

Жуланова Елена Александровна,
учитель русского языка и литературы
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 49».
Российская Федерация, Свердловская обл., г.Новоуральск

ДИАЛОГИЧНОСТЬ И ДИАЛОГИЗАЦИЯ УЧЕБНО-НАУЧНОГО МОНОЛОГА В СИТУАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящей статье описывается диалогичность (текстовая категория) и диалогизация (внедрение диалогичности в текст) учебно-научного монолога в ситуации школьного обучения.

Предпосылкой к разработке данной темы явились следующие противоречия. С одной стороны, в условиях становления информационного общества имеется необходимость в специалистах, имеющих навыки коммуникации и сотрудничества, а с другой стороны, наблюдается недостаточная сформированность диалогической культуры обучающихся. С одной стороны, отмечается необходимость решения стратегических задач развития образования, а с другой стороны, обнаруживается недостаточная разработанность методического сопровождения реализации ФГОС.

В связи с этим *актуальность* темы статьи определяется необходимостью и целесообразностью всестороннего лингвистического изучения категории диалогичности в учебно-научном монологе для решения перспективных задач современного образования.

В исследованиях о диалоге было неоднократно отмечено, что критерии различия монолога и диалога оказываются иногда сближающимися, а иногда и взаимоисключающими. Отсюда закономерно был сделан вывод об условности границ между диалогом и монологом. Л.П. Якубинский, используя понятия монолога и диалога, не случайно дает

им определения в их “крайних случаях” наиболее “чистого” их проявления в речи и отмечает, что “между этими двумя случаями находится ряд промежуточных, центром которых является такой случай, когда диалог становится обменом монологами”. Он отмечает, что в живой речи монолог и диалог переплетаются, что между ними есть ряд переходных явлений¹.

Высказывая мысль о диалектическом единстве диалога и монолога, многие лингвисты, философы, психологи опираются на трактовку диалога М.М. Бахтина. По его мнению, “реальность языка — это не изолированное высказывание, а социальное событие речевого взаимодействия”, отсюда “реальной единицей языка-речи является ... не единичное монологическое высказывание, а взаимодействие по крайней мере двух высказываний, т.е. диалог”².

В связи с тем, что коммуникативность как признак языка всегда предполагает другого (к которому обращен речемыслительный процесс) и обнаруживает себя во всех формах речи, было высказано мнение, что “в сущности всякая речь, особенно внешняя, диалогична”³. Такая постановка вопроса позволяет по-новому взглянуть на соотношение диалога и монолога: диалогичность, будучи всеобщим признаком речи вообще, проявляется (хотя и в разной степени) в обеих формах речи.

Отмечаем также, что диалогичность является свойством текстовой деятельности вообще, поскольку, реализуя собственно коммуникативную функцию языка, она “как бы непосредственно представляет в тексте взаимодействие коммуникантов, структуру речевого акта: адресант–сообщение–адресат”⁴. Именно текст является действительно

¹ Якубинский Л. П. Язык и его функционирование: Избр. работы. – М., 1986. – С.206.

² Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Россия. –1979. – С. 124.

³ Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи: Учебное пособие по спецкурсу / Перм. ун-т. – Пермь, 1986. – С.33.

⁴ Кожина М.Н. Диалогичность как категориальный признак письменного научного текста // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII-XX в. / Под ред. М. Н. Кожинной. В 3 т. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). – Пермь. Изд-во Перм. ун-та, 1998. – Ч.2. Категории научного текста: функционально-стилистический аспект. – С.124.

«Высшая школа делового администрирования»

Свидетельство о регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77 – 70095

www.s-ba.ru

коммуникативной единицей, так как “только в тексте развертывается цельная конкретная коммуникация, а само сообщение приобретает законченный информационный акт (будь это в форме диалога или монолога)”⁵. Таким образом, диалогичность онтологически связана с текстами, а проблема диалогичности – с изучением текста как наиболее крупной единицы общения.

