Обозначенная выше типология речевых ролей в устной публичной коммуникации демонстрирует высокую зависимость от ситуативных, институциональных и статусно-ролевых параметров взаимодействия.

Развитие цифровых медиа и трансформация общественных дискурсивных практик приводят к появлению новых форматов, в которых традиционные

модели речевого поведения не просто воспроизводятся, но и существенно переосмысляются. Одним из явлений современной медиасреды выступает подкастинг, синтезирующий признаки устной речи, публичного обращения и интимно-доверительного диалога. Опираясь на труды Д.А. Алещенко, В.И. Волнухиной, А.А. Журавлевой, рассмотрим это понятие подробнее.

Подкастинг – «это формат создания и распространения звуковой информации в сети Интернет через внедрение мультимедиа-контента (аудио или видео) в RSS-канал» [Журавлева, 2020: 112]. Его признаками являются гибкий хронометраж программ, жанровое разнообразие, ролевая и речевая свобода подкастера, доступность восприятия, что даёт возможность оперативного развития или корректировки подкаста. Все это делает подкасты привлекательным и востребованным контентом для самой широкой интернет-аудитории.

Подкастинг как новый медиаформат выделяется в ряду традиционных форм радиожурналистики, что позволяет рассматривать его в качестве самостоятельного медиа. В отличие от эфирного радио, подкасты не привязаны к жесткому расписанию вещания, что обеспечивает слушателям возможность потребления контента в удобное время и в любом порядке, способствуя более глубокой погруженности в материал [Волнухина, 2019: 43]. Эта асинхронность является одним из ключевых преимуществ формата: пользователи могут слушать подкаст во время учёбы, работы, поездки на транспорте или выполнения домашних дел. Кроме того, возможность скачивания файлов для офлайн-прослушивания позволяет получать доступ к контенту даже при отсутствии стабильного интернет-соединения, что значительно расширяет границы его доступности.

Еще одной важной характеристикой подкастинга является его технологическая основа — использование RSS-каналов для автоматической доставки новых выпусков подписчикам. Этот механизм обеспечивает устойчивую связь между создателем и аудиторией, позволяя слушателям быть в курсе выхода новых эпизодов без необходимости самостоятельно

проверять обновления [Журавлева, 2020: 113]. Подкаст становится не просто односторонним потоком информации, а элементом диалогического взаимодействия, где автор может учитывать обратную связь аудитории и адаптировать контент под ее интересы.

Особое значение имеет относительная дешевизна и техническая доступность производства подкастов: создавать качественный аудиоконтент может практически любой пользователь, имеющий микрофон и базовое программное обеспечение для записи и монтажа [Волнухина, 2019: 43]. Это снижает барьеры входа в медиaprостранство и способствует демократизации журналистики. Субъект может стать создателем контента, независимо от его принадлежности к крупным медиакомпаниям, что открывает пространство для новых «голосов», узкоспециализированных тем и экспериментальных форматов. Такая независимость авторов способствует разнообразию повестки дня и появлению нишевых подкастов, посвящённых истории, философии, литературе, ориентированных как на узкую и специализированную, так и на широкую непрофессиональную аудиторию; в последнем случае следует говорить о научно-популярном контенте.

Дискурсообразующие параметры подкастов определяются технологическими и коммуникативными характеристиками. Подкасты обладают высоким уровнем доверия со стороны аудитории, в том числе и благодаря своей интерактивности. По мнению создателя популярного российского подкаста М. Иванова, подкасты формируют ощущение «негласной односторонней дружбы» между ведущим и слушателем, что способствует более глубокому эмоциональному вовлечению [Волнухина, 2019: 45] и увеличивает вероятность дослушивания выпуска до конца. Удобство выбора контента также усиливает лояльность: слушатель сам решает, какой подкаст скачать, когда и в каком порядке прослушать. В результате слушатели готовы уделять подкастам значительное время – иногда до двух часов в день и более. Такая погруженность контрастирует с

типичным восприятием текстовых или видеомедиа, где внимание чаще всего фрагментарно.

Несмотря на первоначальные сомнения в возможности монетизации, российский и мировой рынок подкастов демонстрирует активное развитие бизнес-моделей. Если раньше подкасты воспринимались как хобби или дополнение к основному медиапроекту, то сегодня они становятся самостоятельным источником дохода. Платные подписки, рекламные интеграции, спонсорские выпуски и прямая поддержка аудитории уже используются многими российскими подкастерами. Ярким примером является платформа «Радио Arzamas», предлагающая пользователям доступ ко всем подкастам и курсам за ежемесячную или годовую плату, что свидетельствует о зрелости формата и его востребованности [Рябинина, 2020: 240–242].

Подкасты как новая дискурсивная практика отражают живые процессы в русском языке, что поддерживается самим форматом подачи информации. Существовая в онлайн-режиме, подкасты транслируют особенности речевого поведения участников в ситуации устного публичного дискурса: подготовленность и одновременно спонтанность, композиционную оформленность материала, ситуативность, оценочность и выразительность речи, совмещение элементов книжной и разговорной лексики [Ануфриева, 2022: 3200].

В целом, подкастинг трансформировался из нишевого цифрового хобби в устойчивый медиаформат, сочетающий в себе признаки радиожурналистики, блогинга и цифрового сторителлинга (storytelling). Его особенности – асинхронный режим восприятия, техническая доступность, высокий уровень доверия аудитории и потенциал для монетизации – делают его заметным явлением в современной медиасреде, оказывающим влияние как на потребление информации, так и на саму структуру медиaprостранства.

1.4. Научно-популярный подкаст в аспекте типологии и жанровой реализации

Научно-популярный подкаст представляет собой особый формат цифровой медиасреды, объединяющий признаки научной коммуникации, характеристики журналистики и разговорного интервью. В отличие от академических форматов, ориентированных на узкий круг специалистов, он адресован широкой аудитории и превращает сложные научные идеи в понятные, сюжетно выстроенные и эмоционально близкие материалы. Его дискурс сочетает разные традиции: здесь научная точность соседствует с повествовательными приёмами и доверительной интонацией устной речи, что создаёт особый режим взаимодействия автора и слушателя.

Структура выпуска подкаста обычно делится на несколько логически связанных тематических блоков, которые отделяются один от другого с помощью музыкальных заставок, звуковых эффектов или изменения темпа речи. Эти элементы выполняют навигационную и ритмическую функции, помогая аудитории ориентироваться в материале.

Основную задачу такого подкаста составляет популяризация знания: авторы используют диалог ведущего с экспертом и поясняющие комментарии, снижающие когнитивную нагрузку на слушателя. При этом сохраняются требования к фактологической точности, проверке источников и этической ответственности, что отличает научно-популярный контент от развлекательного или псевдонаучного. Язык выпуска строится на балансе между профессиональными терминами, которые обычно поясняются, и разговорной лексикой, оценочными конструкциями и риторическими приёмами (метафоры и сравнения), направленными на удержание внимания.

Аудитория научно-популярных подкастов, как правило, хорошо образована, избирательно подходит к контенту и мотивирована на самообразование. Это слушатели с развитыми цифровыми навыками,

которые ценят возможность самостоятельно выбирать время прослушивания и готовы тратить его на длительное знакомство с аудиоматериалом. Их ожидания включают потребность в структурированном знании, критическом анализе информации и эмоциональной вовлечённости в процесс обучения.

Е.А. Барашкина и ее соавторы классифицируют подкасты по типам в зависимости от способа организации материала и специфики его подачи [Барашкина и др., 2021: 115].

Разговорные подкасты базируются на диалогической организации, где смысл рождается в процессе речевого взаимодействия.

В границах этого типа в жанре интервью ведущий выступает как проводник информации, источником которой выступает приглашенный гость, часто выполняющий функцию эксперта. Жанр беседы отказывается от жёсткой структуры в пользу импровизации, где ключевую роль играют спонтанность, юмор, личные ассоциации и даже «неудобные» паузы. Участники в ней те же – ведущий и гости, но при этом такие подкасты создают иллюзию «подслушанного разговора старых друзей», где аудитория ощущает себя не зрителем, а «соучастником» неформального общения. Это усиливает эффект «психологического присутствия», при котором слушатель начинает воспринимать ведущего не как медиа-персонажа, а как знакомого, чьё мнение слушатель готов учитывать. Юмор в этом контексте перестаёт быть просто украшением – он становится стратегическим инструментом снижения психологической дистанции, позволяющим обсуждать сложные или табуированные темы в менее угрожающей форме.

Нарративные подкасты, в свою очередь, строятся на принципах сторителлинга – жанра, восходящего к устной традиции повествования, но трансформированного через современные технологии звукозаписи и монтажа. Здесь знание подаётся не как результат общения, а как заранее выстроенная по определённому сценарию история, призванная вызвать у слушателя чувство причастности.

К подвидам нарративных подкастов относятся, кроме того, жанры соло-подкаста (авторского блога), лекции и аудиодневника. Соло-подкасты представляют собой интеллектуальные монологи, где ведущий выступает как философ, наставник или куратор знаний – его голос становится манифестантом авторитета и последовательности. Лекционные форматы используют научно-популярный стиль, но с акцентом на нарратив: сложные концепции разбиваются на ряд сюжетных блоков, включают метафорические образы, анимацию и эмоциональные комментарии.

Художественные подкасты представляют собой наиболее сложный и технологически насыщенный медийный тип, который выходит за рамки документалистики, представляя аудиовизуальное искусство. Имеются в виду жанры аудиоспектакля, радиодрамы, документальной драмы и многосерийной истории, где драматургия основана на возможностях и характеристиках голоса актера-чтеца, звуковых эффектах, музыкальном сопровождении и монтаже исходного записанного материала. Ведущий здесь может быть не только рассказчиком, но и персонажем, режиссёром, композитором и даже монтажёром в одном лице. Такой подход через призму эмоций позволяет исследовать и представлять сложные темы – от внутренних комплексов до политических заговоров, что делает художественные подкасты эффективными при работе с психотравмой, страхом, ностальгией и т.п.

На наш взгляд, наибольший интерес с точки зрения анализа речевых ролей представляет научно-популярный подкаст разговорного типа. Такой формат отвечает запросу на достоверное и одновременно увлекательно поданное в рамках живого диалога знание. Диалог, в свою очередь, создаёт условия для вариативного распределения речевых ролей: ведущий может совмещать функции посредника, интерпретатора и рассказчика, адаптируя стиль под запросы своей адресной аудитории, а приглашённый эксперт переводит академический дискурс в формат доверительного устного общения. Эти характеристики делают научно-популярный подкаст

разговорного типа удобным материалом популяризации знания. Иными словами, формат и жанровые особенности научно-популярного подкаста разговорного типа взаимосвязаны с профилем его аудитории – образованной, готовой к самообразованию и заинтересованной в получении нового знания.

1.5. Функциональные характеристики ведущего научно-популярного подкаста

Рассмотрим более подробно функциональные характеристики ведущего подкаста, органично взаимосвязанные на коммуникативно-речевом уровне с реализуемыми им стратегиями, а на вербальном уровне – с единицами различных языковых уровней и стилистическими средствами, которыми он пользуется.

Ведущий выступает не просто как носитель языка, но и как коммуникант-организатор, определяющий содержательные, эмоциональные, ритмические и интерактивные характеристики всего подкаста. Набор функций ведущего включает несколько ключевых аспектов. Во-первых, информационно-координирующая функция: отбор тем, подготовка вопросов, логическое связывание блоков, управление временным режимом выпуска. Во-вторых, интерпретационно-адаптивная функция: перевод сложных концептов на язык массовой аудитории, пояснение терминов, контекстуализация фактов. В-третьих, эмоционально-регулятивная функция: создание нужного настроения, снятие напряжения в спорных дискуссиях, поддержание контакта участников диалога через интонацию и личностные ремарки. Наконец, «комьюнити-строительная», а по сути рекламная, функция: формирование узнаваемого бренда шоу, взаимодействие с аудиторией вне эфира (социальные сети, рассылки, прямые эфиры), что закрепляет лояльность слушателей и превращает разовых потребителей в устойчивую адресную аудиторию [Болотова Е.А. и др., 2021].

При этом основной функцией ведущего является все же информирующая: он транслирует и популяризирует знания. А это сопряжено с использованием определённых коммуникативных стратегий.

По мнению исследователей, коммуникативная стратегия в подкасте – это целостная система сознательно выстроенных решений, охватывающих организацию материала (формат, структура, хронология), речевой стиль ведущего, характер взаимодействия с аудиторией, а также набор выразительных средств (интонация, паузы, тембр, монтажные приёмы). В отличие от телевидения или печатных СМИ, где авторская позиция часто маскируется под объективность, подкаст позволяет ведущему открыто проявлять свою субъективность (именно это становится его главным конкурентным преимуществом) [Барашкина и др., 2021: 115].

Это понятие рассматривалось также В.Н. Василиной, Е.В. Вохрышевой, И.М. Дзялошинским, А.В. Зайцевой, К.Ф. Седовым., В.Б. Кашкиным. Автор данной диссертационной работы придерживается, тем не менее, более распространённой точки зрения на феномен стратегии, изложенный в работах О.С. Иссерс, по которой коммуникативная стратегия – это «когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера», а речевая тактика – это одно или несколько действий, способствующих реализации стратегии [Иссерс, 2008: 100–114].

Наиболее полная классификация стратегий представлена в монографии О.С. Иссерс «Коммуникативные стратегии и тактики русской речи»: это стратегии манипулирования, дискредитации, уговаривания и т.д. [Иссерс, 2008]. Основные стратегии имеют многочисленные конкретные проявления, и поэтому их конечный список не может быть представлен из-за сложности учёта всех возможных целей говорящего. Основные стратегии, в свою очередь, делятся на вспомогательные: прагматические, диалоговые и риторические стратегии (см. Рисунок 1). Прагматические стратегии

обуславливают выбор тех или иных средств в зависимости от ситуации, контекста, интенции и т.д. Диалоговые стратегии контролируют взаимодействие участников коммуникации. Риторические стратегии призваны воздействовать на коммуниканта посредством риторических приёмов.

Рисунок 1.



В рамках прагматического типа, представляющего наш наибольший интерес, О.С. Иссерс описывает следующие стратегии и реализуемые ими тактики:

1). Эмоционально настраивающие стратегии направлены на установление контакта, снятие напряжения и создание позитивного коммуникативного фона. Ядром данного типа выступает речевая тактика комплимента, которая классифицируется по способу выражения интенции и семантической модели:

- прямой комплимент (эксплицитная оценка качеств адресата);
- косвенный (дедуктивный) комплимент (положительная оценка выводится из более пространного посыла, например, через оценку социума или вещи, связанной с адресатом);

- комплимент-сравнение (сопоставление с авторитетной личностью или с самим адресатом в иной ситуации);
- антикомплимент («Ты хорош, несмотря на...»), часто с игровым или эпатажным эффектом);
- комплимент «чужими устами» (приём «сдвига» авторства для создания иллюзии объективности);
- сопутствующие тактики: комплимент-просьба, комплимент-благодарность, комплимент-одобрение, а также неискренние реализации (лесть, издёвка), где нарушается условие искренности.

2). Стратегия самопрезентации (конструирование речевого имиджа) реализуется через осознанное или автоматизированное моделирование образа автора, соответствующего ожиданиям аудитории и коммуникативной задаче; включает три ключевые тактики:

- тактика моделирования структуры имиджа: выбор доминантной роли («Патриот», «Избранник народа», «Хозяин/Сильная рука», «Борец за справедливость» и др.) и наполнение периферии микроролями («Простой человек», «Заботливый отец», «Неполитик» и т.п.) для придания образу объёма и достоверности;
- тактика создания «своего круга»: дихотомическое разделение на «своих» и «чужих» через прямую номинацию, навешивание ярлыков, аллюзии, использование местоименных маркеров включённости («мы», «наши»), а также через имплицитные выводы, позволяющие адресату идентифицировать себя с позитивно маркируемым социумом;
- тактика персонификации: связывание абстрактных процессов, идей или институтов с конкретным именем, а также стратегическое чередование автономинаций «я/мы» для акцентирования личного вклада или, наоборот, коллективной солидарности.

Кроме перечисленных выше, Л.В. Романовская и А.В. Жернова выделяют организационную стратегию, отвечающую за структурирование выступления: она маркирует его начало и конец, привлекая внимание

аудитории к заявленной проблематике и формируя положительное впечатление о спикере; включает следующие тактики:

- тактика установления контакта с аудиторией: её главная задача – задать доброжелательную, неконфронтационную тональность общения и вовлечь слушателей (использование юмора, неожиданных или провокационных заявлений);

- тактика благодарности: завершение выступления, формальная фиксация конца лекции, закрепляющая позитивный финальный аккорд и оставляющая у аудитории чувство завершённости.

Коммуникативные стратегии и тактики выступают инструментом для реализации речевого воздействия, помогая говорящему достичь поставленных целей в процессе коммуникации. Е.Г. Гришечко, в частности, считает, что речевое воздействие определяется как воздействие на индивидуальное и/или коллективное сознание и поведение, осуществляемое разнообразными речевыми средствами – с помощью высказываний на естественном языке [Гришечко, 2008: 54].

С учетом данной точки зрения, вполне естественно, что особое внимание в теории О.С. Иссерс уделено показателям-средствам различных языковых уровней, оформляющих коммуникативные стратегии и тактики, в ряду которых выделяются

1. **Семантические** показатели: семантические клише; особенности референции (обозначение участников коммуникации, объектов, событий, действий, характеристик коммуникативной ситуации); имплицитные компоненты высказывания (пресуппозиции, установки и т.п.).

2. **Лексические** показатели: выбор лексем, стилистическая и эмоциональная окраска слов; экспрессивная лексика (типовые выражения, антиномии-оппозиции, сигналы «тотальности»); частицы, коннективы, колебания, повторы.

3. **Лексико-грамматические и синтаксические** показатели: лексико-грамматические модели и синтаксические конструкции в совокупности с

фонетическими характеристиками; модели аффективного и эмоционального синтаксиса; транспозиция синтаксических структур как средство выражения негативной оценки (конфронтационные тактики).

4. Прагматические показатели: эффекты, на которые рассчитывал говорящий (ответные реакции партнера по коммуникации) [Иссерс, 2011].

Продолжая обсуждение языковых средств, используемых в аудиальных медиа, подчеркнем, что важнейшую роль здесь играет манера подачи ведущим материала – его стиль речи, который в подкасте характеризуется сознательным балансом между профессиональной нормированностью и разговорной непосредственностью. На лексическом уровне он демонстрирует гибкое переключение регистров: от терминологически точных формулировок до оценочных конструкций, идиом и личных примеров. Синтаксис, которым он пользуется, включает парцеллированные, эллиптические и включённые конструкции, формируя впечатление спонтанной устной речи. Важную роль при этом играют паралингвистические средства: темп, паузы, интонационные акценты, смех, вздохи, которые компенсируют отсутствие визуального контакта и усиливают эффект присутствия. Ведущий часто использует языковые клише, «фирменные» приветствия и прощаниями, метатекстовые выражения («давайте разберёмся», «важно отметить», «как показывает практика»), формирующие узнаваемый образ проекта) [Мальшева, 2022: 794–795].

Таким образом, коммуникативные характеристики ведущего подкаста определены целым набором функций: информативно-координационной, интерпретационно-адаптивной, убеждения, эмоционально-регулятивной и рекламно-мотивационной.

Через продуманное использование стратегий ведущий создаёт условия для неконфронтационного, доверительного и продуктивного взаимодействия с аудиторией.

В языковом отношении это поддерживается использованием единиц разных уровней. Они оказываются манифестантами научно-популярного

дискурса подкаста, который сочетает в себе логичность, структурированность, и точность научного стиля с образностью, доступностью и эмоциональностью публицистического стиля [Романовская, Жернова, 2023: 1491].

В совокупности все перечисленные выше факторы позволяют ведущему не только передавать знания, но и влиять на установки, ценности и поведение слушателей, превращая подкаст в востребованный формат современной медийной коммуникации.

Выводы по 1 главе

Понятийный аппарат эволюционировал от статичных категорий, фиксирующих социальные и культурные признаки говорящего, к процессуальным понятиям. Ключевым становится понимание того, что речевая роль конструируется в реальном времени через выбор лексических, синтаксических и прагматических средств.

Анализ типологий коммуникативных ролей (И.А. Стернин, Е.В. Жданова) показал, что для устной публичной речи характерны инициативные роли, которые требуют от говорящего непрерывного конструирования и корректировки своей позиции. В отличие от бытового общения, где роли часто стандартны, публичное выступление предполагает гибкость и осознанный переход между ролями для достижения стратегических целей.

Каждая роль реализуется через набор конкретных коммуникативных стратегий и тактик, а её языковое оформление служит индикатором текущей позиции спикера.

Подкастинг как самостоятельный дискурсивный формат со своими особенностями формирует высокий уровень доверия между ведущим и слушателем, что кардинально меняет природу взаимодействия автора и аудитории по сравнению с классическими СМИ.

Научно-популярный подкаст представляет собой гибридный жанр, синтезирующий научную точность, журналистскую подачу и доверительную интонацию разговорной речи.

Ведущий научно-популярного подкаста, реализующий комплекс функций, использует систему коммуникативных стратегий (по классификации О.С. Иссерс). Стилль речи ведущего характеризуется балансом профессиональной нормированности и разговорной непосредственности, что формирует узнаваемый образ и обеспечивает эффективное воздействие на слушателей.

Глава 2. Речевая роль ведущего научно-популярного подкаста «Родительский вопрос»

В качестве исследовательского материала диссертации выбран подкаст «Родительский вопрос», в котором советы по воспитанию, здоровью и развитию детей дают опытные психологи, педагоги и врачи. Данный подкаст, ориентируясь на представленную выше типологию (см. разд. 1.4), следует отнести к научно-популярному подкасту разговорного типа, жанровой доминантой которого является беседа.

Два постоянных ведущих – журналисты Александр Милкус и Мария Баченина – задают тему очередного разговора и обсуждают с приглашенными в студию гостями – экспертами, профессионалами – насущные родительские проблемы, одновременно организуя коммуникацию в границах каждого из 5 выпусков:

1. Как научить ребенка думать о последствиях своих поступков;
2. Изменят ли нейросети традиционный школьный уклад;
3. От кого и как нужно защищать великий и могучий русский язык;
4. Право на справедливость. Разбираем ключевые произведения школьной программы вместе с опытным юристом;
5. Что такое «навыки 21 века» и стоит ли ради них забыть то, чему учили в прежние века?.

Проанализируем речевую роль ведущего научно-популярного подкаста, на примерах речевого поведения А. Милкуса и М. Бачениной, сосредоточившись на трех аспектах ее реализации: коммуникативных стратегиях, речевых типажах и речевых особенностях.

2.1. Речевые стратегии ведущего научно-популярного подкаста

Рассмотрим коммуникативные стратегии, которые используют ведущие подкаста.

Организационная стратегия маркирует начало и конец подкаста. В нее входит тактика установления контакта с аудиторией, которая реализуется через представления ведущих и гостя с указанием его статуса / профессии и достижений / звания / ученой степени; см. примеры:

Здравствуйте, друзья! В эфире «Родительский вопрос», и у микрофона Мария Баченина и Александр Милкус;

Сегодня у нас в гостях профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук Илья Слободчиков.

Ведущие могут использовать и нешаблонный способ установления доброжелательной тональности общения в начале беседы:

М. Баченина: Итак, Александр Борисович сейчас обозначит тему нашего серьезнейшего заседания, потому что, если передо мной директор школы, у меня начинается потеря сознания.

А. Милкус: А что такое? С детства, вызывали на ковер?

М. Баченина: Такая травма.

Как мы видим, контрастируя с серьёзной тематикой выступления, юмор становится эффективным приёмом воздействия, привлекая внимание аудитории и делая выступление запоминающимся.

Тактикой благодарности завершается каждый выпуск подкаста:

Большое спасибо, Рубен Валерьевич!;

Я хочу поблагодарить нашего гостя;

Илья Михайлович, большое вам спасибо!

Данные клишированные конструкции являются фиксацией конца разговора, закрепляющей впечатление позитивного финала и оставляющей у аудитории чувство завершённости.

Прагматическую группу стратегий ведущие используют для достижения конкретных коммуникативных целей: удержания внимания

адресной аудитории, формирования доверительного фона и обеспечения понятности содержания беседы.

Эмоционально настраивающая стратегия реализуется через тактику комплимента-одобрения:

Вам спасибо большое, мне было очень интересно;

Огромное вам спасибо, что пришли и даже местами успокоили.

Тактика интимитизации, заключающаяся в сообщении о своих чувствах, создаёт благоприятный фон, снижая официальность общения и делая его более непринуждённым:

Этот страх мне очень знаком;

Это просто триггернуло, как говорится;

Я не знаю, что с этим делать.

Данные приёмы компенсируют отсутствие визуального контакта, усиливая эффект близости и снижая когнитивную нагрузку на слушателя.

Не менее значима **стратегия самопрезентации**, в рамках которой ведущие используют типаж «родителя-практика», «запрашивающего» или «собеседника-критика» (в выборе одной из доминантных ролей заключается тактика моделирования структуры имиджа).

Чередование автономинаций «я/мы» для акцентирования личного вклада, а также коллективной солидарности указывает на тактику персонификации:

Недавно у меня с моим старшим сыном состоялся разговор;

Это моя точка зрения, через мой опыт. И я хотела этим поделиться, потому что это случилось накануне нашего с вами разговора.

Использование местоименных маркеров включенности относится к тактике создания «своего круга»:

В любом событии есть фактическая сторона медали и есть то, что мы называем интерпретацией;

Мы можем как-то дать, условно говоря, свою некую точку зрения.

К ней же относят эксплицитную оценку личного опыта, которая позволяет адресату идентифицировать себя с говорящим, воспринимая его

как представителя «своего круга» – социума, объединённого общими ценностями и жизненными практиками:

Я не шучу;

Это моя травма.

Диалоговая группа стратегий обеспечивает динамику взаимодействия в триаде «ведущий – гость-эксперт – аудитория».

Стратегия гармонизации проявляется в смягчении переходов между темами, в поддержке эксперта:

С этим трудно не согласиться;

Александр Борисович, у нас с вами произошло недопонимание. Я абсолютно согласен с тем, о чем вы говорите.

и снятия напряжения в острых дискуссиях:

Я немножко в другую сторону хочу уйти.

Стратегия адаптации реализуется через переформулирование сложных терминов; см. диалог:

М. Баченина: *А что это вот, если так разложить по-простому: критическое мышление? Что это? Самокритика?*

Т. Пашенко (гость): *Нет, нет. Критическое мышление, да, это такой не очень удачный перевод термина «критика». <...> Критическое мышление — это способность решать Такие задачи, которые непонятно, как решать по алгоритму. Ну, если совсем коротко поставить.*

М. Баченина: *Олимпиадные со звёздочкой? Я поняла, с нестандартным подходом.*

К этой стратегии относится и апелляция к личному опыту слушателей, снижающая дистанцию между академическим знанием и повседневной практикой:

Здесь хотя бы какое-то оправдание, что это пришло к нам из-за рубежа. Как радио, например. Музыкальные и коммерческие радиостанции были придуманы за рубежом. Поэтому наш профессиональный язык очень здорово пестрит англицизмами.

Стратегия уточнения, характерная преимущественно для А. Милкуса, стимулирует эксперта к конкретизации аргументов:

(«Я бы поспорил...», «Развейте мой миф», «Тем не менее, Александр вас увел от моего вопроса, добавив совершенно другой. Не забывайте про мой вопрос. Нет ли расхождений?»), углубляя дискуссию и демонстрируя гибкость ролевого переключения.

Порой это уточнение граничит с провокационной тактикой; см. диалог:

М. Баченина: <...> *Вот что вы обо всём этом думаете? И правда, как ребёнку сказать, что учиться не просто нужно?*

А. Милкус: *Да? ...Несколько вопросов на докторскую диссертацию. Начинайте, просим!*

Т. Пашенко (гость): *За три минуты, да?*

А. Милкус: *Сейчас! Время пошло!*

Главная цель тактики удержания темы – вернуть эксперта к первоначальному предмету беседы:

<...> *Хорошо! Но объясните, как это сделать? Проводить урок «Подумай о себе и о других»?;*

Тем не менее, Александр вас увел от моего вопроса, добавив совершенно другой. Не забывайте про мой вопрос. Нет ли расхождений?

Риторическая стратегия **привлечения внимания** способствует эффективной организации диалогового взаимодействия и оптимальному воздействию на адресата.

Апелляция к аутентичности создаёт эффект искренности и сокращает дистанцию:

Господи, я почти запуталась. Хорошо!

Нарратив личных историй трансформирует абстрактные педагогические или лингвистические концепты в эмоционально близкие темы, способствуя лучшему усвоению материала:

Я перестала обращать внимание на запятые;

<...> но помню, как я горячо, с пеной у рта, доказывала обратное, за что и получила не высший балл.

Функцию удержания внимания выполняет юмористическое обращение:

Послушайте, товарищи взрослые, вы какие-то наивные здесь сейчас со мной.

Его же создаёт ироничная квалификация вопроса коллеги:

Да, давайте я, может быть, отнесусь, пока Александр придумывает следующий коварный вопрос.

Одной из приоритетных задач ведущего является не только представление темы / проблемы, но и её обоснование. Для осуществления этой задачи используется тактика апелляции к авторитету. Приводя в своей речи различные факты и примеры, ведущий использует иллюстрирование, а в качестве фактов – статистические, цифровые данные, демонстрирующие, на что он опирается для формирования собственного мнения:

Сейчас есть статистика, 60% школьников таблицу умножения наизусть не знают;

Я могу тебе еще одну цифру назвать. Около 70% детей в старших классах средней школы, 7-8 класс, не умеют считывать время по аналоговым часам.

Стратегию ситуативной адаптации демонстрирует ведущий, устраняющий напряжение между собеседниками через привлечение внимания к мимическим изменениям коллеги:

Так! У Александра Борисовича зрачок расширился, значит что-то опасно! Знаете, как в футболе: «Опасно!»

Это позволяет создать позитивный коммуникативный фон юмористическое комментирование реакции соведущего.

Особенностью речевого поведения ведущих научно-популярного подкаста является динамичное переключение между речевыми типажам – модератор, аналитик, провокатор – в зависимости от актуальной коммуникативной задачи. Это переключение маркируется парцелляцией:

Что нам с этим делать? Воспитывать только? Говорить?

<...> судить-то его кто будет? Юристы. Судья, прокурор, адвокат.

- вставными конструкциями:

Много лет назад, лет 15, а то и больше, когда я работал редактором отдела образования «Комсомольской правды», у нас была серьёзная проблема такая;

Потому что понятно, что дети в пубертатном периоде дают, как говорит моя мама, всплески характера и здесь мы ничего не сделаем;

- изменением лексического регистра (от терминологически точных формулировок до разговорной лексики):

Но можно ли говорить о том, что в общем, классная урочная система, которая уже лет четыреста, да? Она потихонечку размыкает, а может быть, и не потихонечку, а может быть, и не потихонечку;

Ну, а взрослому даже иногда обидно, потому что эти ахламоны сидят и разговаривают друг с другом в телефон. И ты сначала со всей любовью, детки, наше будущее. На сорок четвёртой минуте ты начинаешь их тихо ненавидеть. Вот. Нет, ну поэтому я не учитель, я учу взрослых людей, и слава тебе, Господи. И то мне вчера сказали, что я душнила <...> Ну, это просто триггернуло, как говорится.

Таким образом, речевые стратегии ведущих научно-популярного подкаста помогают создать атмосферу диалога, стимулировать активность эксперта и аудитории и обеспечить доступность излагаемого материала.

2.2. Речевые типы ведущего научно-популярного подкаста

Поскольку формат данного научно-популярного подкаста предполагает работу двух ведущих – М. Баченина и А. Милкус, – речевая роль «ведущего» реализуется как динамически распределяемая позиция: каждый участник использует целый набор типажей, меняя их в зависимости от коммуникативной задачи выпуска. Это соответствует положению,

высказанному выше, о нестатичном, контекстуально обусловленном характере речевой роли в цифровой медиасреде.

Представим результат анализа данных в виде Таблицы 1, в которой каждому из выделенных речевых типажей приведены используемые в процессе его реализации тактики, их языковые маркеры и примеры из собранного иллюстративного материала.

Таблица 1. Типажи речевой роли ведущего научно-популярного подкаста.

Речевой типаж	Коммуникативные тактики	Языковые маркеры	Примеры
«Модератор» выпуска	Координация тем, установление контакта, благодарность	Метатекстовые маркеры начала/завершения/смены темы – интонационные и лексические («Итак», «Так», «Давайте начнём»), императивы привлечения внимания, парцелляция	<i>Итак, Александр Борисович сейчас обозначит тему нашего серьезнейшего заседания (М. Баченина);</i> <i>Говорим мы о том, какие черты советской школы наследует школа и как она будет меняться (М. Баченина);</i> <i>Давайте начнем с простого вопроса (М. Баченина);</i> <i>Скажите, пожалуйста, а что в этом такого ужасного? (М. Баченина).</i>
«Родитель-практик» как носитель личного родительского опыта	Самопрезентация, аргументация, персонификация	Автономинация я/мы, эксплицитная оценка, маркеры искренности («честно признаюсь»).	<i>У меня дома есть пятилетка (М. Баченина);</i> <i>Я своему ребенку пронесла домой будильник.... У меня силовые методы (М. Баченина);</i> <i>Мы же с вами прекрасно понимаем (А. Милкус);</i>

			<p><i>Она говорит – нет, я буду прокурором. <u>Честно говоря</u>, я не знал, что ответить. (А. Милкус);</i></p> <p><i>А сейчас, конечно, на втором ребёнке <u>всё гораздо проще</u>, но чувство вины перед старшим не покидает (М. Баченина);</i></p> <p><i>Живем мы сейчас <u>лучше</u>, чем в то время, когда я ходил в институт (А. Милкус).</i></p>
<p>«Гибкий человек» как регулятор эмоционального состояния участников беседы</p>	<p>Эмоциональная нормализация, гармонизация коммуникации</p>	<p>Модальность уступки, эмпатические предикаты, «смягчающие» категоричность маркеры (немножко, какие-то, ладно).</p>	<p><i>Здесь <u>хотя бы</u> какое-то оправдание, что это пришло к нам из-за рубежа (М. Баченина);</i></p> <p><i>Этот страх мне очень знаком (М. Баченина);</i></p> <p><i>Тут мне становится на самом деле <u>страшно</u> (М. Баченина);</i></p> <p><i>Хорошо, <u>ладно</u>, опустим (М. Баченина);</i></p> <p><i>Я <u>немножко</u> в другую сторону хочу уйти (А. Милкус).</i></p>
<p>«Провокатор» как критический собеседник</p>	<p>Переспрашивание</p>	<p>Гипербола, маркеры сомнения, уточняющие вопросы, императивные и вопросительные конструкции с директивной</p>	<p><i>А почему ты считаешь, что капслоком это громко, а если точку, то это странно? Тожэ точка уходит (А. Милкус);</i></p> <p><i>Развейте мой миф (А. Милкус);</i></p> <p><i>Объясните, как это сделать? (А. Милкус);</i></p>

		функцией	<i>То есть, знаете, как кого учить и можете научить учить? (А. Милкус).</i>
«Аналитик» как инициатор формулировки проблемы	Аргументация, апеллирование к социальной актуальности и статистике	Количественные данные, временные маркеры, фактологичность, модальность обеспокоенности	<i>Очень много историй, по крайней мере, на слуху <u>штук пять</u>, когда мошенники работают по детям... Это <u>болезненная тема</u> (А. Милкус); <i>Некоторые специалисты говорят, <u>70%</u> того, что мы потом используем в жизни, как культурный код, заложенный в нас, узнавая друг друга по фразе из мультика, из кинотеатра, из кинофильма, где-нибудь в самолете или на какой-то другой земле, оно оттуда, там же и живет (А. Милкус);</i></i>
«Собеседник-критик»	Уточнение, мягкая провокация, спор	Предикаты речи, оценки, гипербола, вопросительные конструкции	<i>Я согласна, что это несложно, но я как-то представляю учителей из школы, и у меня не соотносится с тем, что я <u>вижу</u> (М. Баченина); <i>Если он выключает, когда тыходишь, значит, он понимает, что это неправильно. И это уже <u>хорошо</u> (А. Милкус); <i>Я всё-таки хотел бы с вами <u>поспорить</u>... (А. Милкус); <i>«Колобок» – это вообще</i></i></i></i>

			<i>криминальная история</i> (А. Милкус); <i>Чем мы тогда занимаемся</i> <i>11 лет в школе?</i> (А. Милкус).
«Запрашиваю- щий» как инициатор действий	Запрос на алгоритм действия, апелляция к последствиям	Экспликация социальной нормы, модальность долженствования, вопросительные конструкции	<i>Союз журналистов <u>должен</u></i> <i><u>это принять</u></i> . <i>Есть кодекс</i> <i>журналистской этики,</i> <i>и я бы туда обязательно</i> <i>вписал бы эти вещи</i> (А. Милкус); <i>Не спорю, тем не менее,</i> <i>всегда нужно говорить и</i> <i>говорить, авось, где-то</i> <i>щелкнет</i> (М. Баченина); <i>Что с этим делать? Как</i> <i>быть?</i> (А. Милкус).

В целом, для М. Бачениной характерно соответствие следующим речевым типажам:

«**Модератор**» – процессуальная роль, обеспечивающая темпоральную организацию выпуска, навигацию в тематических переходах и структурную целостность;

«**Родитель-практик**» – роль, конструируемая через массу бытовых кейсов, выполняющих функцию «мостика» между академическим знанием и повседневной практикой публики;

«**Гибкий человек**» – роль, направленная на гармонизацию коммуникативного климата, нормализацию тревог аудитории и снятие напряжения в острых дискуссиях.

Для А. Милкуса выделяются следующие речевые роли:

«Провокатор» – инициативная роль, реализуемая через провокационные вопросы и эксплицитное выражение сомнения с целью углубления анализа и проверки аргументативной базы эксперта;

«Аналитик» – роль, ориентированная на формулирование социального запроса, введение институциональных кейсов и актуализацию общественно значимых тем через фактологическую плотность;

«Собеседник-критик» – роль, имитирующая позицию репрезентативного адресата и озвучивающая возможные возражения целевой аудитории для стимуляции эксперта к конкретизации и адаптации контента.

«Запрашивающий» – прагматически ориентированная роль, транслирующая запрос на алгоритмы действий и этические стандарты через модальность долженствования и вопросительные конструкции.

Как было сказано выше, выявленные и обозначенные типажии роли ведущего научно-популярного подкаста представляют собой ролевой потенциал, позволяющий ведущим выбирать то или иное ролевое воплощение в зависимости от конкретной коммуникативной задачи, коммуникативной тактики, ориентируясь на адресную аудиторию и балансируя между параметрами научной фактологичности и критичности и разговорной непосредственностью и эмпатией.

2.3. Особенности речи ведущего научно-популярного подкаста

Речь ведущего в научно-популярном подкасте формируется на пересечении требований к тексту (достоверность, научная корректность и этическая ответственность) и к коммуникации в цифровом медиаформате (удержание внимания, создание эффекта близости, адаптация сложного знания к восприятию массовой аудитории).

Анализ выпусков подкаста «Родительский вопрос» позволяет выявить устойчивые лингвостилистические особенности, маркирующие речь его

ведущих на лексическом, синтаксическом, прагматическом, стилистическом и паралингвистическом уровнях.

На **лексическом уровне** термины и терминологические словосочетания (*визуальная норма, педагогический дизайн, критическое мышление, правовой нигилизм*) соседствуют с разговорной лексикой (*скины, здоровский, детки, рецептики, отвали, авось, на всякий, вышка*), экспрессивными маркерами (*душнила, ахламоны, элементарщина, дундук*); ср. примеры:

М. Баченина: <...> *Ну, матом ребенок себе не позволяет при родителях, потому что прилетит мгновенно – рот с мылом или в плечико я ему дам кулачком. А вот такие слова, которые не являются матерными... они как будто... вот зачем ты это говоришь, зачем... Но привычка... что мне с этим делать? Бить?*

А. Милкус: *Когда мне коллеги или знакомые ко мне обращались матом, у меня была выработана такая фраза «Я вырос между базаром и вокзалом и, если вы хотите, чтобы мы разговаривали на этом языке, давайте перейдем, но я боюсь, что я смогу лучше вас использовать эти слова». Все. Больше этот человек ко мне с такой ненормативной лексикой не обращался.*

М. Баченина: *Ну, а взрослому даже иногда обидно, потому что эти ахламоны сидят и разговаривают друг с другом в телефон. И ты сначала со всей любовью, детки, наше будущее. На сорок четвертой минуте ты начинаешь их тихо ненавидеть. Вот. Нет, ну поэтому я не учитель, я учу взрослых людей, и слава тебе, Господи.*

М. Баченина: *Вопрос возник у меня как у человека который, когда я училась, ну, не было, метапредметность была, конечно же, и я понимала, что вот здесь от химии, а здесь от математики, как бы, ну, это надо было быть совсем дундуком, чтобы не врубиться в это, тем более, если ты увлекался чем-то.*

Подобная комплексность соответствует стратегии адаптации экспертного дискурса к уровню восприятия адресной аудитории.

Адаптация является и причиной того, что сложные концепты вводятся через поясняющие конструкции (*то есть, это называется, это когда, хотел пояснить, а именно*), сопоставляясь с более или менее аналогичными бытовыми фактами и феноменами; например:

А. Милкус: *Потому что то, как мы говорим в семье привычно – именно это и ложится подкладкой под то, что формирует наш ребенок.*

М. Баченина: *Анскулинг, Саша, это когда ребёнок не придерживается никакой системы обучения, а родители занимаются его обучением самостоятельно, без репетиторов и так далее.*

А. Милкус: *<...> Тарас является кандидатом наук об образовании, что, в общем, очень хорошо.*

М. Баченина: *То есть знаете, как кого учить, и можете научить учить?*

Помимо этого, лексический выбор ведущих демонстрирует высокую частотность использования личных и притяжательных местоимений 1 и 2 лица (*мы с вами, наши дети, друзья мои*), выполняющих функцию создания «своего круга», по выражению О.С. Иссерс; например:

А. Милкус: *<...> Давайте всё-таки объясним. Может быть, наши пытливые слушатели хотят знать.*

М. Баченина: *Друзья мои, сегодня говорим о том, как объяснить ребёнку, что обучаться — это не всегда скучно, не дай бог грустно, но ещё и полезно.*

А. Милкус: *Мы с вами римскими цифрами тоже не сильно пользуемся.*

Особо следует отметить интенсивное использование обоими ведущими оценочной лексики; к примеру:

А. Милкус: *Если он выключает, когда тыходишь, значит, он понимает, что это неправильно. И это уже хорошо.*

М. Баченина: *Да у вас доступ лучше, чем у нас, журналистов, до таких людей не достучишься.*

А. Милкус: *[язык стал] и беднее.*

А. Милкус: *<...> Это превращает культуру, по крайней мере, на улице, в некую помойку. Что с этим делать? Как быть?*

М. Баченина: - *У меня такой вопрос возник, когда вы рассказывали о том, как придумали преподавать некое подобие права на примере наших великих произведений.*

Квалифицирующая лексика – квалификативы-прилагательные (*страшно, обидно, классно, болезненная (тема)* и под. – и квалификативы-номинативы (*экзотика*) не просто маркирует эмоциональное отношение к предмету рассказа. Личностный характер подобных оценок делает их «своими» для аудитории, трансформируя вертикальную модель «ведущий – слушатель» в горизонтальную модель совместной рефлексии и сопричастности.

Синтаксический строй речи ведущих соответствует спонтанной устной коммуникации, что усиливает у адресата эффект участия в беседе.

В этом отношении характерны
парцелированные конструкции:

М. Баченина: *Никуда не денется. Не знаю, я в панике, Саша. В панике. Таблетка [говорит о невозможности изменений в системе образования] .*

А. Милкус: *Сейчас. Время пошло.*

А. Милкус: *А вы как-то учите учителей использовать искусственный интеллект? У них есть какие-то курсы? Или каждый справляется сам?;*

неполные предложения:

М. Баченина: *Ну, или какой-то другой предмет [изучать], на всякий пожалуй.*

А. Милкус: *А юридического [класса] нет, а ей сказали, что она гуманитарий и всех гуманитариев отправили в медиакласс.*

А. Милкус: *Тожже расширяется [язык]?*

метатекстовые элементы, оформленные как вводные слова, словосочетания и конструкции (*честно признаюсь, как говорится, значит*):

М. Баченина: *<...> Ну, это просто триггернуло, как говорится.*

А. Милкус: *Если он выключает, когда ты подходишь, значит, он понимает, что это неправильно.*

А. Милкус: *Нет, я о другом, о том, что это, как правило, закрытая территория с высоким забором, с охраной.*

Активное использование частиц помогает передавать отношение говорящего к сообщению, уточнять смысл, формировать вопросы, усиливать или ослаблять значение высказывания; см. примеры:

А. Милкус: *Вот. Выучишь, выучишься петь дизайну, вообще замечательно будет.*

А. Милкус: *Всё-таки уже нужно понимать, как этим новым новым подросткам подходить с точки зрения педагогики.*

А. Милкус: *Это же вопрос бренда, репутации.*

Особую значимость приобретают вопросительные конструкции (*А как это сделать?, Что с этим делать?, Нет ли расхождения?*), которые не столько требуют ответа, сколько стимулируют рефлексию эксперта и адресной аудитории, реализуя инициативный ролевой типаж «собеседника-критика» («критического собеседника», по И.А. Стернину), то есть выполняют прагматическую функцию.

Средствами **языковой прагматики** являются не только вопросы. Так, конструкции типа *У меня сразу несколько вопросов возникло, Остановитесь, Хочу спуститься до малышни* фиксируют смену темы или её новый поворот, помогая слушателю ориентироваться в структуре выпуска и логике рассуждения / изложения содержания даже при фрагментарном прослушивании:

А. Милкус: *Я немножко в другую сторону хочу уйти.*

М. Баченина: *Давайте начнем с простого вопроса. Как, на ваш взгляд, изменился или меняется русский язык с началом цифровой эпохи?*

М. Баченина: *У меня такой вопрос возник, когда вы рассказывали о том, как придумали преподавать некое подобие права на примере наших великих произведений*

Модальные операторы также несут прагматическую нагрузку: чередование уверенности (*это однозначно, абсолютно*) и неуверенности,

показателей допущения (*может быть, какие-то*) позволяет балансировать между авторитетной категоричностью, однозначностью и — неопределённостью «расхожей» точки зрения, снижая настороженность адресата при восприятии научного сложного контента.

А. Милкус: *Сейчас я, наверное, присоединюсь к нашим депутатам Госдумы, которые любят за все нехорошее назначать штрафы. Но мне кажется, что штрафы, которые существуют, между прочим, за брань в общественных местах, вряд ли могут существовать. <...> я думаю, что пять-шесть штрафов серьезных за использование ненормативной лексики в молодежных программах могут изменить обстановку. Может, я ошибаюсь?*

Н. Ахренова (эксперт): *Конечно. То, что они говорят на таком языке, это же не значит, что в университете на занятиях преподаватель с ними так общается.*

А. Милкус: *Да, абсолютно точно. Мне кажется, что вопрос в том, что эти все законы должны были бы конце концов подвигать всех этих специалистов по брендированию, по продвижению, по коммуникациям, сейчас же у нас куча направлений таких, думать на русском, искать образы на русском, поддерживать образы на русском. Даже, может быть, если в основе их какие-нибудь англицизмы или заимствованные слова из какого-нибудь фарси, но уже которые нам писали привычными.*

Императивы с семантикой привлечения внимания (*послушайте, обратите внимание*) и обращения (*коллеги, друзья мои*) выполняют функцию управления вовлеченностью, развивая диалогический формат.

М. Баченина: *Друзья мои, сегодня говорим о том, как объяснить ребёнку, что обучаться — это не всегда скучно, не дай бог грустно, но ещё и полезно. <...> Слушайте, коллеги, вы знаете, а вот действительно ведь, что делать с классной урочной системой?*

А. Милкус: *А вот смотрите, в Институте образования, вот мы уже говорили, вы говорили раз о том, что вот есть такие курсы краткосрочные для педагогов, которые могут там повысить свою квалификацию.*

М. Баченина: *Скажите, пожалуйста, а что в этом такого ужасного? Что, кто-то умрёт от этого?*

Стилистический баланс между профессиональной нормированностью и разговорной непосредственностью является стратегическим выбором ведущих. С одной стороны, речь маркирована устойчивыми ритуальными формулами приветствия и прощания, метадискурсивными вставками («важно отметить», «как показывает практика»), формирующими узнаваемый «голос» проекта. С другой стороны, сознательное использование разговорных регистров, личных историй и эксплицитной оценки собственного опыта (*Я перестала обращать внимание на запятые, Помню, как я горячо, с пеной у рта...*) снижает институциональную дистанцию и создаёт эффект аутентичности. Подобный стилистический дуализм соответствует специфике научно-популярного подкаста как гибридного формата, где экспертная авторитетность должна сочетаться с эмоциональной вовлечённостью для эффективной популяризации знания.

Паралингвистические средства, фиксируемые в аудиозаписи через интонационные акценты, паузы, темпоритм и смех, выступают ключевым инструментом компенсации отсутствия невербальной коммуникации. Ведущие сознательно используют контролируемое замедление темпа в моментах рефлексии, ироническую интонацию при смягчении критики. Паузы выполняют не только ритмическую, но и смысловую функцию: они маркируют переходы между ролевыми состояниями (от модератора к эмоциональному регулятору) и предоставляют время для когнитивной обработки сложной информации. Смех, вздохи имитируют естественный диалог, усиливая парасоциальную близость и доверие к ведущему как к «живому» коммуниканту.

Таким образом, особенности речи ведущего научно-популярного подкаста, реализуемого в жанре беседы, складываются в целостную систему лингвистических, стилистических и прагматических факторов, которые работают для достижения ключевых коммуникативных целей: удержания

внимания адресной аудитории, адаптации сложного знания и формирования доверительного фона.

Выводы по 2 главе

Речевая роль ведущего научно-популярного подкаста является не статичным набором характеристик, а гибким ролевым арсеналом. Ведущие А. Милкус и М. Баченина демонстрируют способность к динамическому переключению между несколькими ключевыми речевыми типажми («модератор», «родитель-практик», «гибкий человек», «провокактор», «аналитик», «собеседник-критик», «запрашивающий») в зависимости от текущей коммуникативной задачи.

В рамках одной речевой роли ведущего наблюдается чёткая функциональная специализация. Мария Баченина преимущественно реализует эмоционально-регулятивную функцию, чаще выступая в типажах «модератора», «гибкого человека», «родителя-практика». Александр Милкус фокусируется на когнитивно-аналитической функции, чаще принимая роли «аналитика», «собеседника-критика» и «провокактора». Такое распределение ролей создаёт необходимый баланс между логикой, критическим анализом и эмоциональной вовлечённостью.

Коммуникативное поведение ведущих представляет собой целостную систему взаимосвязанных стратегий. Организационные стратегии маркируют границы выпуска. Прагматические (эмоционально настраивающие, самопрезентации) и диалоговые (контроля над темой, адаптации, уточнения) стратегии обеспечивают управление беседой с экспертом и удержание внимания аудитории. Риторические стратегии служат для эффективного воздействия.

Речь ведущих отражает гибридную природу жанра беседы, используемую в научно-популярном подкасте. На лексическом уровне это проявляется в сочетании научной терминологии с разговорно-экспрессивной лексикой.

Синтаксически речь в высокой степени ориентирована на спонтанное устное общение.

Глава 3. Методическая разработка элективного курса «Искусство диалога: речевые роли и стратегии в цифровой среде»

На основе теоретической базы исследования (Глава 1) и эмпирического анализа речевого поведения ведущих подкаста «Родительский вопрос» (Глава 2) разработана методическая программа элективного курса «Искусство диалога: речевые роли и стратегии в цифровой среде» для учащихся средней школы (8–9 классы). Данный курс направлен на формирование у подростков метапредметных компетенций, необходимых для успешной коммуникации в современном мире, где традиционные формы общения тесно переплетены с цифровыми медиа.

3.1. Пояснительная записка

Актуальность курса определена тем, что в условиях цифровизации общества и доминирования визуального контента, навыки устной речи часто отодвинуты в конец списка образовательных задач, которые подросток ставит перед собой. Одновременно именно живое слово остается ключевым инструментом убеждения, самопрезентации и решения конфликтов как в реальной жизни, так и в новых медиаформатах (подкастах, стримах, видеоблогах). Подростки ежедневно выступают в различных социальных ролях (ученик, друг, член семьи, подписчик), но редко осознают механизмы управления своим речевым поведением.

Курс призван перевести интуитивное владение языком на уровень осознанной коммуникативной деятельности, научить школьников анализировать речь собеседника и конструировать собственную речевую роль для достижения поставленных целей.

Цель курса: формирование у обучающихся навыков осознанного выбора и эффективного использования речевых ролей и стратегий в ситуациях межличностного и публичного общения.

Задачи курса:

Образовательные: познакомить обучающихся с ключевыми понятиями теории коммуникации («речевая роль», «коммуникативная стратегия», «прагматика»), классификацией речевых типажей и их языковых маркеров.

Развивающие: развивать критическое мышление через анализ диалогов; совершенствовать навыки аргументации, ведения дискуссии и публичных выступлений; стимулировать рефлексию собственного речевого поведения.

Воспитательные: воспитывать культуру диалога, уважение к собеседнику, умение слушать и слышать оппонента, а также этическую ответственность за сказанное слово.

Целевая аудитория: обучающиеся 8–9 классов общеобразовательной школы.

Форма проведения: элективный курс (34 часа).

Формы контроля: текущий контроль (участие в дискуссиях, выполнение практических заданий), итоговый проект (создание фрагмента подкаста или сценария публичной речи).

3.2. Содержание курса

Программа курса разделена на пять тематических модулей, логически выстроенных от теории к практике и применению знаний в проектной деятельности.

Модуль 1. Человек говорящий: кто я в этом разговоре? (6 часов)

Тема 1.1. Языковая личность и речевая роль. От социальной маски к речевому поступку. Понятие «речевой роли» и «маски» в общении. Как мы выбираем, какую роль сыграть сегодня?

Тема 1.2. Речевые типажы: модератор, аналитик, провокатор, гибкий человек. Анализ кейсов из школьной жизни: ученик на уроке, староста класса, участник спора.

Практическая работа № 1: «Ролевая карта». Самоанализ: какие речевые роли я чаще всего использую в общении с родителями, друзьями, учителями? Какие роли мне удаются хуже всего и почему?

Модуль 2. Инструменты воздействия: как говорить, чтобы быть услышанным? (8 часов)

Тема 2.1. Коммуникативные стратегии и тактики: что это такое и зачем они нужны? Стратегия гармонизации (сглаживание углов), стратегия самопрезентации (как показать себя с лучшей стороны), провокационная стратегия (как задать неудобный вопрос).

Тема 2.2. Лексические и синтаксические маркеры речевых ролей. Как по нескольким фразам понять намерения собеседника?

Практическая работа № 2: «Декодер». Прослушивание и анализ коротких аудиофрагментов (из подкастов) с целью идентификации используемых стратегий и тактик.

Модуль 3. Искусство беседы: диалог как основа понимания (8 часов)

Тема 3.1. Активное слушание и техника уточняющих вопросов. Умение не просто ждать своей очереди высказаться, а слышать аргументы партнера.

Тема 3.2. Аргументация и контраргументация. Как спорить конструктивно? Правила ведения дискуссии.

Практическая работа № 3: Дискуссионный клуб. Проведение дебатов на актуальные темы с обязательным использованием изученных техник аргументации и активного слушания.

Модуль 4. Говорим публично: от школьного доклада до микрофона (8 часов)

Тема 4.1. Структура публичного выступления. Как удержать внимание аудитории?

Тема 4.2. Невербальные аспекты речи: интонация, темп, паузы. Голос как инструмент. Упражнения на управление голосом и дыханием.

Практическая работа № 4: «Публичное выступление». Подготовка и защита индивидуального проекта-презентации перед классом с последующей взаимооценкой по заданным критериям.

Модуль 5. Проектная деятельность: создаем свой медиаконтент (4 часа)

Тема 5.1. Итоговый проект: «Записываем выпуск подкаста». Объединение в мини-группы. Выбор темы, распределение ролей внутри команды (ведущий, эксперт, соведущий).

Тема 5.2. Защита проектов. Демонстрация записанных фрагментов. Рефлексия: удалось ли реализовать задуманную стратегию? Какие трудности возникли при распределении ролей?

Таблица 2. Календарно-тематическое планирование

№	Тема занятия	Кол-во часов
Модуль 1. Основы коммуникации		
1-2	Введение. Речевая роль как выбор. Кто я в этом разговоре?	2
3-4	Типология речевых ролей: от модератора до провокатора.	2
5	Практическая работа №1 «Ролевая карта».	1
6	Контрольная точка: тест по теории модуля.	1
Модуль 2. Инструменты речевого воздействия		
7-8	Коммуникативные стратегии: как достичь цели в разговоре?	2
9-10	Язык речевой роли: лексические и синтаксические маркеры.	2
11	Практическая работа №2 «Декодер» (аудиоанализ).	1
12-13	Риторические приёмы и фигуры речи.	2
14	Контрольная точка: практическое задание на распознавание стратегий в тексте.	1
Модуль 3. Диалог и аргументация		
15-16	Техника активного слушания и уточняющих вопросов.	2
17-18	Конструктивная аргументация: правила ведения спора.	2
19	Практическая работа №3 «Дебаты».	1

20-21	Анализ ошибок и успешных ходов в проведённых дебатах.	2
22	Контрольная точка: эссе-рефлексия «Мой стиль в споре».	1
Модуль 4. Публичное выступление		
23-24	Структура успешного выступления. Управление вниманием.	2
25-26	Паралингвистика: голос, интонация, паузы.	2
27	Практическая работа №4: Подготовка индивидуальных выступлений.	1
28	Защита проектов.	1
Модуль 5. Итоговый проект		
29-31	Работа над групповым проектом: запись фрагмента подкаста.	3
32	Защита итоговых проектов. Рефлексия.	1
33-34	Резервное время. Повторение и обобщение материала.	2

По завершении изучения курса обучающиеся будут:

Знать:

- Основные понятия теории коммуникации (речевая роль, стратегия, тактика).
- Классификацию основных речевых типажей и их функции.
- Ключевые вербальные и невербальные маркеры, позволяющие идентифицировать речевую роль собеседника.
- Базовые принципы построения публичного выступления и ведения конструктивной дискуссии.