Суммируя выше сказанное, отмечаем, что *диалогичность* – это всеобъемлющее категориальное свойство текста, которое через систему средств и приемов эксплицируется и в диалогических, и в монологических текстах. Это свойство обусловлено социальной сущностью языка (реализуемой наиболее очевидно в речи) и природой познания как экстралингвистического фактора. Любому тексту, как устному, так и письменному, свойственно выражение диалогических отношений как отражения диалогичности мышления в процессе общения и познания. При этом диалогичность интенсифицируется задачами собственно коммуникативными: достижением эффективности общения партнеров при их взаимодействии. *Диалогизация* же монолога – это использование средств выражения такого взаимодействия, сообщение тексту свойств диалогичности, целенаправленное достижение диалогичности.

Под средствами выражения диалогичности, вслед за Л.Р. Дускаевой, подразумеваем как языковые и речевые средства, непосредственно способствующие выражению диалогичности (свойственные оформлению диалога), так и языковые и речевые средства, сами по себе не являющиеся в системе русского языка собственно средствами выражения диалогичности, но сопутствующие первым и используемые для обозначения или реализации диалогических отношений⁶.

⁵ Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М., 1980. – С.62.

⁶ Дускаева Л.Р. Диалогичность как функциональная семантико- стилистическая категория (ФССК диалогичности) // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII-XX вв. / Под ред. «Высшая школа делового администрирования»
Свидетельство о регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77 – 70095
www.s-ba.ru

Подходя к проблеме диалогичности и диалогизации учебно-научной речи, мы считаем центральным (конечным) звеном речевой ситуации школьного обучения – *ученика*, поэтому ставим лингвориторическую задачу формирования осмысленного диалогизма учебно-научной речи школьника.

В соответствии со структурой коммуникативной ситуации обучения, в центре которой находится ученик и формирование его умений и навыков, различается активный и пассивный диалогический репертуар школьника в процессе обучения. Исходная позиция автора заключается в том, что активный репертуар диалогизации базируется на хорошем знании приемов диалогичности. Иначе говоря, диалогизация монолога школьника в значительной мере зависит от диалогового фона преподавания, создающего необходимые предпосылки для освоения техники создания диалогичности путем подражания. Такой фон в учебно-научной ситуации – это совокупный объем языковых средств выражения взаимодействия автора и адресата, наблюдаемых учащимися в учебно-научной ситуации. Он создается (прежде всего) системой диалогических приемов реализованных в объяснительных монологах. Наряду с этим важное место в формировании диалогового фона занимает школьный учебник, прежде всего, его объяснительные тексты, содержащие концептуальную основу изучаемого предмета. Важна также практика непринужденного общения самого ученика и его умение опираться на эту практику в учебной работе.

Насыщенный диалоговый фон преподавания, то есть речевое окружение, благоприятное в плане насыщенности диалоговыми признаками, создает предпосылки для освоения диалогических навыков в учебно-научной речи школьника без специального разучивания (имитативным способом) и вместе с этим подпитывает специальное

обучение школьников устному учебно-научному монологу, насыщенному диалогизмами, на уроках риторики и русского языка.

Диалогичность объяснительного учебно-научного монолога учителя может интерпретироваться в опоре на структуру коммуникативного акта и увязываться с позициями общающихся сторон, через текстовые категории *автор - адресат* монологического текста.

Категорию автора (авторизации) в объяснительном монологе учителя представляют следующие средства диалогичности: побудительные конструкции, в которых прямо или косвенно выражена воля говорящего, побуждающая адресата к какому-то действию (*Итак, запомните: текстовые синонимы - это слова, которые близки по значению только в данном тексте; А сейчас следует взглянуть на доску более внимательно*); предложения с местоименными и/или глагольными формами 1 л. ед. ч.. (*Мне хотелось бы сегодня осветить историю этого вопроса.; Применяя данную орфограмму, буду рассуждать следующим образом; Я не случайно остановила ваше внимание на последней схеме*); конструкции с притяжательным местоимением *мой* (*на мой взгляд, по моему мнению, мои примеры, мое объяснение*).