Уметь:

- Анализировать чужую речь с точки зрения используемых стратегий и тактик.
- Осознанно выбирать и применять релевантную речевую роль и коммуникативную стратегию в зависимости от ситуации общения.
- Строить аргументированное высказывание, использовать техники активного слушания и задавать уточняющие вопросы.
- Эффективно выступать перед аудиторией, управляя её вниманием с помощью вербальных и паралингвистических средств.

- Работать в команде для создания простого аудиоконтента, распределяя функциональные роли.

Владеть:

- Навыками рефлексии собственного речевого поведения.
- Терминологическим аппаратом курса для обсуждения процессов коммуникации.
- Критическим подходом к восприятию информации и речевого поведения других людей.

3.3. Технологическая карта занятия «Типология речевых ролей: от модератора до провокатора»

Тема: Типология речевых ролей: от модератора до провокатора

Класс: 8–9

Продолжительность: 40 минут

Тип урока: урок открытия нового знания

Цели:

Образовательные: познакомить с понятием «речевая роль» и типологией речевых типажей (по И.А. Стернину, Е.В. Ждановой); научить идентифицировать ключевые типажи («модератор», «аналитик», «провокактор», «гибкий человек») в устной публичной речи.

Развивающие: развивать навыки контекстного анализа, аудирования, критического мышления; формировать умение осознанно выбирать речевую позицию в зависимости от коммуникативной задачи.

Воспитательные: воспитывать культуру диалога, эмпатию к собеседнику.

Планируемые результаты (УУД):

Предметные: умение классифицировать речевые типажи, соотносить их с коммуникативными стратегиями и языковыми маркерами.

Метапредметные: навыки работы с аудиотекстом, групповая коммуникация, рефлексия собственного речевого поведения.

Личностные: осознание гибкости речевой роли как инструмента эффективной коммуникации.

Оборудование: проектор, аудиозаписи фрагментов подкаста «Родительский вопрос», раздаточные материалы (карточки с типажми, рабочие листы с языковым материалом), стикеры для рефлексии.

Этап урока	Содержание этапа (деятельность учителя)	Деятельность учащихся	Длительность
1. Орг. момент	Приветствие обучающихся. Проверка готовности к уроку.	Приветствие. Подготовка рабочего пространства.	1 мин.
2. Мотивация	- Почему один и тот же человек в разных ситуациях говорит по-разному: с другом — легко, с учителем — официально, в споре — агрессивно? - Речевая роль — это не «маска», а гибкий инструмент. Сегодня разберём, из чего он состоит.	Отвечают, приводят примеры из жизни.	2 мин.
3. Целеполагание	- Давайте попробуем сформулировать тему и цель нашего урока.	Формулируют тему и цель урока.	2 мин.
4. Изучение нового материала	- Понятие речевой роли (процессуальная, конструируется в реальном времени). - Типология инициативных ролей (И.А. Стернин): кратковременные («проситель», «требователь») и долговременные («борец за правду», «народный защитник»). - Психолингвистические типажи (Е.В. Жданова): «лидер», «гибкий человек», «провокактор», «советчик» и др. - Ключевые типажи подкастера: • «Модератор» — координирует, структурирует, организует навигацию в	Записывают ключевые понятия.	13 мин.

	<p>тематических переходах и структурную целостность;</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Аналитик» — аргументирует, апеллирует к фактам, использует статистику; • «Провокатор» — задаёт неудобные вопросы, выражает сомнение с целью углубления анализа; • «Гибкий человек» — гармонизирует, нормализует тревогу аудитории, снимает напряжение в острых дискуссиях. <p>Показываются примеры из подкаста «Родительский вопрос».</p>	<p>Анализируют примеры на доске. Задают уточняющие вопросы.</p>	
5. Практическая работа	<p>Деление класса на 4 группы. Каждая группа получает рабочие листы с транскриптами фрагментов подкаста и карточки с типами ролей.</p> <p>Инструкция:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Прочитать фрагмент; 2) Определить доминирующий речевой типаж; 3) Выделить 2–3 языковых маркера, подтверждающих выбор; 4) Объяснить, какую коммуникативную задачу решает говорящий. 	<p>Работают в группах. Анализируют текст, маркируют маркеры. Готовят мини-презентацию выводов. Выступают (по 2 мин на группу).</p>	15 мин.
6. Подведение итогов	<ul style="list-style-type: none"> - Какой типаж вам ближе? - Легко ли было определить роль только по лексике? - Почему ведущие подкаста переключаются между типажам? - Речевая роль — это не фиксированная позиция, а гибкий арсенал, который мы осознанно используем для достижения целей в диалоге. 	<p>Отвечают на вопросы, делают выводы.</p>	3 мин.

7. Рефлексия	- Напишите на стикерах, что вы поняли, что можете применить, что захотелось узнать. Прикрепите стикер в соответствующее поле на доске.	Выполняют задание.	2 мин.
6. Домашнее задание	<p>На выбор:</p> <p>1. Записать голосовое сообщение (1 мин) в одной из изученных ролей, осознанно используя характерные маркеры. На письме проанализировать свой выбор.</p> <p>2. Найти в любом подкасте/интервью пример роли «модератор» или «провокактор», выписать 3 маркера и кратко обосновать выбор.</p>	Записывают ДЗ, задают вопросы по оформлению.	2 мин.

Заключение

Данное диссертационное исследование, выполненное на материале выпусков подкаста «Родительский вопрос», позволяет сделать ряд теоретических и практических выводов, обобщающих результаты работы.

В ходе исследования выявлены и охарактеризованы содержательные аспекты речевой роли ведущего научно-популярного подкаста. Анализ показал, что данная коммуникативная позиция представляет собой не статичный набор признаков, а гибкий ролевой арсенал, реализуемый через динамическое переключение между несколькими ключевыми речевыми типажам («модератор», «родитель-практик», «аналитик», «провокактор», «гибкий человек», «собеседник-критик») в зависимости от актуальной коммуникативной задачи.

Установлено, что коммуникативное поведение ведущих представляет собой целостную систему взаимосвязанных стратегий. Организационные стратегии маркируют границы выпуска, прагматические и диалоговые обеспечивают управление беседой с экспертом и удержание внимания аудитории, а риторические – эффективное воздействие. Речевая роль конструируется в реальном времени через осознанный выбор лексических, синтаксических и прагматических средств.

На основе теоретического и эмпирического анализа разработана и представлена методическая программа элективного курса «Искусство диалога: речевые роли и стратегии в цифровой среде».

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для формирования у школьников метапредметных компетенций, необходимых для успешной коммуникации в современном мире. Курс направлен на развитие навыков осознанного выбора речевой роли, анализа стратегий собеседника, ведения конструктивного диалога и публичных выступлений, что напрямую отвечает вызовам цифровизации и новым форматам медиакоммуникации.

Результаты исследования демонстрируют, что анализ современных аудиальных медиа открывает новые перспективы для изучения коммуникативного поведения, а интеграция подобного материала в образовательный процесс способствует повышению медиаграмотности и коммуникативной компетентности обучающихся.

Список использованных источников и литературы

1. Алещенко Д.А. Подкастинг как новое медиа. Различия подкастинга и радио на уровне этикетных микрожанров / Д. А. Алещенко – Текст: электронный // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: электронный сборник статей по материалам ХС студенческой международной научно-практической конференции. 2020. № 6(90). С. 19–22.
2. Ануфриева Г.В. Подкасты как новая дискурсивная практика русскоязычных масс-медиа 2022 // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Том 15. №10. С. 3197–3202.
3. Барашкина Е.А., Горшкова Л.А., Лабутина В.В. Коммуникативные стратегии подкастинга // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2021. № 4 (42). С. 113–120.
4. Беликов В.И. Социолингвистика: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024. 337 с.
5. Болотнова Н.С. Публичная языковая личность и медиасреда: проблема речевого воздействия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 42–47.
6. Болотова Е.А., Круглова Л.А., Якунин И.М. Специфика работы ведущего информационно-разговорных подкастов. 2021. № 3. С. 52–59.
7. Василина В.Н. Понятия стратегии и тактики в прагмалингвистике // Вестник МГЛУ. Серия 1. Филология. 2006. № 1 (21). С. 28-37.
8. Власенко О.К. Психолингвистические типы языковых личностей в коммуникации круглого стола // Актуальные проблемы востоковедения. 2019. С. 244-253.
9. Волнухина В.И. Подкаст как самостоятельная единица в современном культурном медиапространстве // Культура и гуманитарные науки в современном мире: сб. науч. ст.. СПб., 2019. С. 41–49.

10. Вохрышева Е.В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке: дис. д-ра филол. наук. СПб, 2001. 473 с.
11. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: учебник для вузов. М: Юрайт, 2024. 231 с.
12. Гришечко Е.Г. Определение понятия речевого воздействия и виды этого воздействия // Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 4. С. 53–59.
13. Дзялошинский И.М. Коммуникативное воздействие: мишени, стратегии, технологии. М. : НИУ ВШЭ, 2012. 572 с.
14. Дмитриева О.А., Мурзинова И.А. Теория лингвокультурных типажей: учебное пособие. Екатеринбург: Издательские решения, 2016. 274 с.
15. Жданова Е.В. Взаимодействие речевых стратегий и психолингвистического типажа коммуникантов // Наука. Инновации. Технологии. 2007. №. 53. С. 136–140.
16. Жданова Е.В. Личность и коммуникация практикум по речевому взаимодействию. М: Флинта, 2010. 174 с.
17. Журавлева А.А. Подкастинговое вещание: структура, жанрово-тематическое разнообразие, особенности развития в социальной сети ВКонтакте // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2020. №1 (35). С. 112–118.
18. Зайцева А.В. Речевое воздействие как основная составляющая современной коммуникации // Новые горизонты русистики. 2021. № 13. С. 34–39.
19. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.
20. Иссерс О.С. «Новое русское слово» в контексте политического дискурса: диалог, оппозиция, креативный класс // Политическая лингвистика. 2013. № 3 (45). С. 37–47.
21. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учебное пособие для студентов специальности «Связи с общественностью». М.: Флинта, 2011. 224 с.

22. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
23. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2003. 328 с.
24. Крысин Л.П. Очерки по социолингвистике. М.: Флинта, 2021. 360 с.
25. Крысин Л.П. Попытка социально-ролевой типологии речевых жанров // Коммуникативные исследования. 2015. №. 1 (3). С. 49–54.
26. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования. М.: Наука, 1976. С. 42–52.
27. Куркина А.С., Стернин И.А. Коммуникативное поведение и коммуникативная личность носителя языка // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2018. №. 3. С. 112–127.
28. Лобастова М.П. Манипулятивные приёмы в формировании протестных настроений молодежи (на примере блога Ильи Варламова) // Экология медиасреды. 2019. С. 195–204.
29. Малышева Е.Г., Рогалева О.С. Спортивные подкасты в аспекте диалогической коммуникации // Коммуникативные исследования. 2022. Т. 9. № 4. С. 782–799.
30. Осетрова Е.В. Речевой имидж: учебно-методическое пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. 104 с.
31. Основы теории коммуникации: учебник / Под ред. проф. М.А. Васирика. М.: Гардарики, 2003. 615 с.
32. Павлычева Е.Д. Характеристика особенностей понятия «речевой портрет» // Вестник МГОУ. 2015. № 6. С. 110–115.
33. Подкаст «Родительский вопрос»; URL: <https://radiokp.ru/podcast/roditelskiy-vopros> (дата обращения: 09.03.2026).
34. Путина О. Сюткина Н. П. Актуальные проблемы лингвистики. Языковая личность: прагматикон и эмотикон: учебное пособие. Пермь, 2025. 95 с.

35. Романовская Л.В., Жернова А.В. Стратегии и тактики речевого воздействия в дискурсе англоязычных публичных лекций TED TALKS // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. №5. С. 1489–1495.
36. Рябинина Е. В. Особенности подкастинга как способ представления информации // Межкультурный диалог в пространстве стран Азиатско-Тихоокеанского региона: сборник научных статей по материалам III Международной студенческой научно-практической конференции. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет. 2020. С. 238–245.
37. Седов К. Ф. О манипуляции и актуализации в речевом воздействии // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университета им. Н. Г. Чернышевского. 2003. № 2. С. 20–27.
38. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 226 с.
39. Стернин И.А. Основы речевого воздействия. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.
40. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и ТРЖ // Жанры речи. Саратов: Колледж. 1997. №1. С. 66–87.

Приложение 1.

Как научить ребенка думать о последствиях своих поступков

М. Баченина:

- Здравствуйте, друзья! В эфире «Родительский вопрос», у микрофона **Мария Баченина** и Александр Милкус.

А. Милкус:

- Добрый день.

М. Баченина:

- Сегодня у нас в гостях **профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук Илья Слободчиков**.

И. Слободчиков:

- Здравствуйте.

А. Милкус:

- У меня уж самый-самый такой родительский вопрос. Я хочу рассказать небольшую историю. Много лет назад, лет 15, а то и больше, когда я работал редактором отдела образования "Комсомольской правды", у нас была серьезная проблема такая. Началось все с того, что мы, как и все газеты тогда, рассказали о некоем случае самоубийства двух девочек, которые прыгнули с крыши. После этого, через два дня, еще один случай, потом еще один случай, еще случай – разных вариантов ухода детей из жизни. Для нас это был шок. И когда я на редколлегии по утрам докладывал, что происходит, мы просто все держались за сердце. И чем больше газеты писали, чем больше проводили расследование телевизионные наши коллеги, тем больше было внимания привлечено к этой проблеме и тем больше происходило всяких страшных и трагических историй. Слава богу, тогда очень быстро сработали власти и через два месяца к нам пришло распоряжение о том, чтобы фамилий не сообщать, способ ухода из жизни не сообщать и т.д. И когда мы стали очень сдержанно рассказывать об этих историях, когда не стали публиковать фотографии мест, где это происходило и т.д., волна пошла на спад. Потом мы стали разбираться – это называет эффект юного Вертера, еще открытый в 70-х годах прошлого века, по книжке про Вертера, написанной в 17 веке, правда, но тогда вот была история такая.

Ну, и вот больше историй ухода детей из жизни больше не повторялось в таких страшных масштабах и как-то совместно общество, власть, психологи, журналисты смогли расставить флажки, где не нужно устраивать истерики и вопли, а быть сдержанными. Но время от времени появляются сообщения о том, как мальчик или девочка пришли в школу, кого-то ранили, ударили и т.д. Вот буквально на днях произошел такой случай – семиклассник пришел в школу в одном регионе, с ножом или с заточкой, и ранил другого мальчика. И снова такая волна в СМИ – в школах этого города, во всех школах отменили занятия, правоохранители включились в максимальный режим... каждый шаг этого мальчика описан во всех СМИ. В общем, опять вся эта волна пошла... ну, то что называется сейчас – хайп.

Илья Михайлович, с одной стороны, задача СМИ – информировать население, тем более, о таких историях, да. С другой стороны, вот где эта грань, чтобы ее не перейти, чтобы не усугубить, не ухудшить ситуацию? Честно говоря, я много над этим думал. Не рассказывать вроде бы нехорошо. А рассказывать – мы знаем уже, что все эти эффекты психологические массовые есть. Вопрос – как вести себя журналистам? И как реагировать бабушкам, дедушкам и родителям? Может быть, нужно спокойно поговорить со своим чадом, что вот такая ситуация? Потому что понятно, что дети в пубертатном периоде дают, как говорит моя мама, всплески характера и здесь мы ничего не сделаем. Но чтобы эффект парных случаев, эффект желаний проявить себя, особенно сегодня, в соцсетях, не думая о последствиях того, что ты делаешь, он как раз характерен для этого возраста опасного школьного.

И. Слободчиков:

- Значит, то, про что вы говорите, называется эмоциональное заражение. Чем больше эмоций вкладывается в освещение, чем больше эмоциональных всевозможных окрасок придается любому событию – положительному, отрицательному – неважно, особенно отрицательному, тем большую значимость, тем больший вес это событие приобретает. В любом событии есть фактическая сторона медали и есть то, что мы называем интерпретацией. И вот эта интерпретация порождает как раз флер, вот эту эмоциональную волну, и за счет нее происходит распространение, в том числе, и распространение всевозможных ареолов. Дело в том, что этот мальчик, про которого вы рассказывали, сам факт того, что о нем говорят, для подростка может являться признаком героизации определенной самого этого субъекта, вне зависимости от того, какую глупость или гадость он сделал. О нем говорят. Причем, говорят в деталях и т.д. И этот факт акцентирования внимания на нем является точкой своеобразного отсчета для подражателей. Вот отсюда идет эта история. Кроме того, сама эмоциональная волна – взрослые возмущаются, жалеют, еще какие-то эмоции разнообразные, но очень высокого уровня – они, конечно, между собой складываются и они тоже создают такой своеобразный эффект волны, за счет которого как раз происходит подстегивание что ли, усиление мотивации, которая может быть и спала.

Про что я говорю? Вот другой там мальчик или другая девочка, которой тоже живется не очень хорошо, тоже существуют внутренние конфликты слыша все это, этот самый подросток говорит – пойду я сделаю так же, по крайней мере, выплесну эту свою боль, страдание и агрессию, и про меня еще всем расскажут. То есть, я сделаю такой специфический подвиг – вот это как воспринимают. При всем при том, что мы понимаем, что событие само по себе страшное, негативное – заявить о себе таким парадоксальным, идиотским, неправильным асоциальным способом, но заявить. А поскольку эта тенденция в принципе у подростков в крови, что называется, вот так это работает.

По поводу того, как поступать журналисту? Я все время об этом говорю, не только по отношению к журналистам. Событие должно освещаться? Должно. Делайте это максимально информативно, но не эмоционально. Мы можем как-то дать, условно говоря, свою некую точку зрения, но это можно делать максимально сухо, максимально отстраненно – констатируя факт, что произошло вот это, вот это, вот это. Сдержанно. И самое главное еще при этом безоценочно. Любые оценки, которые начинают возникать, они автоматически порождают желание развивать эти оценки. Развенчать, согласиться, еще что-то сделать. То есть, возникает такой диалоговый режим. И для подростка эта история является открытыми воротами для того, чтобы в эту игру играть. Собственно, он и играет. И отсюда идет эта история с подражанием и со всем остальным. Если я, подросток, точно понимаю, что максимум, что из этого будет – констатация факта – у меня нет особого желания на этой волне прыгать, что называется. По поводу восприятия всех остальных – это еще и рекомендация всем остальным – чем более сдержаннее идет это обсуждение, в любом контексте «так не надо делать», «обрати внимание, что они были неправы» или еще какие-то вещи, «у тебя нет необходимости делать такие глупости, потому что в отличие от того подростка ты более счастливый, любимый и т.д.» - ну, если уж идет какой-то анализ, да. Здесь идет обращение внимания именно на фактологическую сторону медали, а не на раскрутку свободных эмоций. Чем меньше эта волна, не привязанная к самому событию, тем более, что на самом деле происходит, почти никто не знает. Мы знаем ситуацию с подачи, с тем, как ее подают, а человек существо очень субъективное и даже когда это идет освещение конкретики, она все равно уже не та конкретика, которая на самом деле была. Отсюда возникают домыслы, догадки, слухи и все остальное. А поскольку существует такая вещь, как информационный повод - история возможности заявить о себе, что я думаю по этому поводу или мы думаем по этому поводу, а еще лучше, чтобы мы оказались впереди планеты всей и больше всех об этом рассказали, потому что это слушатели, это аудитория, это привлечение внимания, а давайте еще соберем экспертов – в результате возникает вот эта волновая история.

М. Баченина:

- А у детей, которые заражаются тем, о чем мы говорим и тем самым привлекают к себе внимание, нет понятия о том, что они себе этим самым поступком заканчивают жизнь? То есть, они ее перечеркивают.

А. Милкус:

- Ломают жизнь.

И. Слободчиков:

- К сожалению большому, у детей нет такого понятия – это называется осознанность. Это качество формируется вообще очень медленно, это такая своеобразная квинтэссенция зрелости, она и у взрослых-то не у всех бывает, извините. А требовать этой истории от ребенка или от подростка, как минимум, преждевременно, а самое главное, что осознанность всегда идет бок о бок с нормальной внутренней рефлексией, когда подросток, ребенок отдает себе отчет в том, что происходит, что он делается, зачем он делает и т.д. Когда он может в полной мере анализировать и контролировать вместе с этим и регулировать собственные поступки. Тут возникают как бы два ответвления. Подросток, находящийся в нормальных, адекватных, хороших, благоприятных условиях, будет эту ситуацию как раз вместо того, чтобы развивать, он к ней отнесется и все, он не будет из нее делать повод для повторения. А вот второй вариант – он значительно сложнее, правда, по счастью, он и встречается намного реже, потому что высокая степень осознанности, высокая степень продуманности, а она очень часто порождает историю завершенности, суицида, в частности, потому что, если я решил, я с холодной головой пойду и доведу ситуацию до конца. Но тогда надо четко понимать, что для этого есть невыдуманный повод. Это вот происходит тогда и только тогда, когда действительно есть невыдуманный повод. Я повторяю, это редкая история, к счастью. А в основном это все-таки ситуация владения, регулирования собственными эмоциями, что у ребенка и подростка, к сожалению, развито в очень невысокой степени. И это, кстати, очень сильно зависит от нас, взрослых, потому что, если мы учим его этому: прежде чем что-то делать, давай подумаем, особенно когда речь идет о вещах фатальных, а надо ли это делать? – то есть, как бы понятно, что возможности у нас есть все, какие угодно и запретить нельзя. Если ему хочется выйти там в окошко или еще что-то, ему хочется. У нас у всех возникают спонтанные, странные фантазии, в том числе, и на эту тему, только не надо немедленно бросаться их реализовывать. Потому что событийный ряд-то он все-таки разнообразный и в момент мне плохо, но дальше я понимаю, что это преодолимо. И если мы говорим про фатальные всякие такие тяжелые, трагичные ситуации, то профилактика этой ситуации, она связана как раз с тем, что жизнь продолжается, она не останавливается на моменте, когда мне здесь и сейчас плохо.

А. Милкус:

- Я бы добавил. Мне кажется, что еще нежелательно упоминать имя, фамилию и место, может быть, школу, где это происходило...

И. Слободчиков:

- Это безусловно – без подробностей... без частных элементов.

А. Милкус:

- И если это законодательно нельзя закрепить, то, мне кажется, Союз журналистов должен это принять. Есть кодекс журналистской этики и я бы туда обязательно вписал бы эти вещи. Потому что это ответственность не только профессиональная, а ответственность взрослого человека за то, что ты делаешь.

И еще есть такая вещь, о которой Илья Михайлович начал говорить. Понимание последствий.

И. Слободчиков:

- Конечно. Это одна из самых важных вещей.

А. Милкус:

- Вот мы говорим про школьный возраст, про подростковый возраст – и что мы видим? Мы видим, что не сформировано понимание последствий. А как это воспитывать? Как этому учить? Подумай, что будет через два часа, через три? Подумай о том, что будет через день? И уже потом, когда ребенок что-то сделал нехорошее, мы говорим – а ты почему про маму не подумал, а как ей будет? А он не подумал. Вот этот механизм отключен, да? Он только у взрослых включается, и то не у всех?

И. Слободчиков:

- Нет, он не отключен, он зачастую, к сожалению, не сформирован или не активирован. Эта история долгая, формирование этой ситуации долгая и она как раз начинается, по возможности, с раннего детства. Когда мы объясняем ребенку, что при всей его ценности, потрясающей и замечательности, он не один на планете, он не один в доме, он не один в семье. Не в смысле, что он не одинок – это само собой разумеется, но есть мама, папа, бабушка, о которых тоже надо заботиться, вспоминать, еще какие-то вещи делать очень важные. И в этом смысле, когда эта история обращения внимания на то, что есть другие люди, превращается в такой автоматизированный навык, если хотите, в ситуацию само собой разумеющуюся, вот это как раз прямой путь к тому, что я думаю и о том, какие последствия вызовет мой поступок.

И есть еще один момент очень важный, в продолжение того, о чем мы с вами говорим. Умение взвешивать, умение соотносить - это взрослое абсолютно качество, но надо сказать, что обучать-то ему можно и детей, и подростков совершенно спокойно. И я вам конкретный пример сейчас приведу. Что вот мне сейчас плохо, но, если я пойду и покончу жизнь самоубийством, всем остальным будет еще хуже. Мне хуже не будет, я уже ничего чувствовать не буду, а всем остальным, потому что я для них ценность. Мне сейчас больно – это одна сторона медали. Другая сторона медали – что все остальные, кто ко мне привязан, а я должен, следовательно, в голове понимать, что есть люди, которым я все-таки нужен, важен и т.д., даже если мы сейчас ссоримся и я на них обижаюсь или еще какие-то вещи, тут надо понимать, что не одно вместо другого, этот переключатель все-таки существует. Но это уже такая достаточно зрелая позиция. Конкретный пример здесь очень простой. Взять элементарные весы и попробовать взвесить на них. Ну, возьмите горсть пуха – там сколько весит перышко – и попробовать его уравновесить картофелиной. Сколько нужно пера, чтобы уравновесить небольшую картошку – такая задача по математике. Или там гайку мелкую или еще что-то. На этих элементарных примерах объяснять. В одной из книг я прочитал потрясающую совершенно метафору, она мне очень понравилась и она точно про то, что цирковые, работающие в цирке, один – дрессировщик змей, другой – дрессировщик пуделя. Один нес собачку и шел достаточно быстро, собачка была большая, упитанная, массивная такая. Другой нес небольшую молодую еще достаточно змейку и шел очень медленно, очень осторожно. И очень четкий был вывод. Проблема не в том, сколько килограммов ты несешь, а проблема в том, кого ты несешь. Потому что понятно, что пудель в лучшем случае тебя оближет, а вот змея – это извините, это уже принципиально другая ситуация. Там не совсем так это было прописано, но суть я, безусловно, донес. Вот этим вещам нужно обучать и, к сожалению, в ситуации воспитания это очень-очень большая редкость, когда разумные родители, бабушки и дедушки таким вещам детей и внуков учат.

И здесь я должен сделать комплимент кавказским диаспорам – вот там эта история очень распространена, в хороших таких традиционных семьях на Кавказе, в среднеазиатских республиках. Там эти вещи не забывают.

А. Милкус:

- Хорошо. Но объясните, как это сделать? Проводить урок «подумай о себе и о других»?

И. Слободчиков:

- Кстати, и урок может быть. Но разово это не научить. Это никому не удастся сделать. Это все равно должна быть история, которая вписана в постоянное обращение внимания на это. Но тогда надо говорить об очень важной вещи. Ребенок для меня, родителя, не формальная ценность, а он ценность в связи с тем, что из него вырастает. Вот ведь суть воспитания. Для меня важно не то, что он сейчас там накормлен, одет, обут – это очень важно, безусловно, но важно и то, о чем он думает, чем он дышит, что из него растет. И в этом смысле разговор всегда, как ни странно, он может быть очень болезненным и даже провокативным. Потому что для меня, например, принципиально важно, что будет, когда мой сын вырастет. Насколько он захочет поддерживать меня, к тому времени уже человека сильно немолодого и, наверное, не очень физически здорового. И в этом смысле надежность, уверенность в том, что для меня, пожилого человека, будет найдено время, желание, силы и все остальное, это вполне себе тема для разговора. И когда этот разговор регулярно в разных концепциях поднимается, это дает свои плоды, безусловно.

В качестве урока? Можно урок провести такой, можно даже серию уроков такую сделать. Но довольно быстро они придут к тому, что тематика будет повторяться и подросткам это не сильно интересно, уж извините. Поэтому цикл такой сделать сложно. Для этого надо набирать специально самый разнообразный материал – и литературный, и киноматериал, потому что периодически эта идея становится центром сюжетов литературных или киношных. Но то, что это должно делаться регулярно и то, что с подростками и с детьми начальной и средней, и старшей школы нужно об этом говорить, что мир состоит не только из них, не в смысле, что он им не принадлежит – не про эгоцентризм речь идет, и не про самооценку. А то, что все остальные тоже есть и они тоже ценно и эту ценность надо сохранять, поддерживать, беречь, обращать внимание в конце концов на все, что есть рядом со мной. Это, безусловно, нужно.

М. Баченина:

- Недавно у меня с моим старшим сыном состоялся разговор. Он спросил – а что бывает с родителями, если ребенок вот так поступает? Я ему ответила, что над родителями начинается следствие. Родителей могут и отстранить от воспитания других детей, если они еще есть в семье, задуматься о родительских правах, может быть, даже лишит свободы. И, более того, самое главное, что родительская жизнь, как и жизнь всей семьи, а не только родителей, больше никогда не будет прежней, она будет поломана. Несмотря на то, чем, с точки зрения юридической стороны, закончится эта история. Ну и упаковала я это в то, что я считаю это трусостью и презираю. Ну, в принципе, я это трактую всегда и на этом стояла, и мои принципы пока не изменились. С одной стороны, я подумала, что я напугала его, а, с другой стороны, я подумала о том, что честность – это то, что может обидеть, что может напугать, но это действительно правда, которая всегда должна присутствовать. Сразу подчеркиваю, что речь идет о подростке почти 15 лет, поэтому он уже способен так сказать оценить. И я ни разу об этом не пожалела. Я полагаю, у него эти вопросы возникли именно на фоне вот этой повестки, о которой, конечно, все в школе говорят. Более того, мамам и папам, а так бабушкам и дедушкам на заметку – они ее искажают. Когда я прихожу домой и спрашиваю – а ты слышал сегодня? И я слышу искаженную историю – слегка или сильно – поэтому здесь тоже важен стержень, чтобы донести, а как оно на самом деле было. Это тоже такая монетка в копилку вот этой рефлексии критического отношения и прочее. Еще, знаете, как подружить с законом боязнь того, что тебя лишат свободы, что у тебя будет ответственность с точки зрения перед государством, а не перед родителями, которые тебя не посадят, конечно, а просто накажут. Вот это тоже работает. Это моя точка зрения, через мой опыт. И я хотела этим поделиться, потому что это случилось накануне нашего с вами разговора.

Но, знаете, я считаю, что еще один момент, который не хочется обходить... Александр Борисович, может быть, у вас еще какие-то вопросы остались?

А. Милкус:

- Я хотел как раз продолжить в том ключе, о котором мы говорили, когда готовили программу. Мы как раз вот на эти рассуждения и опирались. Я хотел бы про ответственность. Мы уже ни одну программу сделали про подростков, про студентов, которые сегодня разговаривают с помощью нецензурной лексики, используя бранные слова. Это же тоже про ответственность. Это про то, как они воспринимают себя в мире и как они относятся к этому миру. Это тенденция, о которой надо не то что говорить – кричать! Ну, не было такого лет 10 назад все-таки. Вот чтобы девочки... вот я иду к остановке общественного транспорта – девочки так разговаривают...

М. Баченина:

- Александр Борисович, не делите вы на гендерное... все это уже давно в прошлом. Девочки сейчас мальчиков так могут приложить... и я с этим сталкиваюсь... «Ты кого испугался? Девочку?» - «Мам, а что я с ней сделаю?». Ну, потому что он воспитан в системе, где девочек не бьют. И в этот момент мне хочется сказать – девочек бьют. Но я прикусываю себе язык, потому что это как спущенный курок или чека. Знаете, к чему я веду? Вот тоже зарисовка из моей жизни. Ну, матом ребенок себе не позволяет при родителях, потому что прилетит мгновенно – рот с мылом или в плечико я ему дам кулачком. А вот такие слова, которые не являются матерными... они как будто... вот зачем ты это говоришь, зачем... Но привычка... что мне с этим делать? Бить?

И. Слободчиков:

- Нет, бить бесполезно. Давайте по порядку. К сожалению большому, обилие мата и не только среди подростков, и в подростковой речи действительно, я соглашусь, эта тенденция увеличивается. Это связано с очень плохой историей про то, что, как ни странно, да простят меня слушатели и коллеги, субъективно примитивизируется повседневная культура. Она упрощается. Это связано с очень простой ситуацией – с тем, что на сегодняшний день возникает большая необходимость думать не столько о мире, о стране или о чем угодно, но в большей степени о своей семье и т.д. Все подобные вещи бывают в период, когда речь идет, прежде всего, о выживании. Вспомните 90-е годы? Вся эта история была ровно такая же, когда тут уже не до жиру, а нужно сохранить целостность и сохранность собственной семьи физически – жизнь и все остальное. Это очень неприятный поворот я бы сказал.

Второй момент. Это связано с тем, что употребление красивого, яркого, образного русского литературного языка – это большой внутренний труд. Мало того, что это надо читать, надо думать, надо понимать значение, смысл этих слов, а они очень многосмысленные. Да, это изумительно разнообразит речь, но это большая внутренняя психологическая работа, это колоссальная затрата сил. А тратить их не хочется. Их не то что хочется экономить – просто не хочется и все. И тогда возникает вот эта переходная – то, про

что вы сказали – ситуация. Вроде как и не мат, но при всем при этом такой тусклый достаточно язык повседневнообщения. Я подобную вещь говорю еще и потому, что достаточно важно обращать внимание на окружающую ситуацию. Вот сейчас у нас идет очень плохой период зимы, когда огромное количество снега – ладно, если это чистый снег – одна история. А посмотрите на городские обочины – на них смотреть не хочется... Это вот из этой же серии ситуация. Когда мы проваливаемся вот в эту будничную, серую неприятную повседневность. И у нас язык под это подстраивается, к сожалению. Потому что для того, чтобы сделать его другим, нужно прикладывать достаточно серьезные усилия, а это в свою очередь связано с мотивацией. Зачем я это буду делать, если все вокруг говорят вот так, если, извините, всех все это устраивает, ну, на фиг я использую эту же лексику, да, буду тратить силы, чтобы выглядеть белой вороной на фоне всех этих серых залежей. Мне еще и прилетит однозначно. Поэтому здесь очень сильно эта ситуация зависит от среды. И если вы хотите, чтобы ваше милое чадо стремилось к разумному, доброму и вечному, вам придется перестраивать собственную речь и очень внимательно следить за ситуацией своего повседневнообщения. Это совершенно однозначно. Потому что то, как мы говорим в семье привычно – именно это и ложится подкладкой под то, что формирует наш ребенок. Та же самая история про школу, про любое учреждение, про улицу, про транспорт и т.д.

Я вам приведу очень интересный пример. Вчера мы разговаривали с контролером, проверяющим билеты – ненавидимая всеми профессия и должность. Зашли две женщины, очень интеллигентного вида и очень интеллигентно, вежливо, великолепным литературным языком начали общаться, делая свою работу. Рядом со мной ехала такая ехидная бабушка, мы с ней до этого разговаривали, и она спросила – доченька, а давно ли вы научились так разговаривать? На что барышня вспыхнула и сказала. Изумительный ответ: «Мы, если говорить лично про нас, всегда так умели. Но иногда мне стыдно за своих коллег, которые этого не умеют». И пошла дальше. И бабушка заткнулась, потому что ответ был ни больше, ни меньше, что называется. Потому что ответ был четкий, правильный, а, самое главное, по делу. Так вот, когда нам будет стыдно за окружающих и мы не побоимся об этом им говорить, что они разговаривают черт знает как, вот тогда эта тенденция начнет меняться. Но жаль, что только жить в эту пору прекрасную...

А. Милкус:

- Илья Михайлович, я все-таки хотел бы с вами поспорить. Вот у вас такой аргумент «выживать сложно, поэтому мы используем бранную речь». Я вырос не в самом благополучном районе...

И. Слободчиков:

- Это не аргумент, это, скорее, вывод.

А. Милкус:

- ...и, когда мне коллеги или знакомые ко мне обращались матом, у меня была выработана такая фраза «Я вырос между базаром и вокзалом и, если вы хотите, чтобы мы разговаривали на этом языке, давайте перейдем, но я боюсь, что я смогу лучше вас использовать эти слова». Все. Больше этот человек ко мне с такой ненормативной лексикой не обращался. Но я не про это. Все-таки, когда мы росли, было понимание, что эти слова – это табу, это нельзя говорить. Если сейчас я живу в другом районе, у меня нет рядом вокзала и базара, а у меня рядом четыре высших учебных заведения. И когда я в толпе подростков или студентов иду на остановку общественного транспорта и слышу, что разговаривают таким образом, это... Живем мы сейчас лучше, чем в то время, когда я ходил в институт. И мы понимали, что так нельзя. Любой человек в трамвае или в автобусе дал бы по шапке, если бы я только рот открыл. Любой бы.

И. Слободчиков:

- Александр Борисович, у нас с вами произошло недопонимание. Я абсолютно согласен с тем, о чем вы говорите. Речь здесь не о том, что мы используем мат для того, чтобы выживать. Как раз наоборот. Матерные выражения вообще никогда не использовались как средства повседневнообщения. Они даже в уголовной среде так не используются, там все-таки существуют свои определенные вещи, свой специфический язык и он не такой уж матерный. Это первый момент.

Второй момент. Эта ситуация связана с отсутствием барьеров, с отсутствием внутреннего, прежде всего, контроля, потому что подростки проваливаются в эту ситуацию, никем не останавливаемые почти, потому что, к сожалению, и для взрослых эта ситуация становится такой я бы сказал повседневнообщения. Высокий риск остановить этих подростков, потому что может и в обратку прилететь между прочим – а ты вообще кто такой, дядя, что вмешиваешься в наш разговор? Поэтому здесь история только совместных усилий может сформировать эту барьерную среду. И здесь, безусловно, невозможно делить роли на школьные, родительские или еще какие-то. Если мы все будем обращать внимание на собственную речь и недопустимость грязной речи рядом с нами, эффект будет, безусловно.

М. Баченина:

- С нами сегодня на связи был профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук Илья Слободчиков. Илья Михайлович, большое вам спасибо.

Изменяют ли нейросети традиционный школьный уклад

М. Баченина:

- Здравствуйте, дорогие друзья. Это «Родительский вопрос», у микрофона **Мария Баченина** и **Александр Милкус**. Александр Борисович, здравствуйте.

А. Милкус:

- Добрый день всем.

М. Баченина:

- Мы сегодня в гостях принимаем директора международной гимназии «Сколково» Оксану Демьяненко. Оксана Юрьевна, тоже здравствуйте и тоже добро пожаловать.

О. Демьяненко:

- Здравствуйте, дорогие друзья, дорогие слушатели.

М. Баченина:

- Итак, Александр Борисович сейчас обозначит тему нашего серьезнейшего заседания, потому что, если передо мной директор школы, у меня начинается потеря сознания.

А. Милкус:

- А что такое? С детства, вызывали на ковер?

М. Баченина:

- Такая травма. Я не шучу.

О. Демьяненко:

- Вы знаете, часто родители приходят в гимназию, когда мы первый раз встречаемся, я прям вижу этот мандраж, и всегда первое слово: пожалуйста, выдыхаем, мы с вами встречаемся для диалога. Ни в коем случае вы не пришли на ковер.

А. Милкус:

- Я хотел бы продолжить разговор, который мы вели совсем недавно на Конгрессе молодых ученых в Сочи, в «Сириусе». Потому что меня эта тема очень задела, и мне кажется, что на эту тему надо говорить не только, как мы общались с профессионалами в одном небольшом, в общем-то, узком кругу, а это тема, которая для всех важна. С одной стороны, мы сейчас пытаемся восстановить традиции советской школой так, как мы сегодня их понимаем. Хотя уже прошло 35 лет с тех времен, когда школу можно было называть советской. А с другой стороны, был разговор о том, что нейросети, искусственный интеллект очень серьезно меняют процесс обучения. И кто-то из выступающих говорил, что даже смысла в домашних заданиях нет никакого, потому что дети делают домашние задания с помощью искусственного интеллекта, а продвинутые учителя и проверяют эти домашние задания с помощью искусственного интеллекта. И в принципе разговор идет о том, что, хотим мы и не хотим, но система образования будет меняться и должна меняться. Как этот баланс соблности, с одной стороны – традиции, а с другой стороны – новые образовательные технологии, от которых мы тоже никуда не уйдем. Даже если выключить интернет и отобрать у детей гаджеты на время нахождения в школе.

О. Демьяненко:

- Вообще, мне кажется, баланс в жизни – самое сложное. Но при этом школа – это во многом самоорганизующаяся система. Здесь есть и взрослые, и дети, как они взаимодействуют, это определяет средовые особенности. И с точки зрения баланса традиций и будущего никуда мы не уйдем от того, что в принципе в основе это есть. Традиция – это наш менталитет, это то, как развивалась система образования, это то, как мы думаем. А вернуть советскую школу полностью... Я придерживаюсь того мнения, что это сделать невозможно, потому что даже советскую школу мы все понимаем по-разному, но мы помним ее, скорее всего, это связано во многом с нашими эмоциональными детскими ощущениями, это всегда чаще всего детство, радость. И мы помним ту школу, свою молодость, радость детства. Но в той школе было как хорошее, так и не очень. А время идет, люди меняются, среда поменялась, общество поменялось, и вернуться туда невозможно.

Но при этом то, что точно можно и нужно сохранять в школе, я думаю, что какие-то школы это тоже сохраняли, это уважение к пространству, уважение к процессу, ценность образования и это умение трудиться. То, что, наверное, мы действительно получали в нашей школе в нашем детстве. Мы понимали эту ценность труда, ценность того, что мы здесь и сейчас получаем. А то, что школа будет другой и совсем не будет она похожа на советскую школу, для меня это однозначно. И не только из-за искусственного интеллекта.

А. Милкус:

- То, что мы теоретизируем, это понятно. Придется отказываться от домашних заданий. Как вы к этому относитесь? Я знаю директоров московских школ, которые лет десять еще назад декларировали, что надо отменить домашние задания. Но это же один из важных элементов обучения, приучения к труду, приучения к получению осознанности.

О. Демьяненко:

- Да, к некоторой осознанности в процессе, в котором ты находишься. Как мы говорим нашим ученикам, что это твоя работа, хочешь, не хочешь, ты пришел, это твое время здесь, и потом у тебя есть то, что ты должен, как минимум, для себя проверить. Ты это готов воспроизвести, поговорить на эту тему осознанно на следующий день? Мы иногда тоже привязываемся к терминологии «домашнее задание». Самостоятельная работа, я бы сказала. Она может делаться дома, она может не делаться дома, может делаться после уроков в другом месте. Это вопрос того, по поводу чего ребенок должен отрефлексировать и какие, может быть, навыки, умения потренировать и для себя понять, что он действительно в этом чувствует себя состоятельно. Поэтому совсем уйти от самостоятельной работы не получится. Это значимая часть

образовательного процесса. Вопрос того, как она организована, и должны ли это быть примеры из учебника, которые точно есть не только в решебниках, но и прекрасно решает искусственный интеллект, или это все-таки больше форматы творческих заданий, эссе, и даже тот же искусственный интеллект очень хорошо может нам помогать развивать свои творческие способности. Поэтому форма самостоятельной работы.

От самостоятельной работы уйти невозможно, потому что это очень важная составляющая любого процесса обучения. Потому что не только то, что ты получаешь от других во время 40-минутного урока, или даже прорабатывая в группе во время 40-минутного урока, ничто не усвоится без дополнительной проработки, осознанной, самостоятельной, рефлексивной.

А. Милкус:

- Это дополнительная очень серьезная нагрузка на учителя. Одно дело задать параграф номер два и три-четыре задания. Другое дело - придумать задания, еще и творческие, еще и такие, чтобы даже применяя искусственный интеллект, можно было понять, где ребенок сам творил и работал, а где компьютер ему помог.

О. Демьяненко:

- Если учитель учит задавать вопросы самого ребенка, значит, он умеет это делать сам. Наверное, это самый такой высокий полет профессионализма. Поэтому можно задать всего три вопроса, на которые можно дать ответ в трех-четырех предложениях, но это потребует, может, не такого большого времени для ребенка на выполнение этой самостоятельной работы, но при этом это будет самостоятельная работа, а не работа искусственного интеллекта.

А. Милкус:

- Тогда получается, если мы говорим про новую школу, мы говорим про нового учителя, которого надо по-другому учить и по-другому готовить.

О. Демьяненко:

- Сейчас все в руках тех людей, которые приходят в класс каждый день, ребенок как минимум пять раз встречается со взрослым, ценность которого точно не в том, что он носитель знания, а в том, что он управляет этим процессом, в том числе, работой с информацией. И прежде всего работой с информацией. Информации много, образовательные результаты понятны. Как организовать работу класса так, чтобы получить результат. И это именно такое, когда ребенок мыслит, а не только решает конкретные примеры на отработку навыков.

М. Баченина:

- Вы сейчас говорите, и у меня формируется такой комментарий. Мне хочется, чтобы вы его услышали и либо согласились, либо критиковали. Это же зависит не только от учителя, это зависит еще от сообщества детей в данном классе. И получается, что нам нужны такие дети, которые будут давать возможность учителю и фидбеком, и своим поведением это все проделывать. И не упираемся ли мы в некую элитарность детей, чтобы они были все послушные, хорошо учились, воспитанные.

О. Демьяненко:

- Вы сейчас очень важный вопрос поднимаете, который, на самом деле, меня тоже очень волнует. Ведь мы часто сейчас говорим о том, что мы вкладываемся в одаренных детей, и эта некоторая определенная селективность была, будет. Надеюсь, что она не будет очень доминировать. Я понимаю, что могу звучать сейчас очень на высоком уровне абстракции, но вопрос действительно очень важный. Разрыв между теми детьми, в которых готовы вкладываться учителя, и теми детьми, которых как будто бы мы сразу отсекаем, что они там поведенческие, по способностям не могут быть, не нужно в них сильно вкладываться, это большая опасность, которую нужно всеми силами попытаться избежать.

Возвращаясь к учителю, конечно, это сейчас вопрос номер один. Безусловно, учитель – это тот человек, который действительно видит этих детей, умеет работать с разными, умеет дифференцировать. Все эти «умеет» - это прям вопрос номер один. А как этот учитель, бедный, со всем этим справится? Есть приемы, есть методы, есть формы работы. Безусловно, учителю надо помогать. Делать хорошие программы повышения квалификации, не говоря уже о том, что многое меняется и, наверное, будет дальше меняться и в педагогических вузах. А главное, чтобы не было у учителя страха. Страх – это стресс и препятствие всему.

А. Милкус:

- Страх чего?

О. Демьяненко:

- Страх детей. Когда учитель, особенно молодой, приходит в школу и понимает, что... Как в том самом «Ералаше», помните, с Хазановым? Когда нужно зайти в класс, и ты никогда не понимаешь, что тебя там ждет. Поэтому не бояться детей, быть состоятельным и быть готовым, что не будет все сразу на сто процентов. И первая задача - установить коммуникацию, установить контакт с тем классом, который перед тобой.

А. Милкус:

- А есть какие-то особенные приемы обучения нынешних учителей общению с новым поколением, которое компьютерное?

О. Демьяненко:

- Дети компьютерные, при этом для них не становится меньшей ценностью общение как таковое с человеком. Безусловно, я понимаю, что специфика разных школ разная, я знаю, что мы своих детей

опрашиваем каждый год и видим, что далеко не большинство говорит о том, что им удобнее общаться в онлайн. Напротив, когда задаешь детям вопрос, какой вы предпочитаете процесс обучения - онлайн или живой учитель, 60% отвечают, что мы хотим быть в классе, хотим быть с учителем. Потому что это определенная энергия, это определенный более живой процесс. Безусловно, они не откажутся от ценности этого своего узкого пространства в окошке телефона, или планшета, или компьютера. Но наша задача - найти правильный баланс между этим. Ищем.

А. Милкус:

- А вы как-то учите учителей использовать искусственный интеллект? У них есть какие-то курсы? Или каждый справляется сам?

О. Демьяненко:

- Есть.

А. Милкус:

- Или их, может, учат дети? Тоже вариант, кстати.

О. Демьяненко:

- Знаете, это очень интересная история. Предполагаю, что и другие школы проходили этот путь. Пять лет назад у нас первые учителя были наши старшеклассники. Я помню, как мы у меня в кабинете собрались, и у нас для зав. кафедрами, для ведущих учителей старшеклассники делали ликбез по тому, как работать с GPTChat. Именно что для студентов, как они им пользуются в образовательном процессе, как это можно соотносить с учебными задачами. Ведь очень важно видеть таких детей, не бояться их, а, наоборот, привлекать в этот актив в школьной жизни. Да, знают они больше, да, и взрослым очень сложно иногда признать, что мы в чем-то менее состоятельны. Наверное, это тот самый первый шаг, который, возможно, учителя выводит на другой уровень и повышает уровень доверия между учителем и учеником. Когда учитель может сказать: да, я этого не знаю, но я тебе буду очень благодарен, если мы сейчас тобой разберемся и, может, что-то совместно сделаем, что-то. Это нужно делать. Дети так и начинали. Сейчас мы уже, безусловно, сами разрабатываем курсы и готовы делиться с учителями других школ тем, как искусственный интеллект может помогать учителю. Как ни странно, именно искусственный интеллект помогает не только в проверке заданий, в формулировках, в формировании правильных текстов, в проверке текстов. Мы столкнулись с тем, что, возможно, самый полезный инструмент, которым мы сейчас пользуемся, это когда искусственный интеллект помогает оценить вообще твою стилистику работы в классе. Ведь сейчас можно включить запись, потом прогнать свой урок через GPT, сделать, соответственно, первоначально запрос искусственному интеллекту: скажи мне, правильно ли я выстроил интонационно, правильно ли я выстроил логику, исходя из задач? И искусственный интеллект может сделать этот анализ. Вот оно - то самое, может быть, ценное. Это довольно простой инструмент, но очень полезный. И тогда учителю становится в чем-то, возможно, проще себя настроить на новые методы работы.

М. Баченина:

- А почему большинство учителей так не делают? Я согласна, что это несложно, но я как-то представляю учителей из школы, и у меня не бьется с тем, что я вижу.

О. Демьяненко:

- Есть специфика. Я с большим пиететом и уважением отношусь ко всем тем людям, которые работают в школе. Но я прекрасно понимаю, насколько эти операционные процессы, которые в этой большой организации происходят, зашоривают людей. Когда тебе нужно пройти огромное количество процессов, выполнить массу задач, ты просто не успеваешь подумать, а как лучше это сделать. Поэтому, конечно, нужно подсказывать. Во многом то, что происходит в школе, все равно зависит от управленческой команды. Какие бы ни были установки, мы получаем много вводных, установок, помощи, возможности обучения, но обучение здесь и сейчас, в конкретной системе, в конкретной школе и в конкретный момент времени - это самое ценное. Поэтому, если школа накапливает у себя этот методический потенциал, думает об этом, способна организовать учителей на открытое общение, на посещение уроков друг друга, на то, чтобы делиться опытом, это огромный труд, но это как раз то самое человеческое, что мы стараемся сохранить, о чем мы сейчас с вами размышляем: искусственный интеллект у нас вами все заберет, а мы чем будем заниматься? Если этим заниматься, общаться, коммуницировать и делиться опытом, то намного нам все будет проще даваться. Поэтому у школы должна быть своя методическая база, основа и люди, которые готовы этим опытом управлять и делиться. Я считаю, это сейчас база.

А. Милкус:

- Вы сейчас сказали, я на себя примерил, если я себя представляю, как учителя, мне было бы обидно, во-первых, учиться у школьников. Я им должен нести знания, а вы говорите: ничего страшного в том, чтобы попросить десятиклассника объяснить, как пользоваться нейросетями. А как же - я на пьедестале стою, да? Потом вы говорите о том, что какая-то машина бездушная под названием нейросеть или искусственный интеллект будет оценивать мои уроки. Он мне послушает, скажет, как интонационно. Откуда он знает? Я лучше знаю, как интонационно выстраивать урок, как преподавать. А я еще должен у него спрашивать, и он меня будет анализировать еще и оценку ставить, как я провел урок.

М. Баченина:

- А кто тогда, Саша, посмотрит на вас со стороны? Кто, другой преподаватель?

А. Милкус:

- Другой преподаватель, если я верю, доверяю человеку.

М. Баченина:

- Это еще хуже воспринимается человеком, кто когда будет меня критиковать.

О. Демьяненко:

- Мария, вы абсолютно смотрите в корень. Я просто предполагаю, что Александр сейчас в гротеске. Провокационный вопрос, конечно. Но я абсолютно согласна, Александр, с вами, что это сейчас, может быть, основное препятствие. Учителя, мы все, действительно, у нас есть некоторая профессиональная деформация. Мы от природы люди очень демонстративные, нам очень нужно поощрение. Такие люди идут в образование, потому что так, потому что мы работаем с людьми, потому что мы творческие очень. Когда тебя оценивают коллеги, это очень сложно. Но оценивание - это путь к развитию. Поэтому, если ты закрываешься в своем кабинете и слушаешь свою запись, находишь себе эти силы, иногда это действительно даже сложнее, когда самому себя послушать, но мы же хотим развиваться. Слушайте, я считаю, что если мы хотим, чтобы дети развивались, я понимаю, что я звучу, возможно, как идеалист, но не стремлюсь к невозможному, не добьешься возможного. Но если самим-то не идти через эти тернии, через какое-то преодоление и боль, тогда давайте забудем и не будем спрашивать ничего с детей. Дети считают то, что делают взрослые. Поэтому, если хочет учитель ребенка, класс свой настроить, это крайне сложно, но это возможно. Поэтому надо работать, даже тех же и психологов подключать, есть хорошие инструменты для этого, чтобы себя преодолеть, если хочешь в профессии состояться. Надеюсь, что учителя, если меня слышат сейчас, меня не сильно ругают.

А. Милкус:

- Говорим мы о том, какие черты советской школы наследует школа и как она будет меняться. Потому что понятно, что искусственный интеллект, нейросети, новые технологии так или иначе влияют на процесс обучения.

М. Баченина:

- Александр удивился и переспросил: а кого бояться? Учеников. До этого момента, когда прозвучало ваше объяснение, я вспомнила, как я на общественных началах вела что-то в духе классного часа, рассказывая детям про социальные рекламы, про какие-то социальные активности. Это был третий класс. Мне казалось: слушайте, что мне с третьим классом? Ребята, когда я столкнулась с тем, что я не понимала, что делать, потому что в какой-то момент я потеряла нить управления, и пошло-поехало, - я действительно испытала страх, потому что инструментария нет, меня этому не обучили. У меня нет педагогического образования. Меня обучали только, как воспитывали меня. Это не педагогические методы порою были. Слава богу, я это осознаю. И этот страх мне очень знаком. Поэтому, если у меня будет советчик в плане ИИ, который всегда готов, а не как живой человек, который он может быть занят, он может болеть, он может найти не те слова. Это бездушная машина, что с нее взять? Но зато по делу. А я что, получается, могу прийти в школу, пойти к завучу и ему предложить: вы знаете, увидела такое чудо-чудное, а не хотите? Мне кажется, они на меня посмотрят и покрутят пальцем у виска. Это же, во-первых, вложения, во-вторых, это переламывать, перемалывать все устои. Потому что есть стандартная государственная школа и стандартные алгоритмы

О. Демьяненко:

- Вы знаете, иногда очень удобно. Школа, с одной стороны, зарегистрированная организация, потому что очень большая ответственность. Но с другой стороны, нам выставляют регламенты, нам говорят - стандарты, достигайте и так далее. И у нас как будто внутренняя индульгенция. Вот у нас это есть, а дальше я ничего не буду делать. Но школы, даже государственные, очень разные. Среди государственных школ есть хорошие, думающие, и это нормально, и среди частных есть разные школы. Поэтому я бы не разделяла государственные и частные, я бы просто говорила про школы, которые создают среду и которые хотят, помимо того, что предписано, делать что-то свое и испытывать кайф от этого творческого образовательного процесса. И ведь школы такие есть, и к нам приезжают в гости такие волшебные учителя из региональных школ. И глаз горит, и готовы идти, и спрашивать. И сейчас на самом деле для многих школ партнерство, я не имею в виду внутри образовательного сообщества, а партнерство с организациями, с родительскими интересными инициативами, родители готовы чем-то делиться, - это для многих школ сейчас осознанный путь развития. Это открытость системы, когда можно ее действительно двигать и развивать.

М. Баченина:

- Все зависит от школы, а точнее, от людей, которые работают в этой школе. И снова мы упираемся в начальный уровень - чтобы идти на учителя, идти на директора или на кого идти, как найти эту школу?

О. Демьяненко:

- У родителей тоже может быть очень разный запрос. Поэтому, чтобы понять, про что школа, в нее точно надо зайти и посмотреть на то, как дети вообще, что они из себя представляют, какие выражения лиц, здороваются они, в конце концов, с тобой, как с новым человеком, или нет. Они в принципе разные. Школы могут быть очень разные, и каждая по-своему ценна и хороша. Когда есть целостность образовательного процесса, когда не разрозненно каждый учитель заходит в класс и ведет урок, это уроководительство, когда все-таки есть система, есть общие методические подходы, есть общее целеполагание в школе, не только связанное с формированием рабочих программ, но есть общее видение результата, каким мы хотим видеть выпускника.

А. Милкус:

- Я вспомнил фразу народного учителя России Ефима Лазаревича Рачевского, которого спрашивали, как выбрать школу. Он сказал: зайдите в школу и понюхайте, чем пахнет. Если пахнет столовой и атмосфера понятная, то, в общем, понятно. А если атмосферу ты чувствуешь свободную, дети общаются, котлетами не пахнет, тогда это школа. Мы же общаемся с Оксаной Юрьевной онлайн. Мы знаем такое свойство еще со времен ковида. Когда мы общаемся онлайн, люди любят рассматривать то, что находится за спиной говорящего.