Местоименные средства выражения диалогичности, эксплицирующие речь "от первого лица", используются автором для подчеркивания собственной точки зрения, выделения особо важной информации, придания высказыванию личной окрашенности, в целом, - для активизации всего познавательного процесса. При этом в силу характера коммуникативной ситуации обучения, в центре которой находится ученик (адресат), прямое эксплицитное выражение субъекта речи (грамматическими формами 1-го лица), а также воли субъекта, направленной на адресата (побудительными конструкциями), отодвинуто на второй план, количественно уступает косвенным средствам авторизации

(односоставным и безличным предложениям) и формам совместности автора и адресата (см. ниже).

Категория адресата (адресации). Специфика учебно-научной ситуации такова, что, являясь автором объяснительного монолога, учитель адресует его не единичному субъекту, а группе учащихся. Поэтому категория адресата в учебно-научном тексте учителя реализуется преимущественно посредством личного местоимения 2 л. мн. ч. *вы* и согласуемых с ним глагольных форм (*Сегодня я **вам** расскажу необычную математическую сказку; **Вы** увидели сейчас это на примере...;* риторического комплимента аудитории (*вы все наблюдали, вы умеете, вы хорошо разбираетесь в данном вопросе и др.*); притяжательного местоимения *ваши* (*Для наглядности я использую **ваши** рисунки*) и обращений (***Ребята!** Сегодня на уроке...; Обратите внимание, **ребята**...; Вы знаете, **дорогие мои**, что математику называют царицей всех наук*). Основная функциональная направленность данных средств диалогичности - экспликация непосредственной адресованности и, в результате, акцентуация информации, вводимой через прием диалогичности.

При всей значимости отмеченных выше структур следует (они повсеместны и многочисленны) отметить, что изолированно друг от друга они отражают взаимодействие автора и адресата в большей степени как однонаправленный процесс, от автора - к адресату, поэтому особо актуальными считаем средства и приемы выражения диалогичности, объединяющие автора и адресата учебно-научной ситуации.

Категория автора и адресата (авторизации и адресации) как коммуникативное единство в объяснительном монологе учителя представлена предложениями с местоименными и/или глагольными формами 1 л. мн. ч. (*Сегодня **мы** разберемся в особенностях образования форм повелительного наклонения глагола; А теперь **давайте** посмотрим на другую пробирку*); вопросительными конструкциями, в том числе

вопросно-ответными комплексами (*Природа! Многоликая и разнообразная. Ее нельзя не любить, ею нельзя не восхищаться. А что такое природа? Природа - это все, что нас окружает*) и риторическими вопросами (*Как спасти Русь? Покориться или взяться за оружие?*); приемом драматургизации (*Однажды ребята попросили шестиклассника Колю подобрать проверочное слово к слову движение, а он не смог. "Ты хорошо знаешь это слово", - сказали ему. А он ответил: "Знаю, но не помню"*) и средствами репрезентации чужой речи (цитация, косвенная речь, вводные слова, и словосочетания, указывающие на источник сообщения).

Указанные средства репрезентации категории автора-адресата как неразделимого целого более всего способствуют созданию эффекта совместной интеллектуальной деятельности. Вместе со структурами категории автора и категории адресата в отдельности в объяснительном монологе учителя они составляют большую группу средств, наиболее емко отражающих взаимодействие автора и адресата.

В объяснительном учебно-научном монологе учителя мы выделили также 3 группы дополнительных средств, которые эксплицитно не выражают взаимодействия автора с адресатом, а лишь способствуют логичному сообщению информации, уточнению наиболее важного момента в смысловой позиции того или иного коммуниканта, экспрессивной подаче материала, созданию необходимой тональности высказывания, то есть обеспечивают доступность информации и комфортность ее восприятия.

В первую группу дополнительных средств выражения диалогичности включены логические структуры: вводные слова и предложения, вставные конструкции, операторы (обороты) связи, противительные союзы, лексемы рациональной оценки и смысловых позиций. Используемые для выражения различных смысловых позиций и акцентуации особо важной информации, логические средства

диалогичности способствуют последовательному, четко организованному изложению в объяснительном монологе учителя.

Вторую группу составляют эмоционально-экспрессивные средства: способы и приемы, создающие эффект психологического сближения и комфорта. В их числе восклицательные предложения, лексемы эмоциональной оценки, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, средства словесной образности. Все эмоционально-экспрессивные средства предназначены для создания психологического рельефа в области понятийно-логического содержания объяснительного монолога, а также психологического комфорта в процессе обучения.