О. Демьяненко:

- Точно, абсолютно. Да.

А. Милкус:

- И я думаю, что те, кто смотрят наш подкаст, они уже просто стерли глаза для того, чтобы прочесть, что за цитаты у вас за спиной на стене висят. А тем, кто нас слушают по радио, мы просто сейчас расскажем, что в кабинете у Оксаны Юрьевны, откуда идет наш стрим, откуда мы общаемся, всегда висят на стене три изречения. И, конечно, нам очень интересно было бы узнать, что это за изречения.

О. Демьяненко:

- Недавно буквально они появились у меня, потому что висели там другие. И я попросила своих коллег, которые часто бывают у меня в кабинете, где мы проводим командные планирования: давайте обновим. Повесьте, пожалуйста, то, что, вы считаете, отражает те вопросы, которые мы с вами здесь обсуждаем. Для меня самой это было интересно. Я готова зачитать то, что сейчас у меня там. Это про детей. У меня здесь есть Иммануил Кант: «В мире есть две сложные вещи – это воспитывать и управлять». Это прям мне повесили, чтобы, видимо, мне было приятно, мои коллеги прям постарались.

А. Милкус:

- С намеком.

О. Демьяненко:

- Я могу с этим согласиться при определенных вводных. Еще два высказывания мне на самом деле очень нравятся, но с ними могут поспорить очень многие. Смотрите, это Януш Корчак: «Любовь взрослого к ребенку - в разрешении ребенку совершать выбор». И второе: «Цель воспитания - научить наших детей обходиться без нас». Это сказал Эрнест Легуве. Это очень отражает ту ценностную историю, в которой мы пытаемся наш процесс здесь, в нашей команде, организовывать. Непростой путь, иногда даже новые учителя, которые приходят, говорят: какой сложный путь вы выбрали. Но выбрали, да, простота не всегда оправданна, поэтому по сложному пути идем. Но можем сказать, что выпускники наши, в принципе, люди довольно самостоятельные, довольно успешные. У нас их не так много, порядка 180 человек за 9 лет, пока мы выпускали выпускников, но практически каждый из них приезжает, приходит, делится. И это тоже для нас ценность, потому что это как раз определяет среду, в которой мы живем. Потому что студенты наши нынешние знают выпускников, выпускники делятся своим опытом, советуют, куда поступать, куда, может быть, и не поступать. Это отдельная очень интересная история, с чем приходят после школы, в которой пытаются развивать осознанность, активность, проактивность, с чем приходят к нам студенты после первого курса, с какими впечатлениями, или на первом курсе. Но это отдельная история - связка школы и вуза. Очень важная. Поэтому такие у нас высказывания, они действительно про нашу школу.

М. Баченина:

- Растет количество людей, которые уходят учиться на онлайн. Хорошо ли это, нормально ли это, либо плохо?

О. Демьяненко:

- Мне кажется, одна из характеристик нашего времени в том, что форм образования много, а будет еще больше. И даже в терминах «хорошо или плохо», я могу сказать, что это хорошо, потому что это соответствует времени. И здорово, что у разных людей есть возможность выбрать тот инструмент, тот путь, те форматы под те запросы и возможности, которые есть. Важно, чтобы результат был не формальный, а действительно результат образования, когда он наполняет, когда у человека есть знания и понимание, что он с этими знаниями дальше хочет делать. А формы могут быть очень разные.

А. Милкус:

- А что сейчас является результатом образования? Раньше мы могли проверить знание таблицы умножения. Сейчас есть статистика, 60% школьников таблицу умножения наизусть не знают. Им достаточно калькулятора, который в телефоне.

М. Баченина:

- Я об этом слышу в первый раз. Я про шнурки знала, что не умеют до восьмого класса завязывать.

А. Милкус:

- 60% детей, опрос достаточно обширный. Они говорят: а зачем мы будем это запоминать, когда у нас есть в телефоне. Я могу тебе еще одну цифру назвать. Около 70% детей в старших классах средней школы, 7-8 класс, не умеют считывать время по аналоговым часам.

М. Баченина:

- А я пошла ва-банк. Я своему ребенку пронесла домой будильник, он на батарейках, но звонит, как мы с детства привыкли. Так как он просыпает под будильник в телефон, он вынужден, как кушать захочется, так сразу все научиться делать. У меня силовые методы.

О. Демьяненко:

- Мы с вами римскими цифрами тоже не сильно пользуемся.

М. Баченина:

- Но я их знаю, как от зубов отскакивают.

О. Демьяненко:

- Отлично. Это вам большущий плюс.

А. Милкус:

- Я думаю, если опрос провести, то процентов 90 не умеют считывать римские цифры.

О. Демьяненко:

- Все равно что-то отпадает, а что-то приходит новое. Действительно, дети с трудом пользуются аналоговыми часами. Мы, правда, тут пытаемся учить их этому, но это далеко не самое главное, если возвращаться к вопросу про результат образования. И, действительно, они запоминают сложнее, но это тоже нужно. Но ведь история часто делает нас, а не мы историю, в том плане, что идет прогресс, никуда от которого не денешься. Если говорить про результат школы, безусловно, базовые знания, крепкие, хорошие, высокая база тех знаний, без которых не обойтись, - это результат. Но это те знания, которые позволят тебе дальше поступить в тот вуз, в который ты хочешь, не потерять, возможно, желание учиться, знать свои слабые, сильные стороны, уметь как-то управлять своим внутренним ресурсом, эмоциями, понимать все это тонкое про себя, как можно управлять своими эмоциями. Это очень важно. Понимать, в чем ты силен и в чем тебе дальше стоит развиваться, а в чем ты не силен, и тебе нужно искать поддержку своей команды, или группы, или друзей. Это тоже важно. Поэтому эти софт-скиллс именно в школе очень важны. Когда еще, если не в этом сенситивном возрасте, про это с детьми говорить. И про здоровье, и про свой ресурс, и про то, что не может быть все идеально, и что ты должен найти свой путь и понимать, что ты не только идеально сильным можешь быть, но у тебя есть и твои слабые стороны. Тогда и дальше путь, который выстраивает себе ребенок, понятно, что мы должны в школе и про профессии рассказать, и направление помочь ему выбрать, - и тогда, в этом целостном процессе, вот результат.

Это далеко не только ЕГЭ. Конечно, без ЕГЭ никуда, это позволяет поступить и реализовать все свои планы. Но школьный результат намного шире, чем ЕГЭ. И если про научное сознание говорить, и про то, что мы хотим, чтобы наука росла, два года итогов нашей школы подводятся, 10 и 11 классы, они так много уже знают, они что-то хотят пробовать, но они соскакивают на то, что они только к ЕГЭ готовятся. Если у нас будет оцениваться портфолио научных достижений, кроме олимпиад, то это тоже будет очень серьезный вклад в результат школы. Нужно это научное сознание всячески пестовать и развивать сейчас. Вот то, что я вижу как результат, и к чему стремимся мы, во всяком случае.

М. Баченина:

- Очень часто говорят про индивидуализацию обучения, индивидуальные траектории для учеников. А это вообще возможно? Я сейчас, конечно, не про международную гимназию «Сколково». А то ведь многие слушатели скажут: конечно, там-то возможно.

О. Демьяненко:

- Все, конечно, относительно. Глубина проработки может быть очень разная. Это зависит, скорее, не от того, школа ли это «Сколково» или какая-то другая школа, а от того, сколько учеников учится. Любой образовательный процесс для энного количества детей - это сложная логистика, как минимум. Поэтому в малых группах, индивидуальные учебные планы - это все требует дополнительных ресурсов. Именно поэтому появились профильные классы, которые все-таки позволяют выстроить индивидуализацию. Именно поэтому сейчас настолько здорово и сильно развивается дополнительное образование, потому что это как раз дополнение школьной программы, которое и выстраивает эту индивидуальную траекторию развития. Всех родителей всегда прошу обращать внимание на дополнительные возможности. Допобразование сейчас серьезный ресурс для развития ребенка, для реализации его возможностей.

Школа не может брать на себя все. Она может брать многое, и так уж сложилось исторически, что в школе всегда очень большое количество вопросов, запросов, претензий. Это отдельный разговор. Но школа - это лишь часть той жизни, той среды, в которой живет ребенок, которую он проживает. И только в целостности, не может быть без целеполагания, без общего какого-то видения, к чему мы идем. Для каждого ребенка это как раз надо выстраивать. И это можно выстроить на уровне классного руководителя, внутри школы, хотя бы понимать, про что ребенок, куда он хочет. С родителями это согласовать. Как минимум, понять, что нет разногласий между ребенком и родителями. И школа может быть здесь проводником, может дать то содержание, которое позволит ребенку идти путем, который ему на сердце ложится. Но если совсем ничего не ложится, прожить вместе с ним этот кризис, практически у каждого ребенка он бывает, неважно, в какой школе он учится, важно ведь, как мы ему поможем, что мы будем делать в процессе этого кризиса. Есть неразрешимые ситуации, бывают очень тяжелые подростковые ситуации. И здесь школа никогда сама точно не справится одна.

М. Баченина:

- С этим трудно не согласиться, спорить даже не буду.

А. Милкус:

- Я хочу поблагодарить нашего гостя. Мы на правильной ноте заканчиваем наш разговор. Я думаю, что дальше будем в следующем году, в следующем сезоне продолжать задавать правильные вопросы. И неправильные вопросы тоже, потому что неправильные вопросы тоже нужно уметь задавать.

О. Демьяненко:

- Вам спасибо большое, мне было очень интересно. За каждым вопросом стоит еще огромный пласт различных оговорок, информации, можно продолжать и продолжать. Но всегда будем рады видеть в гостях и вас, и всех учителей, которые захотят прийти, мы всегда очень открыты и хотим делиться. Многие говорят: ой, гимназия «Сколково», у вас там особые условия. Ничего подобного, к нам просто очень много еще дополнительных требований. Потому что «Сколково» – это бренд. И «Сколково» – это замечательная среда, которая действительно растит людей, которые могут мыслить и создавать идеи, которые будут востребованы. У нас большая ответственность. Мы, надеюсь, с ней справляемся и всегда рады тем, кто к нам приходит. Спасибо вам большое за разговор.

От кого и как нужно защищать великий и могучий русский язык

М. Баченина:

- Здравствуйте, друзья! Это «Родительский вопрос», у микрофона Мария Баченина и Александр Милкус. Сегодня у нас в гостях **главный специалист по стратегическому развитию Института иностранных языков РУДН, вице-президент Национального общества прикладной лингвистики, главный редактор научного журнала «Вопросы современной лингвистики», а также основатель и руководитель научной школы «Лингвопрагматические исследования медиатекста» в Государственном университете просвещения и доктор филологических наук Наталья Ахренова.**

Давайте начнем с простого вопроса. Как, на ваш взгляд, изменился или меняется русский язык с началом цифровой эпохи?

Н. Ахренова:

- С началом цифровой эпохи, я считаю, не только русский язык меняется, меняются все языки мира. А русский язык, в частности, поменялась норма. До этого норма была, мы знали, как надо, она была прописана в учебниках, и люди старались придерживаться, если честно, ее и в реальной жизни. Сейчас норма стала, как говорят лингвисты, узуальна, как использовал слово, как построил фразу, так и правильно. Сейчас интернет во многом диктует правила употребления, правила формирования текста. Я бы сказала, что высказывание стало таким фреймовым – рамочным. Если мы посмотрим ЕГЭ, ОГЭ, которые сдают наши дети, от них требуется создание высказывания в определенном формате. Высказывание стало форматированным, форматным. Люди стали говорить короче, люди стали использовать меньше сложных слов. Мы стали много сокращать. В общем-то, это основные изменения. Но они, я бы сказала, глобальный характер носят. Это не только то, что относится исключительно к русскому языку, и больше ничего уникального.

М. Баченина:

- А давайте какой-нибудь пример приведем. Допустим, меня немножко испугало, я бы так сказала, что как сказал, так и правильно.

А. Милкус:

- Чем мы тогда занимаемся 11 лет в школе?

М. Баченина:

- Зачем нам словари? Все можно выбросить.

Н. Ахренова:

- Мы видим эту тенденцию на улице. Раньше писали люди, которые были специально этому обучены. Это была элитарная группа, которая могла писать книги, могла писать в открытом пространстве. Журналисты были. Сейчас журналистов тоже много, но у нас очень много блогеров. Даже в переписке с нашими родными и близкими вы же не всегда пишете «спасибо», вы же пишете «спс».

А. Милкус:

- Знаете, сколько я выпускников журфака видел, которые пишут с ошибками, если они не прибегают к помощи словаря, который встроен в текстовый редактор.

Н. Ахренова:

- Спеллчекер много испортил. Кстати, об англицизмах. Сколько их появилось. Я сейчас сидела перед эфиром, читала MASH, и там описывалась игра DOTA. Среди новостей вдруг появляется такой вброс, и начинается, что там скины. и прочее.

М. Баченина:

- Здесь хотя бы какое-то оправдание, что это пришло к нам из-за рубежа. Как радио, например. Музыкальные и коммерческие радиостанции были придуманы за рубежом. Поэтому наш профессиональный язык очень здорово пестрит англицизмами. Здесь хоть какое-то оправдание.

А. Милкус:

- Компьютерный язык тоже, потому что это международные термины.

М. Баченина:

- Я перестала вообще обращать внимание на запятые. Я знаю, я помню, иногда практикую, чтобы не забывать. Но вообще мне лень их ставить.

Н. Ахренова:

- А вы еще обратите внимание, что они стали авторскими, эти знаки, препинания. Где хочу, там и поставлю. Мы не обращаем внимания. Нам хочется паузу. Это, знаете, из-за чего произошло? Потому что в интернет-языке как мы обозначим паузу или как мы обозначим наши какие-то там сомнения и hesitation? Мы ставим многоточие, мы ставим запятую, кто чего поставил, звездочку. От этого у нас появляется авторская постановка запятых. Говорить о том, что существует такой феномен, как врожденная грамотность, она, конечно, существует, но мы ее тоже спокойно убиваем этой вольностью. А потом человек - существо ленивое. Если ему предлагают сократить что-то, - почему нет? Потом мы лучше поругаемся, что это кто-то испортил наш язык. А на самом деле совершенно не оценим своего вклада в это.

А. Милкус:

- На самом деле мы же и с точками уже расстаемся. Мне студенты бьют по рукам, чтобы я в сообщениях не ставил точку, потому что они это воспринимают как оскорбление. Что, мол, все, разговор закончился, мы больше с вами общаться не будем. Это у молодого, нового поколения такое отношение к знаком препинания. Они несут другой смысл, или иногда несут другой смысл.

М. Баченина:

- Я понимаю, капслоком это воспринимается как...

А. Милкус:

- А почему ты считаешь, что капслоком это громко, а если точку, то это странно? Тоже точка уходит.

Н. Ахренова:

- Для них, да, точка звучит пугающе в конце.

М. Баченина:

- Вы серьезно?

А. Милкус:

- Да.

Н. Ахренова:

- Если это большой текст, вы внутри текста ставите точки, то норм. Разрешается, можно, ставьте. А если вы закончили вообще свое сообщение, там не дай бог стоит точка, дети в панике.

А. Милкус:

- Да, это правда.

Н. Ахренова:

- Лучше поставьте смайлик вместо точки, они хоть расслабятся.

А. Милкус:

- Мы днях в издательстве смотрели комикс для младших школьников, и редактор вычеркивал написанные в конце предложения художником-дизайнером точки, чтобы это было более понятно для молодого поколения, потому что редактор сама недавно закончила институт. Так мы живем.

М. Баченина:

- Ближе к народу становимся через язык.

А. Милкус:

- Меняется язык. А у нас политики, Госдума бьются, чтобы его защитить. А нужно ли защищать в этом смысле? Потому что, в принципе, это язык, который живой, и он меняется. Я помню, когда я работал здесь редактором отдела образования, мы боролись с «олбанским языком». Сколько у нас была публикаций, что дети оскорбляют – медвед, превед.

Н. Ахренова:

- И что вы еще помните из олбанского? «Афтар жжот».

А. Милкус:

- Хорошо, у нас были темы для публикации, нас все читали. Но он же умер через полтора года, через год, и все, и осталось это как прикол. Когда сейчас нынешним студентам рассказываешь об этом, они говорят: дядь, ты совсем уже? Что это за странные люди были? Говорю: это ваши родители, в большинстве своем. Может, язык сам очистится, сам изменится, как полагается?

Н. Ахренова:

- Если говорить об олбанском, то давайте еще 1920 год и языковой кружок Ушакова, где такие игры типа олбанского языка были, в общем-то, нормальными. Из этого потом выросла вполне себе уважаемая московская лингвистическая школа, из этого кружка, в порядке развлечения, они не писали публикации на эту тему, но как языковые игры у них был такой интеллектуальный способ развлекается, как у лингвистов, языковая игра. Язык самоочищается. Язык – система умная. И язык либо принимает, либо отторгает. Язык – это система четко структурированная. Если мы с вами возьмем, например, терминологию тех же современных экономистов, банковской сферы особенно, когда выступает любой банковский аналитик, страшно становится, что они говорят на самом деле. Потому что я, как простой смертный, не всегда это понимаю.

М. Баченина:

- Когда мои две подружки говорят про СММ, про таргетирование, косты, воронки, и я понимаю, что ничего не понимаю, тут мне становится на самом деле страшно.

Н. Ахренова:

- Ведь всегда существовал жаргон определенных специальностей. У инженеров был свой жаргон, который не понимали медики, у медиков был свой жаргон, который не понимали педагоги. Это же просто внутри сферы. Когда они выходят, скажем так, в прерию, в свободный полет, к людям, они же используют вполне наш с вами адекватный нормальный язык, понятный большинству. Поэтому так они понимают друг друга в своем социуме, в котором они работают. Потом они выходят. Мы же используем языки в разных сферах. В быту мы общаемся на одном языке, на своей работе мы общаемся совершенно другими словами и про другое. Это как тематическое поле. Лингвисты это называют смена дискурсов. Когда мы переходим из одной области жизни в другую, мы меняем то, как мы общаемся. В интернете мы общаемся по-другому, если мы вообще общаемся и комментируем. Потому что сейчас модно стало выразить себя, очень хочется всем. Но, может, это не всегда правильно - писать.

А. Милкус:

- Не так давно известная компания «Медиаскоп», которая занимается исследованием медиапотребления, они провели исследование как раз, как общаются дети 14 лет и старше, подростки, студенты. В первый раз они определили такую тенденцию, что ребята общаются не фразами, они общаются мемами, какими-то образами. И я спросил исследователя, Марину Пикулеву: они что, новости сообщают мемами? Они и новости сообщают мемами. Можно ли это отнести вообще к лингвистике и языку? Это понятия, информация передается таким образом.

Н. Ахренова:

- Да, это тоже язык.

А. Милкус:

- Также расширяется?

Н. Ахренова:

- Да, тоже язык расширяется. Лингвисты всегда говорят о том, что текста без интертекста, без отсылки, без пародий на другой текст не бывает. Все равно любой текст аллюзивен. А мемы – это и есть те образы, которые мы почерпнули из до этого существующих текстов. Либо это поп-культура, либо это кинематограф, либо это какие-то политические события, яркие фразы. Они общаются не столько мемами, сколько они общаются просто краткими фразами. Их язык стал короче.

А. Милкус:

- И беднее.

Н. Ахренова:

- И беднее, естественно. Мы перестали использовать сложные образные прилагательные в такой речи. И дети даже из семей, которые по своим социально-экономическим, интеллектуальным возможностям могут общаться и получать более сложный язык и более сложную информацию в более сложном виде, стараются все равно, придя в тот же университет, в школу, быть частью этого социума. Мало кто хочет выделяться, в силу своего возраста. Хотя не факт, что выйдя из этого социума, они не будут говорить по-другому. Они в другой части своей жизни будут общаться сложным языком, тем языком, который они слышали от папы с мамой.

А. Милкус:

- Вы сказали, что они возвращаются или приходят в институт, в класс и переходят в большинстве своем на обценную лексику. Говорят матом. И это мы с вами видим и на улице, когда идут симпатичные молодые девочки, они не просто высказываются, они говорят на этом языке.

Н. Ахренова:

- Да, к сожалению.

А. Милкус:

- Это пройдет, или это уже такая тенденция? Не стыдно им. Я делал замечание несколько раз. Раньше смущался человек, говорил: ой, извините. А сейчас я в ответ получаю еще большую порцию.

Н. Ахренова:

- Либо удивление. Самые культурные реакции - они очень удивлены.

А. Милкус:

- Нет, мне просто объяснили, куда идти и не лезть не в свое дело. Для меня это трагедия, потому что это вообще обедняет человека. Это превращает культуру, по крайней мере, на улице, в некую помойку. Что с этим делать? Как быть? Потому что, на мой взгляд, с одной стороны, это уличная культура, с другой стороны, мы видим даже в СМИ или, по крайней мере, в социальных сетях программы, где совершенно спокойно общаются на этом же языке. Иногда запикивают, но мы можем догадаться, часть программ просто записана процентов на пятьдесят.

Н. Ахренова:

- Опять же, как раз здесь государственная политика очень важна. Конечно, мы не можем регулировать то, что происходит на улицах. Потому что мы можем быть отправлены в известном направлении, по известному маршруту, как вы сейчас опытом поделились. Естественно, в вузах надо объяснять о том, что нехорошо разговаривать матом даже на перемене. Но государственная политика должна быть

сконцентрирована вокруг того, чтобы запрещать и регулировать обценную лексику в эфире. Потому что, да, все говорят: интернет свободен от модерации. Не должен он быть свободен в этом сегменте от модерации. И блогеры, имеющие какое-то определенное количество подписчиков, они все равно обязаны регистрироваться как СМИ.

А. Милкус:

- 10 тысяч.

Н. Ахренова:

- Не регистрируйте их как СМИ. Потому что, если они используют определенный набор языковых параметров, которые запрещены, которые антикультурны, которые деструктивно влияют и на речи, и на мышление, и на все остальное. Не говоря уже о содержании этого. Потому что, когда мы говорим о СМИ, какой-то там журнал надо регистрировать, мы проходим очень четкую проверку и жесткую проверку. А, к сожалению, этот сегмент - не очень. Потом, когда фильмы выпускаются, даже если мы возьмем недавно снятые фильмы, типа «Слово пацана», там же тоже допускается эта лексика. А потом есть альтернативный вариант «Слово пацана», который есть в интернете, и где там это даже и не запикивается. И не только «Слово пацана».

М. Баченина:

- Скажите, пожалуйста, а что в этом такого ужасного? Что, кто-то умрет от этого? Чтобы мы не выглядели такими чистоплюями. А кто не ругался матом в школе-то?

Н. Ахренова:

- Одно дело - ругаться, а другое дело - разговаривать. В наше время мат был проявлением крайне эмоционального момента, когда уже у меня не хватает слов, что называется. Безусловно, мы все не без греха, мы все знаем русский язык. Но в тот же самый момент сейчас, Александр Борисович правильно сказал, мы разговариваем. Не мы, вернее, а наши дети пытаются разговаривать матом. Они не пытаются, они разговаривают, и делают это очень успешно. Одно дело, когда это эмоции, которые мы не можем контролировать, а если это уже выходит в активную речь, то это уже осмысленное воспроизведение целых отрезков текста не нормальным языком, который существует, который, в общем-то, употребим в обществе, а именно обценной лексикой. Либо это не знание этого языка, либо это боязнь выделиться из общей массы, что они меня не примут, если я не буду говорить. Это момент показать свою яркость таким образом. Это плохо. Что это не просто «ой, вырвалось». Безальтернативная такая история. Тем более, что мы это слышим постоянно.

А. Милкус:

- Мы мыслим образами, языком, языковыми конструкциями. Одно дело, когда мы можем описать утро, красивый рассвет, туман, листики. А другое дело, когда у них лексика заточена, можно себе представить, как может уличный подросток описать утро, используя мат. Они и мыслят так. Это первое. И второе, я долго думал, мы выпустили сейчас учебник 10-11 «Медиаграмотность», мне очень хотелось там прописать какие-то вещи, может быть, назидательные, но подсказать учителю, как разговаривать с детьми о том, что выражаться нехорошо. Я долго искал форму. Я написал главу о том, что обценная лексика - это бранная лексика. Это лексика, которая использовалась на поле брани, тогда, когда ты идешь на врага. Кто у тебя враг на соседней парте, в коридоре? Ты используешь очень сильные выражения. Это максимально сильные эмоциональные фразы. И ты их просто в воздух распространяешь. Когда тебе нужно действительно бороться, если ты будешь бороться, у тебя уже не будет этого оружия, ты это оружие растратил. Примерно так я пытался им объяснить, чтобы хоть как-то дошло.

М. Баченина:

- Что нам с этим делать? Воспитывать только? Говорить?

Н. Ахренова:

- Только воспитывать личным примером просто. Воспитание этими назиданиями, особенно современное поколение очень сложно воспитывать, говоря, что так нехорошо, не делай так больше, Федюня. Нужно показывать своим примером, нужно показывать хорошие образцы языка и именно требовать от тех самых инфлюенсеров, которых дети слушают, чтобы они использовали правильный, хороший русский язык. Да, безусловно, там сленг какой-то для обозначения принадлежности к какой-то определенной группе, показать, что ты в теме, и так далее, можно использовать. Но это не должна быть настолько сниженная лексика, например, как мат.

А. Милкус:

- Сейчас я, наверное, присоединюсь к нашим депутатам Госдумы, которые любят за все нехорошее назначать штрафы. Но мне кажется, что штрафы, которые существуют, между прочим, за брань в общественных местах, вряд ли могут существовать. Потому что кто может налагать штраф? Полиция. У полиции и так хлопот достаточно, и сейчас у них достаточно много других забот, чтобы ловить школьников и студентов, документировать, писать протокол, передавать это в суд или там куда-то, чтобы назначили штраф за административное правонарушение и так далее. Мне кажется, не такую большую кучку инфлюенсеров - влиятельных стендаперов и так далее, у которых полно программ с матом, с которых дети и берут пример, - пять-шесть человек, я даже могу подсказать фамилии после эфира, если кто-то из полиции заинтересуется, я думаю, что пять-шесть штрафов серьезных за использование ненормативной лексики в молодежных программах могут изменить обстановку. Может, я ошибаюсь?

Н. Ахренова:

- Конечно. То, что они говорят на таком языке, это же не значит, что в университете на занятиях преподаватель с ними так общается. Преподаватели как раз стараются выровнять то, что они видят. Все всё видят, все всё понимают. Своими средствами пытаются бороться. И в школе тоже, уверена, учителя пытаются бороться. А потом они опять попадают в свободный интернет и считают, что те анахронизмы, которые ходят в университете, в школе, они отстали просто от жизни, поэтому не умеют пользоваться нормальным языком. Я согласна совершенно с этим мнением.

М. Баченина:

- Был принят закон о защите русского языка, от чрезмерного использования заимствований в публичном пространстве. Согласно закону, вывески, указатели, информационные таблички в магазинах и общественных местах должны быть на русском языке. И в названии жилых комплексов, объектов строительства застройщики обязаны использовать только кириллицу при создании коммерческих названий. Все это должно заработать с 1 марта 2026 года. Но вызывает большие сомнения, что разнообразные Dream Towers, Ultima City, Москва-Сити будут переименовываться. Как вы считаете, здесь нужно как-то построже краны закрутить?

Н. Ахренова:

- Вообще, конечно, «Башня мечты» звучит гораздо хуже, чем Dream Towers, на мой взгляд.

М. Баченина:

- А почему?

Н. Ахренова:

- Потому что Tower связан именно с концептом американской мечты, Trump Tower, Empire State Building. Москва-Сити - это же отсылка не к тому, что это город Москва, а к тому, что это деловой район. По аналогии с Сити в Лондоне, мне кажется. Поэтому здесь это вариант глобализации, который мы видим в названиях. И тут вопрос, конечно, другой. Переименование необходимо по этому законодательству или нет? Потому что закон же действует с 1 марта 2026 года. Со 2 марта 2026 года, может быть, районы будут называться исключительно, какая-нибудь локальная деревня, Москва-Нью-Васюки. А то, что было до 1 марта 2026 года, наверное, таким и останется. Когда традиционные иностранные названия переписываются на русский язык, это странно выглядит.

А. Милкус:

- Я подумал, что есть Irish pub. А если его написать русскими буквами, суть-то не изменится, он будет писаться просто «Айриш» - кириллицей.

М. Баченина:

- Я согласна с тем, что «распродажа» длиннее, чем «сейл». С одной стороны, я не вижу смысла, а с другой стороны, я вижу еще какой смысл, потому что слишком много этого все становится. Недавно я столкнулась с тем, что увидела новый дом, он называется «Сидней Сити». Я не поняла юмора, а что это Сидней у меня посреди Москвы? Это вообще что значит-то? Идите отсюда в свой Сидней. Выражаясь. Мне обидно. Это нормально?

Н. Ахренова:

- «Сидней Сити» в центре Москвы, конечно, это ненормально. Но это, опять же, нормально в условиях того, мы, хоть мы сейчас и начали говорить, что после 2022 года у нас началась регионализация, но все равно глобализация-то идет. Наше желание заглянуть за пределы своего и отойти от своего, все равно очень сильно. И потом, вспоминается это советское поклонничество перед Западом.

А. Милкус:

- Низкопоклонничество перед Западом.

Н. Ахренова:

- Наверное, это отголоски еще того времени, когда все, что заграничное, считалось хорошим.

А. Милкус:

- У меня просто, знаете, представление, какой-то жилой комплекс «Венеция» в 10 километрах от Московской кольцевой автодороги.

М. Баченина:

- Там было оправдано тем, что формация – это много каналов, рек, ручейков с мостиками, это жилое пространство обрамлялось водой, и были ассоциации.

А. Милкус:

- Нет, я о другом, о том, что это, как правило, закрытая территория с высоким забором, с охраной. И ты живешь в России, но ты живешь в Италии, в резервации. А потом ты раз, переехала, у тебя слева деревня Коровино, а справа деревня Жаворонки.

М. Баченина:

- Но, с другой стороны, тоже ведь обидно жить в Коровино или в каком-нибудь Дурново.

А. Милкус:

- Это же вопрос бренда, репутации. Понятно, что назвать красиво на русском языке, это сложнее, это надо включить голову. А так ты говоришь какие-то там «Сады Семирамиды», и вперед, давай, живи там.

Н. Ахренова:

- Хотя все равно ничем это не отличается от «Садов Придонья» или там чего-то еще.

А. Милкус:

- Да, абсолютно точно. Мне кажется, что вопрос в том, что эти все законы должны были бы конце концов подвигать всех этих специалистов по брендингованию, по продвижению, по коммуникациям, сейчас же у нас куча направлений таких, думать на русском, искать образы на русском, поддерживать образы на русском. Даже, может быть, если в основе их какие-нибудь англицизмы или заимствованные слова из какого-нибудь фарси, но уже которые нам писали привычными. Мне кажется, такая история. А указами и хлопаньем по столу руками...

Н. Ахренова:

- И пока кто-то не пожалуется, что «Сады Семирамиды» ему понравились меньше других «Садов», это, конечно. Потому что у нас все, к сожалению, не выходит в прагматику жизни. Закон издается, а санкции не применяются. Применили бы один, два, три, десять раз санкции, и тогда бы сразу народ задумался, а как это по-русски.

М. Баченина:

- Хочу спуститься до малышни. Я замечаю, что мультфильмы не в фаворе, в которых есть содержательная часть, история, герои, развитие сюжета, характер этих героев. И чаще всего дети соскакивают, раньше это был YouTube, теперь на Рутуб, где одна и же строчка повторяется сотни раз подряд, где имитация некой примитивной компьютерной игры. Это такой примитив, от которого взрослый человек сходит с ума. Он действует на нервы. А ребенок сидит и смотрит, еще потом повторяет. Как это аукнется нам в будущем в контексте языка и мышления поколения, которое говорит на этом языке?

Н. Ахренова:

- Вот пожалуйста, это то, о чем мы до этого говорили. Мемы. Когда мы будем слышать в коридоре, когда мы будем слышать на своих занятиях то, что они лучше принимают всякие слоганы, мемы, повторяющиеся фразы, которые им в голову забились в момент, когда они тысячу раз посмотрели какой-нибудь популярный сегодня в Рутубе мультфильм, где будет петься навязчивая песенка. Вы начали сейчас говорить, а у меня музыка из известного мультфильма про транспортные средства в виде трактора сразу заиграла.

А. Милкус:

- Ой, у меня «Синий трактор».

М. Баченина:

- Послушайте, товарищи взрослые, вы какие-то наивные здесь сейчас со мной. Потому что у меня-то дома есть пятилетка, который смотрит, пока я не зайду в комнату, и он в страхе не переключает, про «унитазные истории» - Skibidi Toilet. Трактор - это добро, это прекрасно. Они не разговаривают друг с другом, они не играют, у них нет приключений. Модные нынче герои, которые даже не знакомы воспитателям. Это искусственный интеллект создал коллаборацию слона и кактуса, гориллы и клубники. А еще есть унитазная история, когда унитаз с головой. Сначала тебе неловко, потому что это на грани фолы. Сортирное нечто, что-то грязное, тупое. А когда ты понимаешь, что ты родил то, что любит это, ты думаешь: надо поменять отношение потому что совсем как-то унижительно. Я не знаю, что с этим делать. Этот тренд пройдет, как вы думаете?

Н. Ахренова:

- Конечно.

М. Баченина:

- Потому что старший ходит и смотрит и говорит: да, я такие тупые мультфильмы не смотрел. А вдруг не пройдет?

Н. Ахренова:

- Нет, я думаю, что пройдет, и эта история будет замещена другими какими-то историями, которые пойдут на его возраст. У меня уже есть выращенные дети, которые прошли эту историю. Я бы сказала, этот Skibidi Toilet был у моей дочери, ей 15 лет, это было пять лет назад. Он увековечен. Но теперь про него никто уже не вспоминает.

М. Баченина:

- Да, кроме моего младшего ребенка.

Н. Ахренова:

- Подождите год-полтора, и он вас будет думать о чем-то еще.

А. Милкус:

- Мне кажется, что эти вещи не проходят для развития человека, потому что как раз с первого года жизни до трех-четырёх лет формируется основной культурный код. Некоторые специалисты говорят, 70% того, что мы потом используем в жизни, как культурный код, заложенный в нас, узнавая друг друга по фразе из мультфильма, из кинотеатра, из кинофильма, где-нибудь в самолете или на какой-то другой земле, оно оттуда, там же и живет. Мне кажется, что эти образы, мелькающие время от времени, они почему выбирают? Потому что они яркие, потому что они эмоциональные. Они все равно внутри сознания закладываются. У меня есть знакомый, который вытеснял все истории сказкой «Гуси-лебеди». У него девочки тяготели, как любой маленький ребенок, к ярким образам. А он между ними вставлял «Гуси-лебеди». А там как раз история, как раз сопереживание. И в результате они пошли по отечественным мультфильмам, по советским мультфильмам, которые, на мой взгляд, просто содержательны эмоционально, они добрые, они сеют то

самое разумное, доброе, вечное. Я уверен, что рано или поздно это скажется на характере человека, на взаимоотношениях. Так не бывает, что та программа, которая закладывается в самом раннем возрасте, потом куда-то делась, она все равно работает.

Н. Ахренова:

- Конечно. Я согласна с вами. Но на то и родители. Он же выключает эту «туалетную историю», когда появляетесь вы. И у вас с ним есть другая история, правильно?

М. Баченина:

- Да.

Н. Ахренова:

- Вы читаете книжки, вы водите ребенка на правильные спектакли. Мы же не только заключены в интернете, к счастью, у нас есть и реальный мир, который, в общем-то, это и замещает.

М. Баченина:

- Я влияние имею, когда говорю «нет»?

Н. Ахренова:

- Абсолютно. Вы и ваше окружение, старший брат, сестра.

А. Милкус:

- Если он выключает, когда ты подходишь, значит, он понимает, что это неправильно. И это уже хорошо.

М. Баченина:

- Да, Саша, только до конца этого счастья осталось недолго. Я имею в виду, что страх - это очень здоровский мотиватор. Я это вижу на примере того, как старший боится какого-то учителя, на что у меня рот открывается, как у взрослого человека, потому что ни повода бояться нет, ничего ты противозаконного не совершаешь. «Я боюсь задать ей этот вопрос, закричит».

Н. Ахренова:

- Это же он боится реакции учителя.

М. Баченина:

- Но старший-то уже меня не боится.

Н. Ахренова:

- У них будет заложенное вами, то, что вы дали до этого, и то, что заложено окружением. Правильное переключение на «Гуси-лебеди» или на «Бременские музыканты». Наш кинематограф, к счастью, создает правильные мультфильмы, хорошие мультфильмы. Они выходят в прокат. Даже несмотря на то, что многие взрослые выходят оттуда, ахают, ах, там такое смешение нормированного языка и не совсем нормированного, попадает сленг, какие-то современные словечки, но если вы эти словечки уберете, это будет интересно детям. И тогда это не будет иметь того воспитательного момента. Потому что они должны понимать, что разрыв между нами, естественно, generation gap, возрастной разрыв между нами существует, но он не такой большой, чтобы потерять взаимопонимание. Показать, что ты тоже знаешь эту культуру, для родителей это тоже важно. Потому что, если родитель будет показывать, что я не понимаю твоего влечения к этим коротким мультфильмам, но это часть его жизни. Потому что, если он выйдет в свой класс, где большинство знают это, он будет белой вороной, он будет страдать от другого. И у него будут совершенно другие комплексы появляться, которые вы уже без помощи медиков не откорректируете, по большому счету. Потому что быть понятым в семье – это очень важно, а быть понятым в социуме, куда ты выходишь, это не менее важно для их взросления. Поэтому, как и взрослый человек должен знать разные сферы жизни и когда какой язык использовать, так и ребенок должен этому учиться и понимать, что здесь хорошо говорить про «Бременских музыкантов» и «Гуси-лебеди», а с этими я могу расслабиться, мы можем там своим кружком обсудить эту животрепещущую историю, которую он смотрел втайне от мамы. Вы же все равно не можете это искоренить и запретить ему это сделать, тем более с современными средствами связи, со смартфонами и так далее. Выход у них в интернет все равно свободный, как бы вы его ни контролировали.

М. Баченина:

- Наталья Александровна, огромное вам спасибо, что пришли и даже местами успокоили. Я не шучу.

Н. Ахренова:

- Спасибо большое за приглашение, интересный опыт.

Право на справедливость. Разбираем ключевые произведения школьной программы вместе с опытным юристом

М. Баченина:

- Здравствуйте, друзья, в эфире «Родительский вопрос» и у микрофона **Мария Баченина** и Александр Милкус. Саша, приветствую вас.

А. Милкус:

- Здравствуйте всем.

М. Баченина:

- Сегодня мы в гостях принимаем заместителя президента Гильдии российских адвокатов, автора учебника для школьников «Кто прав, кто виноват. Уроки жизни на уроках права». Рубен Маркарьян сегодня в «Родительском вопросе». Здравствуйте, Рубен Валерьевич.

Р. Маркарьян:

- Здравствуйте.

М. Баченина:

- Рубен Валерьевич, для того, чтобы какую-то отправную точку нам обозначить, что это значит? Вот если бы я услышала со стороны, что известный адвокат ведет уроки у школьников, у меня был бы конфликт кодеров. Вы нам можете историю рассказать?

А. Милкус:

- Да, у нас за 15 лет выхода программы в эфир учителя были, психологи были, адвокатов еще не было.

М. Баченина:

- Вы первый – это серьезно.

Р. Маркарьян:

- Значит, у вас все было хорошо, раз у вас не было адвокатов. В данном случае я ведь не адвокатуру представляю, речь идет, видимо, об этом учебном пособии. Идея очень просто родилась. Не из составления пособия, просто меня лет пять назад в московской школе №1409 директор школы попросила быть наставником, куратором юридического профиля. Потому что школа развивала как раз профильное направление в старших классах – ну, есть IT-профиль, медиапрофиль, инженерный, медицинский – и у каждого профиля был свой куратор, свой наставник – кто и учебный процесс контролирует в большей степени, и занятия ведет, потому что наставники все время приходят и уходят, а тут хотелось, чтобы кто-то конкретный, один, ну, или двое, у кого есть время на это. Не секрет, что у меня там дети учились и учатся до сих пор, и я подумал – ну, почему бы не помочь детям и директору школы, да и вообще школе? Не бывает чужих детей, бывает окружение наших. Сначала я на одну встречу пришел, поговорили, потом на вторую, потом как-то это стало системно. Вроде приходишь, что-то рассказываешь, ну, ты же не будешь все время говорить про адвокатуру, да. А я уже подошел к такому биографическому возрасту в своей адвокатской карьере за 28 лет, что начал наконец-то что-то понимать. Понимать, что такое вообще юрист. И осознал, что у меня есть такая уникальная возможность системно ребятам дать мотивационный такой курс, который надо составить для начала, чтобы было понятно – юрист это о чем? Потому что юрист это не про крючочки и про параграфы, а про справедливость. Ну, у меня довольно богатый опыт, в том числе, на СМИ – и в телепроектах я принимал участие, и больше всего меня порадовало в последние годы, когда мне стали писать письма такого содержания: я смотрел вашу программу, я видел вас по телевизору и я захотел стать юристом, а я вот стал, а я закончил, а я решил выбрать себе профессию адвоката – и я подумал, что я, наверное, своим таким примером, наверное, больше пользы оказал, чем конкретному одному человеку, которого ты защищаешь или представляешь его интересы в суде. И я подумал, что это такой эффект бабочки, это ты уникальную возможность получаешь в школе, в старших классах, когда еще дети, скажем, не испорчены университетом, когда им не дают прикладных знаний, но они уже начитанные на уроках литературы, на других каких-то уроках, уже начинают что-то понимать и задают себе вопрос – что такое хорошо, что такое плохо? Потому что зачастую получается, что будущий юрист начинает спрашивать – а какой мне учебник читать, чтобы стать юристом? А юрист вообще не про то. Спасибо школе, что поддержала эту инициативу в виде курса, и мы начали делать это в виде таких лекционных уроков, а потом практических. А практика основана на том, что мы разбираем поступки литературных героев классической русской литературы – «Дубровский» там, «Капитанская дочка» и прочее. Не требуя от детей каких-то знаний юриспруденции или, как они любят ссылаться на статьи конкретные, а просто исходя из принципа а хорошо это или плохо? А справедливо ли поступил Дубровский, когда сколотил банду, а справедливо ли Троекуров у того же Дубровского-старшего забрал имение, а через суд это было справедливо или все-таки это было мошенничество? И дети увлеклись, и, когда они поняли, что юрист это не про параграфы, а вообще про понимание, про ощущение кожей, что ты сначала должен понять несправедливость или справедливость ситуации и только потом, будучи юристом, найти путь к восстановлению этой справедливости через законы, через подзаконные акты какие-то – не с них надо начинать, а с внутреннего ощущения. А это внутреннее ощущение зарождается с простых вещей в семье – что такое хорошо, что такое плохо, потом в школе. И в русской литературе ведь мы ничего нового мы не придумаем. Мы читаем книги – там все написано. Осталось только вдумчиво читать. Не клипово, не дергать из интернета краткое содержание. Кстати говоря, меня даже больше полюбили не учителя права и обществознания в школе, а учителя литературы и русского языка. Потому что не секрет, что детей пойдти заставь прочитать книжку какую-нибудь или запомнить, а если еще вдумчиво читать, подчеркивать, закладки делать, ну, вроде как бы для чего это? А здесь, когда распределяются роли и они играют роли героев – кто-то прокурора, который обвиняет этих героев, кто-то адвоката, кто-то самого героя, а я, как руководитель, заставляю их ссылаться на материалы дела. В данном случае материалы дела у нас вот конкретные строки пушкинского произведения или гоголевского, или грибоедовского. И старшекласснику не очень хочется выглядеть глупо, если он свои слова не может аргументировано как-то поддержать ссылками на цитаты. Поэтому они приходят уже подготовленные, с подчеркнутыми этими книжками, учебниками, и тут, конечно, учителя русского языка и литературы сказали – Рубен Валерьевич, вот это удивительная история. Так получилось, что они начали читать и сами учителя

даже вынуждены были перечитать эти произведения, потому что под другим углом надо смотреть. Я-то еще помню вот эти клише, когда Троекуров – самодур, Дубровский – Робин Гуд. А когда начинаешь задавать вопрос – а почему Троекуров забрал имение у Дубровского? – ну, потому что они поссорились. А как он его забрал? Приехал и забрал. Да через суд. А он как плохо поступил? Да он судей подкупал. И вот тут вопрос – а где написано у Пушкина, что он подкупал судей? А нигде не написано, наоборот, написано, что он мало интересовался этим делом. Да, у него был умысел на то, чтобы имение забрать, но умысел был направлен не на хищение, а на месть. И когда дети начинают это понимать... этого Троекурова в чем угодно можно обвинить, он реальный самодур – он гарем содержал, а это и незаконное лишение свободы, и покушение на убийство, и медведем людей травил. Но вот не написано, что он судей подкупал. Шабашкин за него там хлопотал, вроде подкупал судей, ну а чем подкупал? Улыбкой, если ему Троекуров денег не дал? И вот когда дети начинают над этим задумываться, понимают, что не все так просто, и не надо просто дергать из интернета краткое содержание, о чем там речь, да. Глупо не хочется выглядет и вот поэтому, наверное, это и мне стало интересно, увлекательно, и за то время, пока у нас этот курс апробировался, вот пятый год уже получается, количество ребят, желающих стать юристами, увеличилось в 15 раз. Не с одного до 15, а с 5 до 80. То есть, у нас сейчас два класса и школа вошла за эти годы в топ-20 школ России по праву. При том, что это не специализированная правовая школа, а обычное государственное бюджетное образовательное учреждение. Просто дети стали более мотивированные. Они стали понимать, а что вообще такое юрист и как это. Что это все-таки про справедливость. Ну, я долго могу по этому поводу говорить...

А. Милкус:

- Хорошо, вы написали книжку, можно сказать, для юридического класса. Но мы же с вами прекрасно понимаем, что есть важные социальные навыки сегодня, особенно появившиеся. Это экологическая грамотность, юридическая грамотность, финансовая грамотность, медиаграмотность и, я думаю, что через вот эту призму юриспруденции было бы интересно изучать произведения в литературных классах и вообще в обычных классах. Потому что это хороший заход.

Р. Маркарян:

- Вы абсолютно правы. Я эту книжку не то что написал, я систематизировал по предложению издательства «Просвещение». То есть, они выпустили это как пособие дополнительного школьного образования, как рекомендацию для всех школ страны. Но сначала этот курс прошел апробацию и даже благодарность министра просвещения – за новизну. Потому что вроде все просто, вроде на поверхности, а вот системно это никто до нас, получается, не сделал. И я тут недавно сижу, смотрю телевизор, щелкая пультом, и натякаюсь на фильм «Тайна двух океанов» - фильм 50-х годов, помните, такой был? И там дети судят, по-моему, Дантеса за убийство Пушкина – ну, какая-то такая история. И я подумал – я смотрел это кино в детстве... то есть, не то что это я придумал вот этот метод, он в детстве был, просто он был не очень системным. А здесь предложили – давай сделаем из этого систему – и мы сделали. То есть, сначала вводный урок, что такое вообще справедливость, потому что справедливость это ведь не юридическое понятие, а философское. А философию в школе вообще не дают. Нет такого предмета. Хотя зря. Нужно понять, что такое справедливость для начала, где про это написано? Ну, там источники – Священное писание, философские труды и литература. Мы вспомним такой замечательный роман Толстого «Воскресение» - он заканчивается цитатой из Евангелия. И Чехов, который дружил с Толстым, он как-то даже так в шутку сказал, мол, зачем Толстому нужно было писать такой великий роман, как «Воскресение», чтобы закончить его цитатой из Евангелия, которой и без Толстого хорошо. То есть, когда мы открываем литературное произведение, там Достоевский, Толстой, Чехов, там сплошь и рядом ссылки на Евангелие, на Библию, на Ветхий и Новый Заветы – там, где речь идет о справедливости. То есть, люди глубоко в этом понимали. И вот когда юристам даешь, и не юристам, да, что такое хорошо и что такое плохо, а ведь на самом деле всего два подхода к изучению справедливости. Это Кантовский подход, который основан на Библии – относись к другому так же, как хочешь, чтобы относились к тебе, и, если дословно Канта цитировать, то «поступай так, чтобы максима твоего морального поступка могла одновременно стать всеобщим законом и ты мог бы этого пожелать». Это такой принцип справедливости. Или принцип утилитаризма Иеремиа Бентама, английского адвоката, который сформулировал этот принцип, что при минимуме затрат максимум человеческого счастья. Вот эти два подхода и ты в зависимости от ситуации эти два подхода применяешь. Дальше уже все это прикладные вещи.

А. Милкус:

- Вот буквально недавно я встречался с медиаклассниками в одной из московских школ и я спрашивал ребят, почему они пришли в медиакласс? Часть из них хотят стать операторами, режиссерами и т.д., и сидела девочка такая насуспенная, которая сказала – я хочу стать прокурором. Я говорю – может, сначала адвокатом? Она говорит – нет, я буду прокурором. Честно говоря, я не знал, что ответить. Ну, я знаю, что у адвокатов реакция лучше, чем у нас, у журналистов, вот что бы вы ей сказали?

Р. Маркарян:

- А чего она делает в медиаклассе тут сразу встречный вопрос?

А. Милкус:

- А юридического нету, а ей сказали, что она гуманитарий и всех гуманитариев отправили в медиакласс.

Р. Маркарян:

- Ну, что ж, хорошая тема – хочу стать прокурором. Ну, прежде всего, наверное... ну, не знаю, я бы, наверное, спросил почему? Возможно, родители прокуроры.

А. Милкус:

- Я спросил. Нет. Она не из юридической семьи.

Р. Маркарьян:

- Ну, прокурор не обязательно обвинитель. Прокурор – это лицо, которое поставлено на страже закона. То есть, этот институт он же организован в далекие, еще петровские времена, этот институт прокуратуры, для надзора за законами вообще. Поэтому у нас же прокурор представляет не только обвинение в суде против лица, обвиняемого в каком-то преступлении, но и дает заключение по делам, где есть несовершеннолетние, представляет малоимущих, или в трудовых спорах каких-то прокурор тоже обязательно есть. Общий надзор осуществляет прокурор. То есть, если где-то какое-то нарушение допускает чиновник, то прокурор, зная законы, получив жалобу от гражданина, обращается.

М. Баченина:

- То есть, она не обязательно хочет обвинять, вы это хотите сказать?

Р. Маркарьян:

- Да. Не обязательно обвинять, просто хочет, чтобы было справедливо. Это хорошо, кстати говоря, потому что когда меня спрашивают, а куда идти с такой-то проблемой, я, как юрист, могу специфики не знать, и я обычно говорю – идите к прокурору, он разберется, к кому отправить. Потому что это его задача.

М. Баченина:

- У меня такой вопрос возник, когда вы рассказывали о том, как придумали преподавать некое подобие права на примере наших великих произведений, я вспомнила свою школу и помню, что на литературе тогда еще существовали методички в плане кто хороший, а кто плохой – вот как вы сейчас обозначили. Это же привет из советской методички.

Р. Маркарьян:

- Совершенно верно.

М. Баченина:

- Да. Я с ней столкнулась на примере Чехова «Вишневый сад» и очень хорошо это запомнила. Видимо, это была какая-то травма, которую я тогда не осознала, но помню, как я горячо, с пеной у рта, доказывала обратное, за что и получила не высший балл. А на сегодняшний день вы, наоборот, расширяете взгляд на то или иное произведение, заставляя думать, анализировать и вот тут какие-то выводы могут возникнуть такие, что учитель литературы скажет – Рубен Валерьевич, вы не увлекайтесь, а то у нас совсем не то получится...

А. Милкус:

- У нас уже все написано.

М. Баченина:

- Да, да... вот такого не возникало?

А. Милкус:

- Я добавил Машу. Вот смотрите. Есть непростое, наверное, самое сложное произведение в школьной программе – это «Преступление и наказание». Ведь это по сути дела детектив. Со следователем, с преступлением. Достоевский написал детектив. Но в школе мы к этому так не подходим.

Р. Маркарьян:

- Психологический детектив, скорее. В классическом детективе ты не знаешь, кто там в конце убил.

А. Милкус:

- Но там есть следователь, который расследует.

Р. Маркарьян:

- Да, он расследует. Но у Достоевского чем мне нравится Порфирий Петрович, а я его всегда привожу в пример как идеального следователя, который Раскольников не задерживал, в клетку не сажал, а ждал, пока сам придет. Он расследовал, он абсолютно точно догадывался, кто убийца, тем не менее, он вел себя как идеальный следователь. Здесь больше психологии. Мы почему его с моими учениками не берем? Во-первых, это большое произведение. Во-вторых, судить Раскольника и разбираться в этих психологических хитросплетениях ребятам 10-11-го класса интересно, но не на уроках изучения права. Потому что там все очень просто. Раскольников точно убил и точно его посадят и не оправдают никак.

М. Баченина:

- Тем не менее, Александр вас увел от моего вопроса, добавив совершенно другой. Не забывайте про мой вопрос. Нет ли расхождения? Абсолютно новый взгляд, более глубокий анализ не поверхностный. Нет ли того, чего не ожидают от них учителя и, может быть, злодей становится хорошим и наоборот?

Р. Маркарьян:

- Есть. Но перед тем, как мы проводим игровые уроки, я обычно собираю небольшие эссе. Буквально неделю назад мне эссе прислали по вот этому Дубровскому, потому что начало года и у нас это закрепляющий урок о справедливости, следующей будет «Капитанская дочка» и далее уже про преступления. Одна девочка написала в начале прямо эссе, что я так ждала этих уроков подобных, потому что яс пятого класса, говорит, не была согласна с учителем литературы. Но спорить с учителем было бесполезно. А на вашем уроке я сейчас могу высказаться. И это хорошо. То есть, моя задача как раз дать возможность подумать. Ведь потом у нас получается так, что присяжные голосуют. То есть, выступает один,

второй, третий, но ребят же больше, чем участников процесса, на всех ролей не хватает и они все играют роль присяжных. И вот они путем голосования, отвечая на те же вопросы, которые обычно ставятся перед присяжными, решают – виновен или не виновен в предъявленном обвинении. И я вам скажу, что результаты все время разные. Вот мы на прошлом уроке, когда голосовали про Дубровского, а Дубровский, надо сказать, парень у нас отчаянно каялся, я думал, что он будет сопротивляться, рассказывать про справедливость, про то, что он стал бандитом от безысходности, но в этот раз нет, на этом курсе парень выбрал тактику такую – да, виноват, виноват, покаялся. И в одном из преступлений его все-таки оправдали. А в других во всех обвинили. И с Троекуровым такая же история. Оказывается, в мошенничестве его виновным не признали. То есть, он забрал Кистеневку у Дубровского-старшего через суд, и дети посчитали, что – кто заставлял Дубровского не нанимать адвоката, кто ему сказал не подавать апелляцию, почему он вместо подачи апелляции чернильницей запустил в судью? Нехорошо. Проявил правовой нигилизм так называемый. И вот Троекурова за это оправдали. А за утопленных щеночков и за незаконное лишение свободы, за травлю медведем посадили. Я уж умолчу про Чичикова.

М. Баченина:

- Я вот все хотела узнать про него.

Р. Маркарьян:

- Да, вот когда мы разбираем это произведение, когда я задаю вопрос, начиная с первого занятия... ну, у нас так построено, что сначала – что такое преступление, что такое состав, а потом основные виды преступлений. Ну, это убийство, понятно, Евгений Онегин, это сложная такая история – дуэль с Ленским – убийство или самозащита, или что это было, обоюдное покушение на убийство? Мошенничество – это наиболее понятное преступление для ребят 16-летних – это Чичиков из «Мертвых душ». И клевета – это грибоедовское «Горе от ума» - кто там виновен в клевете на Чацкого. Так вот. по поводу Чичикова, когда задаешь вопрос изначально, ну, а они уже проходили это произведение, и тут говоришь – а в чем обвиняется Чичиков? В мошенничестве. Это великий мошеннический роман. А почему Чичиков мошенник? И все в один голос, 99%, говорят – ну, потому что он мертвые души покупал. Я говорю – и что?

М. Баченина:

- Имеет право.

А. Милкус:

- Никому плохого не сделал.

Р. Маркарьян:

- Ну, он же покупал мертвые души, а мошенничество – это хищение чужого имущества, которое представляет какую-то ценность путем обмана. Он кого обманывал-то, покупая мертвые души? И все зависают, и вынуждены потом все-таки лезть в конец произведения, где умысел расписан, что мошенничество заключалось не в том, чтобы покупать мертвые души, а в том, чтобы, купив мертвые души, заложить в опекунский совет и получить кредит под это несуществующие активы так называемые. А это написано в самом конце, поэтому никто до этого не дочитывает. И главное, что мы обвиняем этих помещиков – они у нас не жертвы, они идут соучастниками. Ну, Плюшкина обычно всегда признают невменяемым, потому что дети всегда находят точный совершенно диагноз у него – вот это накопительство с психическим расстройством, поэтому он всегда у нас уходит от ответственности, потому что невменяемый. Ноздрев тоже всегда получает оправдательный приговор, потому что, во-первых, он ничего не продал, во-вторых, он первый-то и рассказал про мошенничество Чичикова. А вот Собакевича иногда вместе с Чичиковым, как соучастника привлекают, потому что он точно знал, что заключает сделку незаконную и, главное, что он и говорил про это – у тебя там какая-то незаконная история, поэтому давай-ка ты побольше денег мне. Поэтому его зачастую признают соучастником. А иногда и нет – в зависимости от того, насколько будет убедителен прокурор или сам Чичиков, или тот, кто его защищает.