Третья группа дополнительных средств диалогичности представлена средствами разговорности - некоторыми конструкциями разговорной речи, которые в объяснительном монологе учителя взаимодействуют с элементами книжной речи, приближая последнюю к естественной неформальной речи. Среди активно используемых средств такого рода - разговорная лексика (*здорово* *выглядит*; *на сегодняшнем* *уроке*), некоторые суффиксы с функциональной окраской разговорности (*работяга*, *домище*), имена прилагательные с суффиксами оценочного характера (*длиннющие* *романы*; *глазастый* *мальчик*), активно употребляемые частицы (*Ну-ка*, *посмотрите*; *Вот* *открываем словарь*) и др.; отмечаем также преобладание простых предложений над сложными и четкое синтаксическое структурирование, что способствует доступной, порционной подаче материала на уровне интеллектуальных возможностей ученика. Вместе с отмеченными выше логическими и эмоционально-экспрессивными средствами названные дополняют основные структуры, непосредственно эксплицирующие категорию диалогичности, частично способствуют обеспечению двусторонности учебно-научного монолога учителя.

Авторские тексты учебника, как и устные объяснительные монологи учителя, имеют определенный объем речедеятельностных приемов диалогичности, при этом степень их повторяемости и варианты функционального значения в разных учебниках имеют свои показатели. Однако в обеих группах текстов разные средства и способы выражения диалогичности нередко совмещаются в пределах одного текстового фрагмента, кроме того, они полифункциональны. В связи с этим делаем вывод о единстве устного и письменного учебно-научного монолога в аспекте диалогичности.

Наши наблюдения показали также независимое от темы текста и индивидуальных особенностей автора стандартное и многократное использование приемов диалогичности в исследуемых жанрах учебно-научной речи. Все сказанное выше позволяет констатировать факт существования в рамках диалогового фона обучения сформированного, устойчивого поля диалогичности учебно-научного монолога, которое может оказать существенное влияние на формирование поля диалогичности учебно-научного монолога школьника. Другими словами, диалоговый фон, включающий в себя объяснительные устные монологи учителя и авторские тексты учебника, создает предпосылки для осмысленной диалогизации школьника: чем более диалогичны фоновые учебные монологи, тем легче школьнику освоить технологию диалогизации.

Диалогизация учебно-научного монолога

В связи с тем, что имитационное освоение диалогических приемов школьнику обычно не удается, необходимо лингвориторическое обучение диалогизации монолога.

Специальное обучение приемам диалогизации может осуществляться на основе жанра "устный ответ" (устный публичный монолог-рассуждение учебно-научного характера или учебно-научное

описание) в рамках курса риторики или русского языка. Лингвориторическую модель обучения приемам диалогизации целесообразно разрабатывать в рамках устного развернутого ответа, в котором в силу непосредственного контакта взаимодействие автора и адресата выражено сильнее, однако надо заметить, что в письменных учебно-научных монологах техника диалогизации практически не меняется, хотя и выражена слабее.

В собственной педагогической практике специальное обучение приемам диалогизации учебно-научного монолога школьника мы осуществляем в рамках курса русского языка (риторических фрагментов уроков русского языка на этапе повторения изученного материала) в шестых классах общеобразовательной средней школы.

При осуществлении лингвориторической модели обучения приемам диалогизации учебно-научного монолога школьника мы придерживаемся следующих основных требований, предъявляемых педагогической риторикой к устному развернутому ответу ученика:

- структурная и содержательная полнота ответа,
- соответствие начала и концовки ответа теме высказывания,
- последовательное, правильное изложение теоретического материала и представление иллюстрации и примеров,
- соответствие интонационного рисунка речи коммуникативно-речевой ситуации общения.

К отмеченным требованиям следует, на наш взгляд, добавить и необходимую диалогизацию монологического текста. В предполагаемой лингвориторической модели диалогизации учебно-научного монолога школьника мы выделяем следующие наиболее значимые диалогические приемы:

- использование синтаксических конструкций *"местоимение и/или глагол"* с вариантами *"я - конструкция"*, *"ты /вы - конструкция"*, *"мы - конструкция"* (прием указания на автора/адресата);
- применение обращения к аудитории (прием обращения);
- конструирование вопросно-ответных диалогических единств (вопросно-ответный ход);
- включение в текст побудительных конструкций (прием побуждения адресата).

Схема изучения каждого диалогического приема повторяет традиционную модель риторического обучения: первый этап предполагает наблюдение над функционированием каждого конкретного приема в опорном тексте; второй - рассмотрение ситуативно разнообразных вариантов данного явления; на третьем основное внимание уделяется тренировке; четвертый этап предусматривает включение изучаемого приема в собственный текст; на заключительном этапе учащиеся должны продемонстрировать естественное использование приемов речи (в идеале - в каждом устном ответе на каждом уроке).

Все приемы диалогизации монолога прорабатывались по данной модели, при этом каждый новый прием связывался в одно целое с предшествующим или предшествующими. Обучение приемам диалогизации шло по нарастающей: освоение каждого нового приема совпадало с закреплением предшествующего или предшествующих.

Данная модель обучения приемам диалогизации учебно-научного монолога школьника нашла свое отражение в авторской системе уроков русского языка с включенными в них риторическими фрагментами.

Контрольный срез, проводимый спустя 4 месяца после окончания периода обучения навыкам диалогизации монолога, доказывает состоятельность данной модели и системы. В подтверждение приведем один из текстов, представленных на уроке биологии:

Ребята! Животный мир нашей планеты очень разнообразен. Сегодня я хочу рассказать вам о ядовитой змее, которая называется кобра.

Кобра — это одна из самых ядовитых змей во всем мире. После ее укуса человек умирает через несколько минут. На животных яд кобры действует так же.

Эта ядовитая змея очень большая, длина ее может достигать двух метров. Сейчас я покажу, как она выглядит (показывает рисунок). Глядя на рисунок, вы можете увидеть два пятна на шее змеи. Это выделяются чешуйки кожи, которые похожи на очки, поэтому кобру называют еще очковой змеей.

Чем же питается это ядовитое существо? Чаще всего мелкими грызунами и птицами, а иногда ее жертвой может стать заяц. Живет кобра в основном в темных узких местах, часто заползает в разные щели и норы, а иногда проникает в жилище человека.

“Часто ли нападает эта змея на человека?” — спросите вы. Скорее всего нет, и лишь в тех случаях, когда ее напугали или встревожили.

Еще я хочу отметить, что древние люди считали кобру священным животным. Если она заползала к ним в дом, они выманивали ее пищей или просили выйти. Убить ее они не могли, потому что, по поверию, убийство змеи приносило несчастье. Помните об этом, ребята, и старайтесь не обижать наших меньших братьев.

Данный (достаточно типичный) текст, записанный на уроке биологии в рамках контрольного среза, как и многие подобные, позволяет констатировать факт сохранения учащимися приобретенных ими навыков диалогизации учебно-научного монолога. В развернутых устных ответах на разных уроках мы многократно наблюдали естественное, органичное использование всех изученных приемов диалогизации: приема указания на

автора/адресата (*вы поняли, наверное; я рада, что вы с интересом меня слушали; хочу, чтобы вы вспомнили; мы знаем; мы можем; хочу вам заметить*), приема обращения (*ребята, дорогие ребята*), вопросно-ответного хода (*Что же она собой представляет? Гидросфера – это поверхность Земли, которая наполнена водой; Какая же разница между аллигатором и крокодилом? Это очень трудно определить, потому что...; А знаете ли вы, как называется самая опасная зона? Это эпицентр*); приема побуждения (*не ошибайтесь; будьте внимательны; отметьте; давайте вспомним; начнем, возьмем*). Таким образом, результаты контрольного среза позволяют говорить об эффективности предложенной нами лингвориторической модели обучения диалогизации учебно-научного монолога.