М. Баченина:

- Рубен Валерьевич, а вы не пробовали ограничиваться только литературными произведениями, а пойти, например, в историю? В истории же гораздо богаче материал... допустим, если брать западную Европу, да... Или это слишком сложно?

Р. Маркарьян:

- Помимо вот этих практических занятий, у нас очень много лекционных, семинарских занятий, и там и про допрос свидетелей, и как себя вести перед аудиторией, и история суда присяжных – это все есть. И все это на примерах, в том числе, и инквизиции, и в том числе даже ордалии, и почему пытали, и как появился суд присяжных, когда ордалии отменили после великой хартии вольностей. А что касается исторического аспекта, он у нас есть. это завершающее занятие, когда мы все уже поняли, когда несколько судов таких прошли, и уже оно обложено в процессуальные рамки.

Я лично писал сценарий к этой деловой игре, она вроде как такая уже больше похожа на настоящий суд присяжных, но там не вымышленные герои, там реальные исторические персонажи. Мы сквозь время и пространство судим Мартынова за убийство Лермонтова. Учитывая, что это очень много вызывает всегда споров, эта история, и сам Мартынов неоднократно менял свои показания...

М. Баченина:

- Но до сих пор ведь нет вынесенного приговора судом, что это было убийство.

Р. Маркарьян:

- Нет, там есть, они там отделялись довольно легко – гауптвахтой, по-моему. Но его же еще отправили молиться по этому поводу и он там сколько-то лет провел в такой анафеме, скажем так... Но мы разбираем это на основании сценария, который я писал, и цитаты вот этих свидетелей, которые туда приходили, тоже исторические персонажи, и этот Булгаков, который почтальон, и с секундантами, которые были, и все из настоящих материалов дела, ну, слава богу, все это есть. И немаловажную мне помощь оказала в последние два года точно «Комсомольская правда» выдает хорошую такую статью со ссылками на первоисточники. А там дальше уже начинаешь искать и вот эти цитаты из настоящих исторических источников я вставлял в уста героев. И получился такой сценарий. И дети просто разыгрывают вот эти сцены, а потом прокурор и адвокат выступают и присяжные выносят вердикт тому самому настоящему Мартынову. Хотя, конечно, сквозь призму веков на самом деле это очень интересно. И они одновременно изучают и историю, и литературу, и право.

А. Милкус:

- Я немножко в другую сторону хочу уйти. Вы знаете, так совпало по времени – я читаю обычно все школьные новости и вот в последний месяц, наверное, очень много историй, по крайней мере, на слуху штук пять, когда мошенники работают по детям. Звонят детям, которые остались дома одни, либо младшим школьникам, выведывают информацию про накопления в семье... буквально вчера я прочел – девочка-подросток вынесла деньги и украшения мамы и отдала таксисту. То есть, это болезненная тема. А вот ваш курс, навыки какие-то такие можно через него детям передать, научить, выработать рефлекс, что мошенники бывают не только Чичиков с компанией, а реально которые вам звонят по смартфону, просят показать квартиру, подсказывают, что вынести...

Р. Маркарьян:

- На самом деле, курс адаптирован под федеральный государственный образовательный стандарт. И у меня, честно говоря, даже времени не хватает. Исходя из того, что он все-таки дополнительного школьного образования, этот курс, и мы сейчас уже подумываем делать отдельно, ну, чтобы тот, кто хочет сильно углубиться и дальше, чтобы мы это проводили уже вне рамок школьных занятий, потому что это время уроков. Поэтому довольно сложно. И так на 36 часов этот курс рассчитан, его в один год невозможно вставить, потому что большой объем материала. А эти вещи консультационного свойства, о которых вы говорите, они в курс не входят, но, учитывая, что мы, помимо этого, в рамках федерального образовательного стандарта, мы еще проводим встречу с юридическим профилем в разных местах и с разными людьми, в том числе, и с прокурорами, со следователями. Вот у нас дал согласие замначальника Главного Следственного управления по Москве прийти к нам в школу. У нас вот сегодня был савеловский прокурор в школе на посвящении в профиль...

М. Баченина:

- Да у вас доступ лучше, чем у нас, журналистов, до таких людей не достучишься...

Р. Маркарьян:

- А вы заходите, если что, двери открыты. И поэтому, когда мы знакомимся с профессиями, в том числе, и посещение музеев – у нас музей ГСУ, музей Бутырки, там, где федеральная служба исполнения наказаний, к нотариусам ходим. Каждый из этих великих профессионалов, с которыми нам счастливится работать, они что-то рассказывают, в том числе, вот я понимаю, что тот, кто следователь или тот, кто прокурор, на своих уроках всегда про это рассказывать будут. Но, к сожалению, мошенничество существовало и будет существовать, здесь в данном случае так просто на все случаи жизни не просветишь. Это не то, что сказать ребенку – ты не лезь в розетку пальцами, да. Это все гораздо сложнее. Мошенники более совершенствуют свое мастерство, он же тоже не стоят на месте, придумают такое, что сам поверишь.

М. Баченина:

- Не спорю, тем не менее, всегда нужно говорить и говорить, авось, где-то шелкнет. Но мне, знаете, что интересно – ведь зачастую наш кинематограф, который все-таки бОльшей популярностью и спросом пользуется, нежели чем литература, она все-таки сложнее для постижения, рисует обвинителя, прокурора, рисует в положительном ключе адвоката, а всех остальных в менее положительном, ну, я стараюсь не красить черно-белым... Ребята кем хотят стать-то больше – защитниками, обвинителями, следователями? Тренд есть какой-то, либо слишком много разных желаний, чтобы вот как-то понимать это?

Р. Маркарьян:

- Некоторые, те, с которыми я общаюсь, понятно, что, глядя на меня и беря пример, говорят – я хочу стать адвокатом. Кто-то говорит – я прокурором, кто-то говорит – юристом крупной корпорации желательно, потому что там денег хорошо платят. Честно говоря, я не встречал ребят, которые хотят стать юристами в отделе социального обеспечения, допустим, или заниматься пересчетом пенсий. Таких на этом этапе я почему-то не встречал.

М. Баченина:

- Романтику никто не отменял, слава богу.

Р. Маркарьян:

- Да. Но моя задача рассказать им о том, что юрист в любой специализации, прежде всего, специалист по справедливости. Где бы он ни был – прокурором или адвокатом, ведь на самом деле, если разобраться, я вот 10 дней назад представлял в настоящем суде потерпевшего. По сути, я представляю государственное обвинение. Вот прокурор, который обвиняет, вот я, как представитель потерпевшего, и дополняю то, что

говорит прокурор и, возможно, в чем-то ему помогаю. Я в этой ситуации кто? Обвинитель или защитник? Обвинитель. Но я исхожу из чувства справедливости и того, кого я представляю. А в гражданском процессе там вообще непонятно. Там есть адвокаты, но там есть две стороны, они просто спорят между собой, и кто из них прав, а кто виноват, не имеет значения, потому что адвокат в данном случае оказывает только квалифицированную правовую помощь, чтобы они не запутались.

А. Милкус:

- Рубен Валерьевич, у вас такой метод криминалистический. А как вы считаете, его можно использовать при изучении, допустим, сказок детских или там каких-то произведений, когда ребята учатся в младшей школе, в средней школе? Потому что мне кажется, что такие вот основополагающие понятия человеческие – как справедливость, честность, искренность, правильный подход к другому человеку, уважение другого человека – можно как раз вот через те механизмы, о которых вы рассказывали, воспитывать не только дожидаясь, когда в школе будут проходить «Капитанскую дочку». Например, я себе представил, что можно сделать разбор «Курочки-Рябы» и разобраться там, кто виноват... «Колобок» - это вообще криминальная история.

Р. Маркарьян:

- Нет, так я полагаю, что это так и происходит. Я же сказал, что справедливости не в школе начинают учить, а все-таки в семье, когда ребенок только начинает что-то осознавать, он уже понимает - что-то можно, а что-то нельзя, что надо говорить спасибо. Это вот как раз тот самый нравственный закон – относись к другому так же, как хочешь, чтобы относились к тебе или не пожелай соседу того, что не хочешь, чтобы сделали с тобой. Просто в старших классах к этому уже можно подходить осознанно и говорить о чем это. Это не просто хорошо или что такое плохо, а уже систематизировать эти знания и говорить о том, что это вот такой подход главного нравственного закона, золотого права нравственности Канта, да, вот что ты должен поступать так, как хочешь, чтобы поступали все и это стало всеобщим законом.

А другой подход, утилитаризм, который говорит о том, что нужно поступать так, чтобы при минимуме жертв был максимум человеческого счастья. Но это вот как принцип утилитаризма очень просто работает. Ребенок не хочет вставать утром в школу, а его родители будят. Ребенок может сказать по Канту – ты не должна меня, мама, будить, потому что я хочу спать, ты должна относиться ко мне так же... вот ты спишь, я ж тебя не трогаю, да. Здесь в данном случае мама должна сказать – нет, здесь Кант не работает, сынок. Здесь работает Иеремия Бентам, потому что ты должен встать, напрячься и пойти в школу по одной простой причине – я твоя мама, я должна о тебе заботиться, тебя воспитывать, так в Конституции написано, чтобы потом ты выучился и, когда ты будешь взрослым человеком, ты будешь зарабатывать денежки, у тебя будет твоя семья – и я делаю это только ради вот этого большого счастья, наступая на эти твои маленькие сегодня права. Это принцип утилитаризма. Ну, я уж умолчу про боевые действия – какой там Кант, когда командир говорит: вперед, штурмуем вот ту высоту, да. А солдат скажет – подождите, вы что, хотите, чтобы я погиб, что ли? Командир говорит – нет, не хочу, но тебе надо штурмовать, потому что у меня есть другая задача. Здесь не работает никакой Кант, никакого золотое правило нравственности, а работает утилитаризм. И юрист в этом должен разбираться. Потому что когда человек совершает ошибку, исходя из этого либо ложного понимания справедливости, либо непонимания совершенно, либо его плохо воспитали, судить-то его кто будет? Юристы. Судья, прокурор, адвокат.

М. Баченина:

- Вот у меня сразу два вопроса возникло. Вот сейчас нас кто-то слушает и думает – а я ведь не разобрал с этой позиции: что такое хорошо и что такое плохо, я просто читал эти книги, не думая о том, что на откуп ребенка это, возможно, рано оставлять. Это не поздно разбирать? Когда, на ваш взгляд, уже сформированы в человеке вот это понимание – что такое хорошо, что такое плохо, черное и белое, момент справедливости?

А. Милкус:

- Осознанное.

М. Баченина:

- Да. И сразу задам вслед вопрос – а как понять, подходит ли ребенок к поступлению в юридический класс?

Р. Маркарьян:

- Ну, наверное, надо быть реалистом, иногда бывает точно поздно. Это уж совсем в таких случаях, ну, так скажем, уже запущенных. Мы сейчас говорим про преступников, да, то есть, есть люди, которые просто никак – ты им хоть Колобка, хоть сказку на ночь, но он уже все, он испорченная личность, его ничего не исправит. Но это все-таки сбой программы, это единичные случаи. И учитывая, что у нас в уголовном судопроизводстве есть такая штука, как наказание, у этого наказания есть несколько целей, ну, чему учат в университете. Прежде всего, это кара за совершенное преступление – одна из целей наказания. Дальше превентивная функция, чтобы человек этот конкретно не совершал и общество чтобы видело, что таких преступников наказывают, тут превентивная функция. И еще одна существенная функция наказания – это создание условий для исправления. Вот система наказаний именно на этом выстроена, что не просто покарать, ну, как вот, извините, в Америке на 150 лет, допустим, наказание – там вот только в чистом виде кара. А у нас в наших университетах учат, что человека все-таки нужно вернуть в общество. Поэтому, исходя из этой позиции, на которой стоит наш законодатель и история нашей юриспруденции, все-таки не поздно. То есть, когда-то кто-то одумается. То есть, даже среди закоренелых преступников есть такое

выражение – я завязал. Чего это вдруг случилось? Ну, вот взял и исправился... ну, вот надоело быть таким... Поэтому на каком этапе у конкретного человека становится поздно, ну, наверное, это все-таки единицы. Я знаю, что проводят даже такие профилактические мероприятия, когда детей из неблагополучных, сложных семей, которые уже на учете неоднократно... за ними особый контроль... я разговаривал с людьми, которые этим занимаются, он говорит – мы вывозим их на экскурсии в места не столь отдаленные, там в колонии, ну, в СИЗО... не просто всех детей повергать в шок и возить на экскурсии туда, а тех, которые в этом нуждаются. И люди, которые этим занимаются, я с ними разговаривал, они говорят – вот мы едем в автобусе и смотрим, как они себя ведут. И вот эти довольно сложные подростки, когда они едут в колонию, они шумят, это чуть ли не приключение для них, знаете, вывезли их. А обратно когда едут из колонии, большинство – 95% молчат. То есть, они посмотрели на эту историю и в общем-то говорить-то не о чем, пафоса там не особо много, ничего хорошего нет в этой колонии. Но все-таки 5%, максимум 10% продолжают вести себя вот так бравадно. И мы считаем, что это сбой программы. То есть, вот этих, скорее всего, ничего не исправит. Ну, собственно, это, видимо, статистика так показывает, что законченные какие-нибудь преступники и негодяи, которых только могила исправит, вот они составляют именно такой процент населения. Но задача правоохранительной и пенитенциарной системы сделать этот процент как можно меньше. Мы полностью преступность не искореним в силу ряда причин. К сожалению, это так.

М. Баченина:

- Мне кажется, это неплохой финализирующий вопрос в том смысле, что а как понять, что ребенку нужно поступать в юридический класс?

Р. Маркарьян:

- Тут можно определить из желания самого ребенка. Мне кажется, самое главное не давить. Вот я на своего сына не давил, когда он хотел стать артистом, пожарным, пилотом дальней авиации, пассажирского самолета, врачом скорой помощи. Я все время с ним играл, подыгрывал ему и прочее. В конце концов, когда он подросток к 9-му классу, он говорит – такое ощущение, что мне юристом захотелось стать. Я говорю – да я не против любой профессии. В конце концов, если тебе это надоест, ты можешь всегда это бросить и заниматься не юриспруденцией, а, например, как Гёте был адвокатом, юристом, а надоело ему этим заниматься, он начал писать и стал известным человеком. Все знают Гёте не как юриста. Или Франц Кафка. Или Жюль Верн. Или Чайковский. Или Хоффман, который «Щелкунчика» написал. Да много людей, которым надоела, возможно, юриспруденция, они почему-то реализовали себя в творческой профессии. И финализируя, наверное, я хочу сказать вот что. Если ребенок творческий и он тяготеет к творческим специальностям, вот тут точно дорога в юристы. Потому что юрист это все-таки не конвейер, это все-таки про справедливость, это в большей степени человек, который тяготеет не к цифрам и не к буквам, а к пониманию взаимоотношений между людьми. Он может быть философом, а от философии до юриспруденции даже и одного шага нет, потому что по сути это одно и то же. Справедливость – это понятие не правовое, а философское.

А. Милкус:

- Тогда, пожалуйста, последний вопрос. Развейте мой миф. У меня было представление, что юрист – это человек, которому надо выучить громадные тома литературы, прочитать сложную юридическую терминологию и понимать ее. Что это вообще суперлюди с потрясающей памятью.

Р. Маркарьян:

- Нет. Это расхожее заблуждение, клише, что юрист должен знать все законы. Больше, чем искусственный интеллект, ты все равно знать не будешь. Больше, чем знает справочно-правовая система, ты знать не будешь по-любому. Поэтому юрист – это тот человек, который, как я уже повторяю, тот, который может кожей понимать несправедливость ситуации, а дальше он через искусственный интеллект, через справочно-правовую систему, через копание в книжках или судебной практике, способ восстановить справедливость найдет. Но для начала он должен сам это прочувствовать. А это не в учебниках написано, это как раз в этой самой литературе и в Священных писаниях, и в семье. Вот где этому учат.

М. Баченина:

- Огромное вам спасибо. Честно признаюсь, вы дали мне возможность выйти с деловым предложением к Александру Борисовичу открыть некий цикл в рамках «Родительского вопроса» знакомства с профессиями. Ведь это одна из острых проблем – выбор профессии или направленности класса, профориентации и т.д. Спасибо огромное.

Сегодня у нас в гостях был заместитель президента Гильдии российских адвокатов, автор учебника для школьников «Кто прав? Кто виноват? Уроки жизни на уроках права» Рубен Маркарьян. Большое спасибо, Рубен Валерьевич.

Что такое «навыки 21 века» и стоит ли ради них забыть то, чему учили в прежние века?

М. Баченина:

Здравствуйте, друзья! В эфире «Родительский вопрос» у микрофона Мария Бочина и Александр Милкус. Саша, приветствую вас.

А. Милкус:

Здравствуйте. Всем здравствуйте.

М. Баченина:

У нас сегодня в гостях главный эксперт Института образования научно-исследовательского университета Высшей школы экономики, кандидат наук об образовании Тарас Пашенко. Тарас Валерьевич, здравствуйте! Добро пожаловать.

Т. Пашенко:

Здравствуйте, здравствуйте, коллеги. Спасибо, что пригласили.

М. Баченина:

Хотим сегодня воспользоваться вашим знанием, как правильно образовывать, учить, обучать. Знаете, сейчас реклама постоянно врывается вот у меня какая-то контекстная. Видимо, они Поняли, что я ж мать, и всё время, как заставить ребёнка понять, что учёба нужна ему? Я вот переполнена этими впечатлениями. Саш, я вас перебила. Извините, говорите, что вы хотели сказать?

А. Милкус:

Нет, как раз хороший вопрос. Я-я просто хотел пояснить, вот мы и до эфира говорили, как это так Тарас является кандидатом наук об образовании. Это что такое, да? Давайте всё-таки объясним. Может быть, наши пытливые слушатели хотят знать. У нас есть ведущие вузы, которые вправе сами присваивать звания научные и учёные степени.

Вот Вышка такое право тоже имеет, и Тарас является кандидатом наук об образовании, что, в общем, очень хорошо.

М. Баченина:

То есть, знаете, как кого учить и можете научить учить? Господи, я почти запуталась. Хорошо. Ну, в общем-то, скажите мне, пожалуйста, действительно ли от методики преподавания того или иного предмета, дисциплины зависит, большая часть увлечётся Ребёнок, ученик-студент или же это пройдёт мимо него? Либо тут ещё, конечно же, ваш ребёнок талантливый, но ленивый.

Но это меня, у меня триггер мой. Да, слушаю вас.

Т. Пашенко:

Да, спасибо, очень хороший вопрос. Как-как действительно учить и как вовлекать? Ну, на эту тему есть там огромное количество исследований, нам, конечно, не хватит нашей-нашего небольшого эфира, чтобы про всё это поговорить прямо суперсодержательно, потому что это очень большая область знаний просто, как вовлекать студентов, как вовлекать школьников в обучение и можно ли это вообще сделать если верить результатам исследований, то, конечно, от того, как происходит преподавание, очень сильно зависит, насколько школьники вовлекаются, в работу.

И самое главное, насколько действительно образовательные результаты, которые запланированы учителем или там учебной программой, они действительно формируются. Долгое время считалось, что обучение — это такой процесс, как бы трансляция знаний.

И, кстати, многие люди до сих пор это считают, те, которые образованием занимаются. Ну, потому что традиционно образование, обучение было устроено так, что, ну, особенно вот в какой-то, в каких-то научных областях, да, я сейчас не говорю про ремесло. Что вот есть какой-то человек носитель знания, и его задача — это знание передать, ну, вот каким-то людям там подрастающим поколениям или тем, кто только там вступает в какую-то профессию.

И вот это основная цель образования. Вот. Но уже с там с начала XX века появляется всё больше работ и исследований, которые показывают, что, судя по всему, знание не передаётся напрямую, вот прямо, как мы привыкли об этом думать. Да, скорее, знание конструируется. Конструируется учителем вместе с учеником или студентом, вместе с преподавателем, когда они, значит, занимаются какой-то такой учебной деятельностью, что ли, да? Можно так это назвать.

В середине XX века появляется даже такое целое направление в теориях обучения, которое называется конструктивизм. Вот. Его, кстати, идеи основываются в том числе на идеях Выготского, великого советского психолога, Жан-Пиаже, великого швейцарского психолога.

И есть ещё американский тоже психолог, педагог Джон Бруннер. Вот. И вот они вместе, ну, в смысле, друг за другом писали о том, что А, вероятно, для эффективного обучения надо не просто сообщать какие-то сведения, чтобы школьники их воспроизводили, а надо что-то с ними делать. Да, чтобы в процессе этого делания, в процессе этой деятельности формировались ну действительно какие-то знания, убеждения.

И для них очень важно, в том числе, то, что уже знают дети в тот момент, когда им что-то сообщают. Вот. И отсюда вытекают потом всякие интересные штуки про индивидуальный подход, про то, что надо учиться через действие, ну и много всякого.

М. Баченина:

Мы так на трудах учились в советской школе. Нам не только рецептики записывали, а квасили капусту ручками, шили фартуки ручками. И, конечно же, когда тебя отправляют так или иначе на пленер, всё я никогда не забуду. Ну, когда мы с вами узнали, что такое подорожник, коллеги? В очень юном возрасте внемлем. Внемлем, в новом.

Нежном, конечно же. Да, это точно. Да. А мой ребёнок старший, так как он был горожанином до мозга костей, узнал об этом, он сказал Вот ты какой северный олень, глядя на подорожник. То есть ты начинаешь думать о каких-то элементарщинах, о которых ты и не подумал, что действительно, если им в саду рассказывают: «Мы сейчас рисуем кленовый листик, то классно этот кленовый листик пойти в парк и посмотреть».

А я-то росла в другом контексте, и мне об этом подумать сложно. Вот. А сейчас, конечно, на втором ребёнке всё гораздо проще, но чувство вины перед старшим не покидает. Но это ладно, это мои какие-то семейные штуки. А вот как в школах? Как в школах это организовать и все эти метапредметы, и как вообще есть такие школы, где вот так, как вы сейчас рассказали?

Т. Пашенко:

Да, безусловно, есть школы, которые большое внимание этому уделяют, и они есть в разных странах. Некоторые страны пошли по пути вот такого, как бы, подхода к обучению, когда стало понятно, что, значит, международные сравнительные исследования качества образования, ну, известная пиза, да, на которую многие вот долгое время ориентировались. С тех пор как появились результаты.

ПИЗа — это исследование, которое позволило сопоставить школьные системы разных стран по качеству образования. И для того, чтобы это сделать, это, ну, на самом деле, довольно непросто, потому что в разных же странах по разным учебникам учатся разные предметы. В общем, как сделать так, чтобы понять вот где как бы образование лучше работает? Вот. И авторы этого исследования, они придумали интересные задачи, которые как бы базируются на школьных знаниях, но не требуют их прямого воспроизведения.

То есть, там задания такие, что тебе нужно не просто, значит, что-то там рассказать, привести какую-то формулу, да, или там сделать какой-то расчёт, а решить какую-то прикладную задачку фактически. Ну, там, например, вот, надо рассчитать, там, сколько будут стоить обои, которые нужно поклеить в комнате там такой-то площади, например, да, с таким-то периметром стен.

Понятно, что решение такой задачи требует, ну, и математических знаний, знаний геометрии, и знаний, ну, связанных с какой-то там экономикой, может быть, да? Надо же рассчитать, сколько это всё будет стоить, и так далее, и определённых там форм мышления. Вот. И некоторые страны, когда вот эти исследования только запускались, это были, это было ещё начало двухтысячных, когда они получили первые результаты, они очень серьёзно озаботились ими и решили что-то поменять в своих образовательных программах.

И с тех пор их результаты вот в этих исследованиях улучшаются, как бы постепенно. Вот. И здесь, конечно, хочется вспомнить такие страны, как Финляндия, Новая Зеландия, там Южная Корея, Канада, кстати, да, в некоторых провинциях тоже. Эстония, кстати, да, довольно неплохие результаты показывает здесь. Ну, в общем, это страны, которые считают, что вот школа должна учить не просто как бы знаниям, да? Школа должна учить мыслить и действовать.

Вот как-то так, наверное, я это могу сформулировать. Вот. И у нас, безусловно, тоже есть школы в России, которые этим занимаются, вот, они это декларируют, для них это важно. Вот. И вы упомянули очень важную штуку, такую, как метпредметные образовательные результаты, которые есть, кстати, в школьных стандартах, они там прописаны явным образом. И они как раз часто связаны с тем, что сейчас модным словечком Soft Skills называются вот эти 4К, критическое мышление, креативность, там, навыки коммуникации, командная работа и так далее.

И вот, оказывается, что для того, чтобы развивать в детях не только какие-то знания, да, но ещё и способности решать какие-то там сложные, хмм, непонятные задачи, которые связаны с практикой, со взаимодействием с другими людьми вот определённые формы обучения тоже, которые строятся на том, что называется Active Learning, активное обучение или активное учение, они подходят гораздо лучше, чем просто, сидение и слушание какого-то материала.

Вот. И в этом смысле, для того чтобы их развивать, надо, да, надо что-то делать. И есть определённые подходы педагогические, которые позволяют этих результатов достигать. Это и проблемно-ориентированное обучение, и исследовательское обучение, и проектное, кстати, обучение.

Вот. Во многих школах России пытаются это делать, так или иначе внедряют там какие-то элементы этой штуки. Ну, проект, про проектную деятельность наверняка мы слышали, но часто, когда мы говорим «проектная деятельность в школе», мы подразумеваем там делание каких-то презентаций или докладов или чего-то ещё, хотя на самом деле эта деятельность гораздо более сложная. И некоторым школьным Системам, некоторым школам удаётся её внедрять довольно последовательно.

А. Милкус:

Вы знаете, Тарас, вот в последнее время какая-то нелёгкая судьба занесла меня на несколько педагогических конференций. И несмотря на то, что темы были разные и набор участников разный, по сути дела свелось всё к обсуждению трёх вопросов. Один вопрос — это то, что современный учитель не выдерживает конкуренцию с онлайн и то, что учителя не только в России, кстати, громадный дефицит учителей.

Идёт отток, потому что новые задачи довольно гораздо более сложные. Вот то, о чём вы говорили, да? Учитель уже не владелец знаний, а только транслятор. А зачем он будет транслировать, если есть гораздо более весёлые, активные платформы образовательные, которые это делают гораздо более успешно, ну, просто учитывая особенности современных детей, их клиповое мышление и тому подобное.

И в общем, обсуждение сводилось, что делать с учителем? Вроде бы расстаться с ним, ну, сложно, но современные дети непонятно где будут получать знания в классе через те же самые интерактивные Панели или там информационные площадки.

Или напрямую, тогда зачем вам ходить в школу? И в общем, это такой серьёзный разговор, причём, ну, горизонт получения ответов — это, в общем, не очень далёкий, там 2—3—4 года. Ваша точка зрения, что будет происходить? Или что уже происходит?

Т. Пащенко:

Очень интересную тему затрагиваете, вот, потому что не только онлайн и различные там онлайн-платформы, приложения конкурируют, но сейчас ещё возникает очень сильный фактор в виде генеративного искусственного интеллекта который действительно конкурирует в некотором смысле за ну то есть уже даже не нужно читать Википедию и пытаться понять, значит, какая там статья нужна, какая нет.

Сейчас просто надо практически по любой теме, где тебе надо что-то узнать, ты можешь написать запрос в соответствующем сервисе, и тебе напишут очень подробно с источниками, со ссылками, в общем, с чем только хочешь Вот. И в этом смысле действительно говорить о том, что там кто-то из живых людей может конкурировать с этим, мне кажется, всё сложнее и сложнее. Вот. Мне кажется, что единственное, что здесь можно сделать... Ну, то есть, как всегда, есть несколько стратегий, да? Можно, например, как в своё время произошло с телефонами сотовыми, да, запретить их использование, например, в школах.

Вот давайте запретим использование электронных сервисов каких-то, которые ...Конкурирует с учителем. Ну, понятно, что это вряд ли будет работать, потому что даже если в школе дети не будут этим пользоваться, они будут этим пользоваться дома, и уже сейчас выходят публикации, которые показывают, насколько сильно эти инструменты проникают в практическую деятельность школьников пока.

Преподавателей ещё не так сильно, но, наверное, когда-то и туда придёт это всё Другая стратегия состоит в том, что надо использовать эти инструменты для того, чтобы повышать качество своей собственной работы и облегчать где-то те действия, которые мы привыкли делать самостоятельно. И в своё время вы помните наверняка, когда вот начался COVID и все перешли в онлайн Было очень много дискуссий по поводу цифровой дидактики, так называемой. Что вот из-за того, что мы сейчас все вынуждены учиться в каких-то онлайн или гибридных форматах, да, надо бы нам подумать про то, как вот эта новая цифровая дидактика должна работать, на каких принципах она должна быть основана.

И насколько я могу судить, как бы не успели это серьёзно продумать, были некоторые попытки, но потом ковид кончился, все вышли в школы и вроде как сделали вид, что ничего не произошло. Вот. Мне кажется, что современные сервисы, которые действительно конкурируют и с учебником, и с учителем, как носителем знания, требуют обсуждения таких вот новых принципов, может быть, педагогики.