Сформированные таким образом навыки диалогизации монолога являются фундаментом для использования в различных ситуациях устной публичной речи: на любом уроке при использовании жанра ответа перед классом, при защите реферата, представлении доклада, выступлении на торжественном собрании и т.п.

Рассмотрение вопроса о диалогичности учебно-научного монолога в речевой ситуации школьного обучения с позиций лингвопрагматики убедительно доказывают положение о том, что диалогичность — это не только определенный набор способов и приемов, но и проявление социальной сущности речемыслительной деятельности в целом. При этом степень продуктивности диалогичности обусловлена собственно коммуникативными задачами — достижением эффективности общения коммуникантов при их взаимодействии. В ситуации школьного обучения выраженная диалогичность важна принципиально, от этого напрямую зависит эффективность обучения.

Мы убеждены, что любого школьника нетрудно обучить осмысленному системному использованию приемов и средств

диалогизации учебно-научного монолога, следствием чего является применение этой системы на любом школьном уроке, и, можно надеяться, в других коммуникативных ситуациях, требующих диалогического общения. В этой связи уместно говорить о перспективе диалогизации образовательного пространства в целом.

Под *диалогизацией образовательного пространства* мы понимаем осознанный переход на субъект-субъектные коммуникативные отношения с помощью диалогических методов и способов общения, а также осмысление реальных путей и тактик речевого взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Основные *перспективные задачи* для обеспечения данного перехода:

- формирование профессиональных коммуникативных компетенций находить оптимальные средства вербального и невербального воздействия и взаимодействия как важного компонента педагогического мастерства;

- овладение учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами для становления и развития коммуникативных (диалогических) УУД обучающихся;

- содействие проявлениям самостоятельности и сотрудничества обучающихся в учебной и внеурочной деятельности

Диалогизация образовательного пространства является, на наш взгляд, необходимым условием внедрения ФГОС. И, конечно, в этом поле должно оказаться все образовательное учреждение.

Определим актуальные *тактические направления диалогизации* образовательного пространства в педагогической деятельности:

- Формирование диалогических (метапредметных) умений обучающихся:

- диалогизация устного учебно-научного монолога,

- аргументация собственного мнения в споре,

- диалогизация письменного публицистического монолога.
- Совершенствование коммуникативных умений педагога:
 - диалогизация объяснительного (или иного) монолога,
 - тактическая реализация стратегии уважения в педагогической практике.
- Использование «диалога культур» во внеурочной деятельности:
 - участие в конкурсах чтецов,
 - организация проектной и исследовательской деятельности.

Данный перечень, при этом, нельзя назвать исчерпанным. Он может быть дополнен с учетом особенностей образовательного пространства в целом и образовательного учреждения в частности.

Представленный здесь научно-педагогический опыт имеет, на наш взгляд, *практическую значимость*. Знание средств и приемов выражения диалогичности, практическое овладение ими способствует как полноте восприятия и адекватной интерпретации содержания текста, так и его построению, наиболее целесообразно организованному с точки зрения задач коммуникации. Тем самым обеспечивается эффективность общения в ситуации обучения. В связи с этим материалы статьи могут быть использованы в вузовском курсе “Основы стилистики и культуры речи”, в спецкурсах и спецсеминарах по проблемам лингвориторики и педагогической риторики. Основные выводы и конкретные методики могут применяться в практике школьного преподавания культуры речи и риторики.

Библиографический список:

1. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование: Избр. работы. – М., 1986.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Россия, 1979.

3. Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи: Учебное пособие по спецкурсу / Перм. ун-т. – Пермь, 1986.
4. Кожина М.Н. Диалогичность как категориальный признак письменного научного текста // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII-XX в. / Под ред. М. Н. Кожиной. В 3 т. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). – Пермь. Изд-во Перм. ун-та, 1998. – Ч.2. Категории научного текста: функционально-стилистический аспект.
5. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М., 1980.
6. Дускаева Л.Р. Диалогичность как функциональная семантико-стилистическая категория (ФССК диалогичности) // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII-XX вв. / Под ред. М. Н. Кожиной. В 3 т. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). – Пермь. Изд-во Перм. ун-та, 1998. – Ч. 2. Категории научного текста: функционально-стилистический аспект.