Ну то есть ещё раз, запрещать это, мне кажется, просто не получится, ну, потому что как бы нельзя запретить прогресс. А использовать это в своей работе для того, чтобы результаты детей улучшались, для того чтобы обучение было более эффективным, нужно. Но как это сделать, это требует, безусловно, экспертного обсуждения и такой интересный ...В том числе такой проектировочной работы. Вот. Мне кажется, что это то, чем можно заняться экспертам в области образования в ближайшее время.

А. Милкус:

Но можно ли говорить о том, что в общем, классная урочная система, которая уже лет четыреста, да? Она потихонечку размывает, а может быть, и не потихонечку, а может быть, и не потихонечку. И мы переходим с абсолютно переходим к абсолютно новым принципам обучения. И в этом смысле, и учить учителей надо по-другому. И родителей предупреждать: «Ребята, в общем держитесь».

Вот Машу можем предупредить, Маша пользуется электронными сервисами, о чём она и говорила.

М. Баченина:

В смысле, вы имеете в виду,

А. Милкус:

Что я для обучения детей?

М. Баченина:

Я не пользуюсь, они сами пользуются, точнее, он пользуется, младший-то не пользуется, он ещё не знает. А старший пользуется, и вот у меня родилось сразу несколько, ну, вернее, как не родилось, мозг-то подтягивает какие-то впечатления и ощущения. Вот смотрите. На протяжении всей этой недели я пытаюсь ответить на вопрос своего четырнадцатилетнего почти уже сына: «Зачем я учу китайский?» Потому что это реально трудно.

Реально трудно. Ты просто должен тупо заучивать. Есть какие-то методики, но просто это трудно. Вопрос был такой. Зачем я учу, если есть переводчики? Я говорю: «Ну, переводчик — это дорого, третий лишнее, электронное — ты как дурак». Господи, я намучилась, конечно, с этим, потому что я совершенно не хочу, чтобы он оставляла это обучение. Я задала ему встречный вопрос: «Зачем ты учишься математике?» Как? Это вот о чём вы говорили: «Сколько клеить обоев?» А если будет черепица, я говорю: «Так наймёшь человека как переводчика, он тоже тебе всё посчитает».

Вон у Алисы спросишь, всё будет хорошо». И я одержала маленькую победу. Но у меня нету больше инструментов и больше ресурсов объяснять ему, зачем нужно учить китайский. Он даже говорит, что он не хочет путешествовать. Смотрите, потому что он ещё не успел поехать по зарубежью и не вкусил этого. Когда я росла, для меня это был железный занавес вырваться. Вот эта вот пропаганда работала.

Потом я спокойно объездила полмира. Сейчас у меня совершенно другие приоритеты. А он, понимаете, как бы вот... Он говорит: «Я по России буду путешествовать. Отвали от пожилого со своим китайским». Вот так. И ещё одно впечатление. Пока вы говорили про вот эту практику, которая делает обучение интересным, я всё время вспоминала свою школу. Серьёзно. А, например, я училась сначала в английской гимназии, и мы постоянно переписывались с американцами.

Это было так прикольно, это вообще был другой мир, но мы же переписывались на английском языке, это раз. А когда мы по литературе вошли в вот в эту эру, когда уже, ну, перестроечную мы могли что-то там отстаивать. Это было круто, что-то там выступать, прямо проект, доказать, что всё, что говорили про Вишнёвый сад — ерунда, сейчас надо по-новому мыслить. Ну, в общем, вот такие штуки. И мне кажется, это прямо коррелируется с тем, как мне было интересно и с проектной деятельностью в том числе.

Вот. Саш, я не знаю, у меня тут вопроса нет, но скорее всего вопрос вот по поводу ребёнка, тот, с которого я начала.

А. Милкус:

Да, ты забила просто вопрос мой любимый, про классную урочную систему. Я тоже над этим всё время думаю. Вот что делать? Физические парты просто поправить или по-другому поставить? Или, в общем, ну, копнуть гораздо глубже. Или, или, ну, уже копают на самом деле.

М. Баченина:

Да, возможно. Вот что вы обо всём этом думаете? И правда? Как ребёнку сказать, что учиться не просто нужно,

А. Милкус:

Да? Несколько вопросов на докторскую диссертацию. Начинайте, просим.

Т. Пашенко:

За три минуты, да.

А. Милкус:

Сейчас. Время пошло.

Т. Пашенко:

Да-да-да, извините. Значит, по поводу классноурочной системы. На самом деле, конечно, она уже потихонечку трансформируется. Вот. Я думаю, что там от изначальной, как бы схемы, которая закладывалась там ещё кем-то, Пестолотцем, да, или кем-то из этих наших великих древних людей, вот, уже, ну, как бы остаётся не всё, да? Например такая там технология, как перевернутый класс, да, к-т- ну, она довольно популярна и уже не воспринимается как что-то такое,

значит, совершенно инновационное, да? Это технология, которая предполагает, что на уроке дети, ну, учащиеся или там или студенты выполняют какие-то, скорее практические задания, а с теорией они могут познакомиться самостоятельно перед уроком. То есть не как часто бывает у нас, да, что мы на уроке, значит, чего-то новое показываем, потом даём домашнее задание, чтобы они сами разбирались. А наоборот, да, вот это перевернутый класс — это же тоже уже фактически одна из попыток, да, как-то с классно-урочной системой повзаимодействовать.

Но ещё раз, говоря о том, что как бы качественного контента помимо учебников и школы становится всё больше, и доступ к нему становится всё легче. Вот, мне кажется, что, как бы эта система так или иначе будет, конечно, трансформироваться. Вот.

Если говорить про то, что зачем ребёнку изучать китайский язык, у меня просто...

М. Баченина:

Ну, или какой-то другой предмет, на всякий пожалуй.

Т. Пашенко:

Есть некоторое количество детей, которые тоже иногда мне задают похожие вопросы. Ну, вернее, старшие уже поняли, зачем это нужно, а с младшим ещё пока тяжело, потому что он сейчас готовится к поступлению в пятый класс В гимназию. И в общем, да, ему тоже надо много объяснять, зачем вот это всё нужно делать. Вот. Ну, мне кажется, образование, несмотря на то, что мы в таком практическом, прикладном ключе сегодня с вами беседуем, да, образование — это всё-таки не только практика,

да, это ещё и Развитие когнитивных способностей, да, то есть образование — это прекрасный способ развивать мозг, чтобы он потом легче справлялся с другими более сложными задачами уже в жизни. И в этом смысле учить китайский — это как заниматься спортом, да, мы занимаемся спортом далеко не всегда ради там олимпийских рекордов, да, иногда это просто для того, чтобы поддерживать своё тело в хорошем состоянии.

М. Баченина:

Друзья мои, сегодня говорим о том, как объяснить ребёнку, что обучаться — это не всегда скучно, не дай бог грустно, но ещё и полезно. У нас в гостях сегодня человек, который может объяснить и это, и учителям, и подросткам. Тарас Пашенко, главный эксперт Института образования научно-исследовательского университета Высшей школы экономики. Кандидат наук об образовании. Хорошо. Слушайте, коллеги, вы знаете, а вот действительно ведь, что делать с классной урочной системой? Парты что ли переставить? Потому что, ну, мы как в Тетрисе или в пятнашках не помещаемся.

У нас класс У нас парты, у нас вот здесь учитель. Переставляй, всё равно мы не выйдем за пределы этого класса. О'кей, пойдёмте на улицу в сад, приусадебный участок для школы. Но 45 минут урока, и количество учеников в классе не позволяет этого сделать. Хорошо.

Я наряжусь вам древним римляном. У нас такой историк, да, вот был прекрасный. Но каждый каждый урок наряжаться — это невозможно. Я знаю прекрасного учителя начальных классов, которому просто вот хот- хотят попасть все родители этого микрорайона, он ещё и блогер, я видела там, какие у него цифры. Но

он сам мне говорил, как его заваливают вот этой вот работой. Он говорит: «Я лучше с детьми, со своими малышами побуду».

Это мужчина с малышами, понимаете? Это же, это как какая экзотика! И вот всё, и снова в пятнашки. Как Вицин между Моргуновым и Никулиным в том кино. Никуда не денется. Не знаю, я в панике, Саша. В панике таблетка.

Т. Пашенко:

Да, давайте я, может быть, отнесусь, да, пока Александр придумывает следующий коварный вопрос. Смотрите, на самом деле, да, есть какие-то ограничения, которые заданы институционально, да. Мы с ними там ничего не можем сделать. Ну, там как пятидневная рабочая неделя, да, или там где-то шести, где-то четырёх, но всё равно, да, у нас есть Деление времени там на рабочее, значит, и время отдыха, ну и там, не знаю, день и ночь меняют друг друга и так далее. И в этом смысле, если говорить про то, как выйти из этой коробки, ну, мне кажется, самое простое — это хотя бы сделать, чтобы парты не были прикручены к полу в наших классных помещениях.

Ну, так часто бывает, мы часто попадаем в аудитории, когда приезжаем, например, учить Учителей или вузовских преподавателей, и мы говорим им говорим, что вот смотрите, есть прекрасные способы организации групповой работы в классе, да, чтобы дети не просто сидели пассивно и слушали, а чтобы они друг с другом в чём-то там разбирались, что-то обсуждали.

Вот. И для этого надо поставить парты там определённые, в определённой конфигурации. Они говорят: «Вы знаете, у нас парты привинчены к полу, и, к сожалению, вот нет возможности их как-то переставить». Вот. Но открутить парты от пола, кажется, это не супер, как бы, сложная задача, это вполне возможно. Тем более, ну, на самом деле, я немножко утрирую, да, во многих современных школах, конечно, есть возможность гибкого Конфигурирование вот этого рабочего пространства.

Мне кажется, что самое главное, чтобы педагог, ну, как бы не пугался этого, да, не переживал из-за того, что если вот он перейдёт этот невидимый барьер, когда он стоит, значит, у доски, а все сидят и слушают, да, что значит мир рухнет, да, там небо упадёт на Землю. Такого, понятно, что ничего страшного не произойдёт, а может быть наоборот, да, это поможет. Организовать работу на уроке так, чтобы учащимся было интересней и, самое главное, полезнее всё происходящее, да, чтобы они там убрали телефоны, если у кого-то ещё они остаются в классах и действительно начали что-то делать.

Потому что Понимаете, в школьном возрасте, конечно, гораздо интереснее взаимодействовать со своими ровесниками, чем сидеть и слушать какого-то взрослого, который чего-то чего-то тебе...

М. Баченина:

Ну, а взрослому даже иногда обидно, потому что эти ахламоны сидят и разговаривают друг с другом в телефон. И ты сначала со всей любовью, детки, наше будущее На сорок четвёртой минуте ты начинаешь их тихо ненавидеть. Вот. Нет, ну поэтому я не учитель, я учу взрослых людей, и слава тебе, Господи. И то мне вчера сказали, что я душнила. Я душнила. Представляете, это моя студентка мне сказала. Ну, это просто триггернуло, как говорится. Но вот, по-вашему, они будут платить нам чем?

Или нам нельзя ждать вот этого, что они отплатят нам?

Т. Пашенко:

Душевым... Отплатят в смысле, когда...

М. Баченина:

Ну, поведением нормальным, слушанием, спасибо скажут. Мне так этого не хватает того, знаете, как было в наше время, Тарас Валерьевич. Я никогда не думала, что я это буду говорить, но я это в последнее время регулярно говорю, общаясь с зумерами. А вот в наше время было по-другому, говорю я. Ну, вы, наверное, зумер.

Т. Пашенко:

Я не знаю, это в каком году надо было родиться?

М. Баченина:

Это все спрашивают, моя память выбрасывает эту ненужную мусорную информацию.

Т. Пашенко:

Ну, мне кажется, я скорее миллиал, потому что моя юность в двухтысячных прошла, значит, поэтому, да, зумеры, мне кажется, это мои как раз дети старшие, если я правильно понимаю.

М. Баченина:

Хорошо, ладно, опустим.

Т. Пашенко:

Да. Не знаю, слушайте, ну не-не для этого, мне кажется, мы всё это делаем, чтобы люди нам как-то были там благодарны или признательны. Ну, в смысле, это, кажется, их личное дело. Наша задача — сделать, как преподаватели, я имею в виду, чтобы всё это проходило Для них полезно, а для этого оно должно быть интересно и активно. Угу. Вот. И кстати, насчёт, мне очень понравился пример по поводу переодеваться в античную, значит, одежду или там в Юлию Цезарь или в кого-то ещё.

На самом деле, это не надо делать каждый раз Да, вот мои коллеги делали замечательные исследования, они показали просто на данных, что, если в течение года, сделать хотя бы четыре урока, которые правильным образом спроектированы и работают как раз на вовлечённость, на активность и так далее, это

уже приводит к повышению образовательных результатов, да, в области мета-предметных. Всяких штук, ну там критического мышления, креативного мышления и так далее.

Ну, то есть, это просто есть цифры, которые это показывают. Вот. И это тоже было большое международное сравнительное исследование, вот в рамках которого такой проект был реализован. Вот. Поэтому, ну, конечно, не идёт речь о том, что каждый твой урок должен выглядеть как ярмарка, значит, видеоигра, там, слэш-выставка и вот это вот.

М. Баченина:

Вот. Остановитесь.

Т. Пашенко:

Мне кажется, раз там-раз или два раза в четверть совершенно спокойно можно делать так. Но и самое главное, чтобы эти мероприятия, они как бы вписывались в общую В общую логику курса. Да, а для этого курс должен быть, ну, как бы, правильным образом спроектирован, да, у него должны быть сформулированы понятные образовательные результаты, и чтобы все понимали, и учитель, и ученики, чё происходит и зачем это сейчас происходит.

М. Баченина:

Так, у Александра Борисовича значок расширился, значит что-то опасно, знаете, как в футболе: «Опасно!» Я-я хотел,

А. Милкус:

А вот как раз и продолжить нашу тему. Мы зафиксировали ситуацию, которая, ну, действительно сложная, и с этой системой, с этой ситуацией столкнулись практически все системы образования в мире, да? Вот как по-другому учить учителя? Как научить его в этой среде всё равно существовать? Ну, не обойдёмся мы без учителя. Как создавать вот этот сейчас модное — педаг педагогический дизайн, да?

Вот.

М. Баченина:

Господи, непонятные это какие слова, педагогический дизайн. Я знаю дизайн квартиры, я не знаю, там, дизайн автомобиля. А это что такое педагогический дизайн?

Т. Пашенко:

Ну, давайте я попробую рассказать немножко. У нас, на самом деле, в Институте образования есть прямо очень такие хорошие большие специалисты по педагогическому дизайну, значит Я не отношусь к ним, но так как приходится использовать что-то из педагогического дизайна, немножко могу, наверное, опытом поделиться. Угу. Но вот когда мы говорим про дизайн чего-то, ну, вообще неважно, автомобиля, квартиры, значит, или чего-то ещё.

Мы исходим из того, что мы проектируем, ну, как бы, исходя из тех, как бы, функций, да, которые мы хотим, чтобы этот предмет выполнял. Да, то есть не эстетика, а функциональность скорее. И вот, когда мы говорим про педагогический дизайн, здесь похожие принципы работают. Да, когда мы хотим разработать урок или курс, значит, или там образовательную программу мы должны учитывать те образовательные результаты, к которым она должна привести.

И вот во главе процесса, в начале процесса, да, лежит осознание того, чего мы должны получить, как должно измениться поведение нашего студента или школьника После нашего курса.

М. Баченина:

Ну, понятно, прямо стало, надо же,

Т. Пашенко:

У меня звучит как бы очень-очень разумно, но если мы посмотрим, как часто разрабатывается содержание образования и в школах, и в университетах, да, там часто мы отталкиваемся от чего? От контента, от тем. Да, то есть есть какой-то набор тем, которые надо, значит, как-то отработать, сообщить, там разобрать и так далее. А образовательные результаты, они часто просто искусственно немножко подтягиваются под эти темы. И в этом смысле педагогический дизайн — это такой способ разработки вот учебных каких-то событий, да, уроков, курсов, да, который помогает действительно достигать образовательных результатов и в этом смысле быть эффективными.

Вот. Так что тут нет ничего страшного, просто речь про то, что давайте мы будем учить так, чтобы не просто проходить значит, нужные темы, а для того, чтобы у наших учащихся правда формировались те результаты, которые мы заложили в наши проекты.

М. Баченина:

Но темы от этого не изменятся?

Т. Пашенко:

А очень большой вопрос. Смотрите, зависит от того, нужна ли та или иная тема для формирования вот этого образовательного результата или нет.

М. Баченина:

А кто определяет образовательные результаты? Кто решает, какими они должны?

Т. Пашенко:

Она На макроуровне это определяет государство. Ну, у нас есть документы замечательный, называется Федеральные государственные образовательные стандарты. Там, в принципе, прописаны образовательные результаты по всем предметам для всех учащихся. Вот. Но потом есть рабочие программы, потом есть

какие-то учебные пособия и так далее, там всё это так или иначе воспроизводится. Но Что произойдёт с конкретным учеником на конкретном уроке, в любом случае решает учитель.

И это совершенно точно в его власти — понять поняла изменить поведение ребёнка. Да, конечно.

А. Милкус:

Угу. Не, ну условно говоря, вот смотри, есть сценарий урока. А его в ин любого по любому предмету, по любой теме можно в Интернете найти. Учителя выкладывают. Некоторые, кстати, их продают, пишут и продают, ну, зарабатывают какую-то копеечку, да.

М. Баченина:

Почему не нужно прикручивать парты к полу или почему это нужно прекратить делать прямо сейчас и открутить их? Говорим сегодня о новом формате обучения, который, мне кажется, когда-то всё-таки придёт в наши школы. У нас в гостях главный эксперт Института образования научно-исследовательского университета Высшей школы экономики, кандидат наук об образовании Тарас Пашенко.

А. Милкус:

Вот начинается наша последняя часть разговора с Тарасом Падченко, главным экспертом Института образования Высшей школы экономики. И говорим мы про то, как учить учителей учиться в нынешней нашей жизни. Ну а мы Александр Милкс и Мария Баченина. Вопрос вот какой: а сколько нужно времени для того, чтобы научиться? Тому же самому подходу к современному к педагогическому дизайну, осмыслению того, зачем нужно, нужен урок, да?

Ну, условно говоря, не выучить правило буравчика, а куда этот буравчик можно вставить, чтобы он принёс пользу.

М. Баченина:

Да, это, кстати, очень актуальный вопрос. Сразу присовокуплю, как говорится, весть с полей. Ребёнок очень мучается от того, что ему надо учить формулы, таблицу, вот эту валентность. Ему скучно. Ему скучно. И вот если бы это было как-то иначе, это как я: пять двоек подряд за таблицу умножения.

А если бы мне показали, как её необязательно заучивать наизусть, а со всякими там методов миллион сейчас, я бы, наверное, так не страдала.

Т. Пашенко:

Значит, как, как учить учителей? Да. Это тоже такой очень непростой вопрос, потому что, ну вот мы знаем, что учителя — это люди, которые заканчивают педагогические вузы, и, ну, много тоже есть разных мнений по поводу того, насколько там, значит, правильно устроено обучение в разных из них, и действительно ли чего получается.

Ну и много других проблем. ...Связанных с невысоким, значит, проходным баллом и так далее. Но это тема для отдельного разговора, да, уже скорее там про какое-то неравенство в образовании и так далее. Значит, смотрите, я не знаю вот как учить учителей, вот как бы в общем, да. Мы с коллегами вот пока работаем в Институте образования, делаем Программы для учителей, ну, такие небольшие интенсивы, которые помогают, ну, добиваться тех результатов, которые нам кажутся важными.

И самый главный здесь принцип, который мы с коллегами пытаемся последовательно использовать в тех программах, которые мы реализуем, — это учить так, как ты хочешь, чтобы он учил. Да, тут такая Золотое правило в некотором смысле у нас появляется. То есть, о чём идёт речь, да? Если у нас есть программа, которая называется там «Активные методы обучения».

Вот для того чтобы она работала, и для того чтобы действительно вот учащиеся наши брали Если себе что-то в копилку, какие-то инструменты, да, то эта программа должна быть устроена на тех же принципах, да, которые в этой программе транслируются. Ну, то есть, иными словами, если мы говорим, что для достижения сложных образовательных результатов, да, надо организовывать там различные дискуссионные формы работы, групповые формы работы, решать как бы сложные задачи в какой-то проектной логике, да, то и сам наш курс, который мы Делаем для того, чтобы учителей этому научить.

Да, он точно так же устроен в той же самой логике, да? Там то же самое, та же самая групповая работа, те же самые инструменты для формирующего оценивания, для обратной связи, какие-то рефлексивные сессии и так далее. Ну то есть, понимаете, да? Противоположным примером является ситуация, когда у нас курс называется «Активные методы обучения», который выстроен как лекции, значит, да, и вот на лекциях рассказывают, как нужно активно учить людей.

Да, вот чтобы такого не было, потому что это не приводит, как вы понимаете, ну то есть тут сразу возникает внутреннее противоречие, да? Если мне говорят, что нужно учить активно, но при этом просто про это просто рассказывают, да, то Тут как будто бы чувствуется некоторая непоследовательность. Вот. Ну вот мы с коллегами это используем как принцип, да? То есть делаем так, чтобы как бы пассивных форматов в курсе про активное обучение было как можно меньше. Вот. Ну и тут мы не одинокие, в этом смысле есть много исследований, которые показывают, что Если мы хотим добиваться сложных образовательных результатов, комплексные навыки, мета-предметные результаты, универсальные компетенции.

Вот, то пассивные форматы обучения должны использоваться как можно меньше. Вот. Это просто как бы научный факт.

М. Баченина:

Вопрос возник у меня как у человека который, когда я училась, ну, не было, метапредметность была, конечно же, и я понимала, что вот здесь от химии, а здесь от математики, как бы, ну, это надо было быть

совсем дундуком, чтобы не врубиться в это, тем более, если ты увлекался чем-то. А вот всякие эти софт-скилс. Я много лет жила с уверенностью в том, что коммуникабельность — ну, самый простой навык, его все обладают.

Я только когда выросла окончательно, поняла, что, оказывается, нет. Я всё недоумевала, зачем это указывать в резюме. Вопрос: какое из этих мягких, гибких навыков для современного подростка самым сложным является? То есть я вот правда на это смотрю, как, знаете, на экзотическую какую-то штуку. Да неужели что, поговорить с не можете? А вы вот как вот прикасаетесь к этому, действительно, что им сложнее всего?

Т. Пашенко:

У меня нет, к сожалению, ответа на этот вопрос вот такого, значит, что там, чего не хватает всем современным подросткам, в силу того, что они просто очень разные. Но мы можем сделать как бы следующий шаг и посмотреть на людей, которые выходят на рынок труда. Ну, они уже, конечно, не подростки, да, они там закончили университет и идут устраиваться на работу. И у работодателей довольно часто спрашивают: «Вот чего не хватает вашим молодым сотрудникам, которые вышли из университета, например, да, или из организации СПО среднего профессионального образования?» Вот для того чтобы быть успешными вот в рамках вашей компании? Вот.

И такие исследования тоже проводятся там по всему миру, есть там результаты сравнительных исследований. Вот они показывают, что в топ-10, да, таких вот дефицитов, как бы, да, можно так назвать, в области Soft Skills попадает всегда то, что называется критическое мышление или аналитическое мышление.

М. Баченина:

А что это вот, если так разложить по-простому: критическое мышление? Что это? Самокритика?

Т. Пашенко:

Нет, нет. Критическое мышление, да, это такой не очень удачный перевод термина «критика». Но, значит, здесь критический понимается как, ну, знаете, как критический фактор, да, то есть то, без чего ничего не получается. Вот что-то такое очень важное. Вот. Критическое мышление — это способность решать такие задачи, которые непонятно, как решать по алгоритму. Ну, если совсем коротко поставить.

М. Баченина:

Олимпиадные со звездочкой? Я поняла, с нестандартным подходом.

Т. Пашенко:

С олимпиадными тоже там всё не так, в общем-то, просто, но да. Смотрите, чем дальше мы как бы движемся в рамках нашего, там, общественного развития, да, тем меньше рутинных задач, как бы становится нужно выполнять людям. Да. Для рутинных задач есть роботы, там искусственный интеллект, в общем, какие-то там не самые, там сотрудники с каким-то не самым высоким уровнем образования. Вот. А если мы действительно хотим, ну, там, выполнять какие-то важные дела, мы должны быть готовы выполнять задачи, для которых нет алгоритма.

Ну, я уж не говорю о том, что, знаете, у нас же каждый год вот меняется обстановка, там и социальная, значит, и государственная, и какие-то новые обстоятельства появляются, да? И под всё регламент не пропишешь. Хорошо, когда есть регламент, но часто регламента нет. И вот критическое мышление — это такая компетентность, которая позволяет решать задачи эффективным образом, для которых нет регламента.

Да, и вот чего надо, чтобы эта задача решилась, да? Ну, сначала надо позадавать вопросы, чтобы понять, а чего, собственно, вообще от тебя требуется, да? То есть, а какую конкретно задачу мы решаем? Да. После этого придумать несколько некоторое количество гипотез, которые могут являться решением этой задачи. Да, после этого с помощью специальных критериев выбрать ту гипотезу, которая является как бы наилучшей, попробовать её воплотить и посмотреть, что получится. Ну, то есть, это такой сложный процесс.

И вот критическое мышление, да, его ещё аналитическим называют в некоторых исследованиях, это то, как раз, что позволяет человеку подобным образом решать задачи с помощью рассуждений. Рефлексии, выдвижения гипотез и так далее, да. То есть это то, за что сейчас готовы платить деньги, как бы самые большие на самом деле, в главных, главных таких топовых корпорациях. Вот. Ну и дальше мы понимаем, что очень важная история — это там креативное мышление, да, вот способность придумывать много оригинальных идей, да, потому что не всегда же понятно, какая идея выстрелит.

Вот. Ну и навыки, кстати, коммуникации и командной работы тоже часто попадают в этот топ-10. Потому что, как вы совершенно справедливо сказали, вроде бы коммуникабельность есть у всех, но так думает человек, который, которому повезло родиться в хорошей семье и вырасти, учиться в хорошем университете. Вот, но, к сожалению, далеко не все люди такие.

М. Баченина:

Александр, ваша очередь.

А. Милкус:

А вот смотрите, в Институте образования, вот мы уже говорили, вы говорили раз о том, что вот есть такие курсы краткосрочные для педагогов, которые могут там повысить свою квалификацию. Ну, в общем, какие-то современные образовательные изучить, обучить. А почему вы не учите родителей? Бабушек, дедушек? Есть же, ну, необходимость в педагогическом каком-то минимуме?

М. Баченина:

Особенно для тех, кто учится на семейном. Это очень важно.

А. Милкус:

Семейное обучение. Это ж тоже такая же штука.

М. Баченина:

Ну, идёшь, покупаешь себе курс, учишься и без всяких там этих шуточек.

А. Милкус:

Всё-таки уже нужно понимать, как-как этим новым новым подросткам подходить с точки зрения педагогики. Я знаю людей, которые получили специальное педагогическое образование, обзаведясь тремя детьми, и понимают, что жизненного опыта не хватает.

М. Баченина:

Ладно, давайте отвечать, а то у нас время начинает вот свои условия диктовать.

Т. Пащенко:

Значит, Александр, я не знаю, почему у нас такого курса нет, но мне очень нравится идея. Я коллегам обязательно подкину. Мне кажется, это правда может иметь успех, особенно с учётом того Действительно, как сейчас там разные форматы анскулинга развиваются и вот этого всего. Вот, мне кажется, очень хороший форматы чего?

М. Баченина:

Анскулинг, Саша, это когда ребёнок не придерживается никакой системы обучения, а родители занимаются его обучением самостоятельно, без репетиторов и так далее. Это крайняя степень обучения вне школы. Есть ещё просто домашнее обучение, семейное обучение в частной школе. А он scoolling — это вообще так, знаете, как Пушкина обучали до лица. Розги и книжки на французском. Всё!

Шучу, конечно. Ну, на самом деле Анскулингу я дала определение, потому что совсем недавно как раз об этом писала целый...

А. Милкус:

Мы просто мы стараемся в эфире использовать российский...

М. Баченина:

А, ну это отре- это значит вне школы. Вне школы. Ну, слушайте, мы сегодня Блистали английскими терминами. А что поделать, если они это начинают придумывать, что поделать? Тарас, извините нас, пожалуйста, у нас время как бы закончилось, и вот такая история. Вы уж, пожалуйста, поговорите с коллегами. Я ваш буду первый ученик. Напишу о вас ещё один трактат, потому что мне это правда интересно. Я не знаю, как отвечать, зачем учить китайский и вообще на слова, что я буду путешествовать только по России.

Ну да он в хорошей семье растёт, мне казалось, до вчерашнего дня.

А. Милкус:

Вот. Выучишь, выучишься петь дизайну, вообще замечательно будет.

М. Баченина:

Хорошо, я постараюсь, Саша. Друзья мои, сегодня у нас в гостях был главный эксперт Института образования научно-исследовательского университета Высшей школы экономики, кандидат наук Тарас Пащенко. Огромное вам спасибо!